

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Материалы
III Международной заочной научно-практической конференции
г. Астрахань, 27апреля 2015г.*

**MODERN PROBLEMS OF PHILOLOGY AND
METHODS OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHING**

*Proceedings
of the 3rd International Research Distance Conference
Astrakhan, 27April 2015*

Издательский дом "Астраханский университет"
2015

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом Астраханского государственного университета

Редакционная коллегия:

Т.А. Бударина, Н.П. Степкин, О.Н. Кошелева, А.Н. Чурушкина

Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы III-ой Международной заочной научно-практической конференции (г. Астрахань, 27 апреля 2015 г.) = *Modern Problems of Philology and Methods of Foreign Language Teaching: Proceedings of the 3rd International Research Distance Conference* (Astrakhan, 27 April 2015) / сост.: Т. А. Бударина, Н. П. Степкин, О.Н. Кошелева, А.Н. Чурушкина – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2015. – 206 с.

В данный сборник вошли статьи ученых, преподавателей, аспирантов и студентов вузов и ссузов РФ, ближнего и дальнего зарубежья. Сборник научных статей охватывает широкий спектр общетеоретических и типологических проблем языкознания, актуальных проблем социолингвистики, литературоведения, общетеоретических и частных проблем перевода, текста как объекта лингвистического анализа, психологических, лингвистических, методических аспектов инновационного обучения в школе и вузе, теории и методики профессиональной подготовки будущих учителей и переводчиков, а также проблем обучения русскому языку как иностранному.

Рекомендуется преподавателям, аспирантам, переводчикам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами языкознания, литературоведения, педагогики и преподавания иностранных языков.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Ван Х. Сопоставительное исследование категории залога в русском и китайском языках.

Викторин В.М. Новейшая проблематика «конфессиолекта» и «этноконфессиолекта»: становление терминологии, связи российской и германской традиций.

Каликова А.М. Информационно-структурные передвижения в китайском предложении.

Манукян И.Ю. Взаимосвязь разноуровневых компонентов денотативной структуры аутентичного текста.

Саркисян И.Р. Проблемы двуязычия в аспекте фонетической интерференции.

Степкин Н.П. К вопросу об обязательности, вариативности и изменчивости орфографической нормы языка.

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Алферова Н.С. Эмотивность художественного дискурса как способ изучения эмоциональной языковой личности.

Базикян Л. А. Соотношение сложного слова и словосочетания на примере конструкции Noun + Noun (на материале англ., рус., арм. языков).

Бударина Т.А., Храмова А.В. Ассимиляция англо-американских заимствований в текстах немецкой интернет-рекламы.

Донченко Е.В., Уразалиева А.Р. Аспектуальность глагольно-именных словосочетаний во французском языке.

Маняшина Л.В., Алехина И.О. Особенности диалогической речи в произведениях Эриха Кестнера.

Маняшина Л.В., Саткаева Д.Б. Стилистические особенности синтаксиса текстов новелл М.Л. Кашниц.

Чурушкина А.Н. Особенности мужской речи (на примере текстов рэперов Германии).

Чурушкина А.Н., Кудабаева М.И. Тема любви в текстах рэперов Германии.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

Бударина Т.А., Добрянская Я.О. Сложнокращенные слова в молодежном жаргоне немецкого и русского языков.

Бударина Т.А., Павлова И.С. Семантическая классификация юридических терминов немецкого языка.

Кошелева О.Н. Профессионально-понятийный аспект формирования профессионального подъязыка предметной сферы «Компьютерные технологии».

Чурушкина А.Н., Ким И.Р. Жаргонизмы в текстах в стиле рэп на немецком языке.

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Логинев П.В., Кириллова Т.С. Иностраный язык в преподавании специальных дисциплин в вузе.

Тогошвили Н.Г. Образ в поэтическом переводе.

ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Амирханян А.М. К вопросу об иконе в произведениях Л.Н. Толстого.

Иванова Е.А. Голос автора в биографиях Эмиля Людвиг.

Мельникова Н.А. Символика детства в романном творчестве Нтозаке Шанге.

Пальмина В.В. Об истории развития детективного жанра в Германии.

Репонь А. Изображение сатирического мира М.Е. Салтыковым-Щедриным.

Сун Ц. Вино в системе ценностей китайского «удальца» (на основе авантюрно-исторического романа Ши Найаня «Речные заводы»).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Селицкая М. Е. Обучение иностранному языку с использованием регионального материала.

Сорокина Т.Г., Манолова Е.И. Варианты использования интерактивных форм работы при обучении лексике на уроках немецкого языка в 8 классе.

Сорокина Т.Г., Отраднава Е.А. Песня в обучении школьников немецкому языку.

Строкина Н.Е., Дуюнова М.В. «Квалифицированный читатель со сформированным вкусом» - важнейший фактор, формирующий личность.

Тюленева Т.В. Творческая переработка обучающимися художественных текстов на иностранном языке.

Шмелева Т.С. Лингвистическая компетенция в социокультурном пространстве.

Шохирева Е.В., Строкина Н.Е., Георгиевская Ю.В. Современные подходы к проектному обучению школьников в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов.

Шуваева И.Н. О роли мультимедийной презентации на занятиях по немецкому языку в вузе.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕРЕВОДЧИКОВ

Tatiana Lopyreva. Applying Knowledge about Commonly Confused Words.

Аюнц Б.Н. Технология Портфолио в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих учителей русского языка.

Глазкова Н.А. Использование мультимедийных средств обучения на уроке иностранного языка специальности «Туризм» в среднем специальном учебном заведении.

Макарова В.П. Использование анализа и перевода при обучении изучающему чтению на немецком языке.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Григорян В.А. Классификация единиц текста в методическом аспекте.

Мелкиян З.А. Методические рекомендации для подготовки учебных словарей.



ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ван Хайчжен

Аспирант Армянского государственного педагогического университета
им.Х.Абовяна; кафедра русского языка
Китай

Сопоставление разных языков – актуальный аспект в лингвистическом исследовании. В. Гумбольдт писал, что “различия между языками суть нечто большее, чем просто знаковые различия, слова и формы слов образуют и определяют понятия и различные языки по своей сути, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями” [Гумбольдт 1985: 289].

В этой связи чрезвычайно интересным представляется выявление различий между русской и китайской языковыми картинами мира. В нашем сопоставительном исследовании мы в основном опирались на “Практическую грамматику современного китайского языка “[Готлиб 2012] и “Русскую грамматику” [Русская грамматика/Под ред. Н.Ю. Шведовой 1984].

Нужно отметить, что прямого соответствия между грамматическими категориями в русском и китайском языках не существует. Это объясняется тем, что данные языки разного строя. В русском языке, флективном по своему строю, где грамматические отношения в предложении выражаются формами самих слов, существуют, например, грамматические категории вида и времени. В китайском языке, как языке изолирующего типа, выражающем отношения между словами посредством служебных слов либо с помощью примыкания, данные категории в качестве грамматических отсутствуют.

Русский язык богат морфологическими категориями и грамматическими формами. В китайском языке грамматическое значение выражается не морфологически, а с помощью предлогов, союзов, вспомогательных глаголов и других служебных слов, а также с помощью порядка слов.

Различий между двумя языками очень много. Этим можно объяснить значительную зону интерференции китайского языка при обучении русскому [Чжен Ли 2009: 45].

Значение грамматической категории, или граммема, может иметь или не иметь семантической интерпретации. В лингвистике не существует удовлетворительного описания различий грамматического и лексического содержания с содержательной, то есть семантической, точки зрения. Одна из грамматических категорий, вызывающая наибольшие споры среди

языковедов в данном аспекте, – это **категория залога**.

Категория залога в глагольной форме показывает *отношение подлежащего к производителю действия или к объекту действительности*, то есть выражает *различные отношения между субъектом и объектом действия*. Эта категория носит *морфолого-синтаксический* характер.

В форме глагола отражаются отношения между членами синтаксической конструкции. Совпадение подлежащего с обозначением производителя действия характерно для **активного** (или **действительного**) залога.

В концепциях, выделяющих актив и пассив, дискутируется вопрос о типе оппозиции, образуемой этими формами. Высказаны триточки изречения:

- признаковым (маркированным) членом неравнозначной (привативной) оппозиции является пассив (*М.Н. Исаченко, А.В. Бондарко, Е.Г. Буланин* и др.);
- признаковым (маркированным) членом неравнозначной (привативной) оппозиции является актив (*Ш.Ж. Венрейк*);
- актив и пассив образуют равнозначную (эквивалентную) оппозицию (*М.В. Панов, А.И. Королев*).

Отношение объекта к действию в большей части языков получает свое выражение в личных окончаниях глагола; отношение же действия к объекту может быть выражено *надежным управлением* или *примыканием* в зависимости от типологии языка.

На основании морфологических критериев, используемых в языках для выражения залога, можно утверждать, что число залогов в разных языках оказывается различным.

В лингвистической литературе в течение довольно значительного времени неизменно ставился вопрос об **однозалоговых глаголах** и их семантической характеристике.

В рамках данного небольшого исследования мы решили подойти к проблеме однозалоговых глаголов с типологической точки зрения и провести сопоставительно – типологический анализ глаголов группы ***Passiva Tantum*** в русском и китайском языках, а также рассмотреть способы их функционирования в речи.

Что касается глаголов группы ***Activa Tantum***, то в сравниваемых языках выявилась идентичная типология: в подавляющем большинстве случаев русские глаголы группы ***Activa Tantum*** совпадают с их китайскими аналогами (*жить, идти, гулять / 居住, 走, 散步 / tolive, togo, towalk*).

Иная картина представляется при сравнительном анализе русских глаголов группы ***Passiva Tantum***, которые зачастую не имеют аналогичных эквивалентов в китайском языке. Контрастные особенности данной группы глаголов русского языка наиболее четко выявляются при сопоставительном анализе глагола ***сниться***.

Поскольку в русском языке отсутствует глагол *снить*, словоформа *сниться* не может рассматриваться как форма страдательного залога, обладающего формами обоих залогов.

Словоформы глагола *сниться* обладают способностью сочетаться с

формой именительного падежа ("Мне снилась осень в полумраке стекол..." /Б. Пастернак/). Эта форма имеет значение объекта, на который направлено действие (ср.: "Я видела сон" и "Мне снился сон", имеющие практически одинаковое содержание и различающиеся всего лишь способом выражения этого содержания).

В китайском языке данный глагол используется преимущественно в форме активного залога. Ср.: *Ему снился сон.* / *他做了个梦.* / *Hehadadream.*
Или: *Ему снился сын.* / *他梦见了儿子* / *Hedreamtaboutson.*

Использование русского глагола *сниться* в переносном значении дает идентичную картину:

- в русском языке – глагол группы *PassivaTantum*;
- в китайском – глаголы действительного залога.

Ср.: *Ему это даже не снилось* - *他从来没有做过这样的梦。* / *Hehadneverevendreamtothat.*

Таким образом, как семантическая, так и грамматическая характеристика глаголов группы *Passiva Tantum* в русском и китайском языках обнаруживают значительные типологические несоответствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готлиб О. М. Практическая грамматика современного китайского языка. М., 2012 . – 420 с.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., Прогресс, 1985, с. 289. – 448 с.
3. Русская грамматика/Под ред. Н.Ю. Шведовой и др. Том 1. М., 1984. – 783 с.
4. Чжен Ли. Исследования развития и перспективы русского языка в Китае. Перевод с китайского Ван Хайчжень. Шанхай, 2009. - 290 с.

НОВЕЙШАЯ ПРОБЛЕМАТИКА «КОНФЕССИОЛЕКТА» И «ЭТНОКОНФЕССИОЛЕКТА»: СТАНОВЛЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ, СВЯЗИ РОССИЙСКОЙ И ГЕРМАНСКОЙ ТРАДИЦИЙ

Викторин Виктор Михайлович

кандидат исторических наук, доцент кафедры восточных языков
Астраханского государственного университета

В наших предыдущих публикациях была рассмотрена группа сравнительно новых терминов науки, таких как «конфессиолект» – религиозно окрашенный вариант языка и производная модель речи, а также «этноконфессиолект» – бытовая языковая разновидность (речевое состояние) с вероисповедно-общинной спецификой. Формой последнего, при компактном проживании религиозно-обособленной этногруппы, можно условно считать «субэтноконфессиолект».

Активная разработка собственно этих проблем и их понятийного аппарата началась, по нашим подсчётам, в разных городах России и Германии с 2005 - 06 гг. В памятном (и столь спорном), известном в Сети «Интернет» докладе автора статьи в г. Дербенте от 29 марта 2009 г. были рассмотрены несколько вариантов западно-иранского, “татского” языка на Кавказе в Прикаспии.

Напомним, что данные иранские «конфессиолекты» были представлены –прежде или ныне – в сообществах его носителей из числа мусульман (суннитов и шиитов), особой группы иудеев и ещё христиан, армяно-григориан: отдельно и в соприкосновениях их между собой.

Для нас «конфессиолект» и связанные с ним понятия – важные, но, в бóльшей мере, рабочие: для описания явлений, оказавшихся в сфере практического изучения. Отдельные позиции по данному вопросу нам довелось повторить недавно, 25 марта 2015 г., на юбилейной конференции г. Дербента [Викторин 2015: 190, 197 и др.].

При этом признаём, что наиболее подробно, категориально и методично термин «конфессиолект» был рассмотрен 3-4 года назад в пособии для студентов ППК С.Г. Павлова, доцента кафедры русского языка и культуры речи Нижегородского государственного педагогического университета им. К.З. Минина, под названием «Семантика языковых единиц. Внешняя лингвистика», снабжённом подробными разделом и подразделом «Семантика и конфессиолект. Лексико-семантические признаки конфессиолекта» [Павлов 2011: 36–48].

Там, в книге, «конфессиолект» получает одно из своих возможных, вполне удачное определение как « ... подсистема ко́дов и значений ... языка, обслуживающая ... определённое религиозное объединение, (его) профессиональные и корпоративные разновидности» [Павлов 2011: 37 и далее]. Обратимся к его применению и раскрытию в изложении далее, – иногда, на наш взгляд, спорному.

Данный конструкт соотносится у автора с особым типом ментальности и именно «религиозной» позиции в жизни – с особым социальным слоем, обычно ограниченным и замкнутым (монахи, выпускники семинарий). Но уместнее в этих случаях, как представляется, использовать параллельно возникшее у учёных г. Москвы в публикациях от 2010 г., тоже важное, понятие «религиолект» (проф. И.В. Бугаёва, доц. А.И. Грищенко) [См. в нашем обзоре: Викторин 2014: 12–14]. Именно оно наиболее проявляет «код» явления, как всегда «ограничивающий».

Исучаемое нами ираноязычное и «татароязычное» конфессиональное своеобразие (православные “кряшены” и ранее служилые казакú-“нагайба́ки”, маленькая группа татар – «язычников», поздних тенгриа́н, границы с Чувашией) предоставляет совсем иной материал.

И здесь этнокультурная специфика обретается в общении не лишь в «собственной» среде, а в контактах с одноязычными «иноверцами» и единоверцами «иноязычными». Проявляется она от отличности до

особенности и до (иногда) обособленности – с разными возможностями языкового подчёркивания их.

Поэтому нам трудно будет согласиться, что конфессиолект – это именно «разновидность ..., а не стиль» языка, т.е. твёрдо постоянная, а не легко изменяемая поведенчески суть. И такое постоянство характерно для убеждённо верующих людей и проф. служителей культа [Павлов 2011: 12–13]. Мы же наблюдаем у конфессиолекта вполне переменчивую в общении функцию.

Но, так или иначе, отметим с больш́им одобрением постепенное возникновение «научной школы г. Нижнего Новгорода» в его ведущих ВУЗах – именно по вопросам конфессиолекта. И доц. С.Г. Павлов явно в курсе устно ведущихся дискуссий (нам, астраханцу, едва ли легко доступных), поскольку выделяет он различные, «узкую» и «широкую», трактовки «конфессиолекта» [Павлов 2011: 37], являясь – в отличие от нас – сторонником подхода «узкого» (в своём понимании).

Намечен был автором и критерий разницы в «масштабе» отношения: используется ли языковой/речевой вариант для коммуникации «на не связанные с данной социальной общностью (монахи, священники; их служение и особые интересы. – В.В.) темы» [Павлов 2011: 37].

Добавим ещё и от себя: проявляется ли он в общении не собственно религиозном, но и обычном, бытовом (со «своими» или и вонне). И, более того (совсем широко!), имеет ли черты дифференциации, хотя бы «воспринимаемые» как признак конфессиональной принадлежности.

Конечно же, имеются в виду архаика периферийных форм лексики и фраз, особые формулы приветствия, заклинания и проклятия. А также фрагменты из особых священных (благословенных текстов) данного вероучения и/или из второго, культового языка.

И всё это – с градацией по частоте реального использования во «внешнем» речевом общении, осознанности отпечатка на специфичную, но бытовую речь. Плюс к тому (желательный нюанс) – насколько чётко определяют носители специфики и их окружения данные различия – в языке, оценках, прозвищах, фольклоре с обеих сторон.

Продолжая заочную полемику с автором методического пособия и оспаривая его «примыкающий» тезис о «польском» происхождении слов «конфессия» (и, значит, «конфессиолект» тоже), признаём теперь особенно ценным его замечание о представленности второго термина «в немецкоязычной литературе» [Там же]. Неплохо весьма, что коллега С.Г. Павлов, тоже попутно к своему изложению, привлёк внимание именно к традиции изучения вариантов языка - речи в среде германистов. Очевидно, сделал он это, будучи в курсе исследований, начатых тогда в соседнем вузе того же Нижнего Новгорода, и (что главное) происходящих и пока не опубликованных споров-обсуждений.

Последние частично отражены в самых «свежих» докладах и публикациях сотрудников кафедры немецкой филологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, с

участием зав. этой кафедрой, доц. Е.В. Плисова, и его колл. Ю.Н. Зинцовой. Рассмотрены эти вопросы и в недавней монографии рук.кафедры «Немецкий религиозный текст в условиях поликонфессиональности», где термин «конфессиолект» очень активно привлекается [Плисов 2013: 160 с.].

Как вполне ясно из текущих научных обзоров по теме, Е.В. Плисов интересно рассматривает разные традиции применения библейских и богослужебных текстов у немцев-христиан различных ветвей религии: католиков, протестантов и недавно выросших резко в численном отношении православных.

Особое внимание уделяется литургическому языку (а это – аспект «религиолекта». – В.В.), имеющему большую специфику в каждой из данных «деноминаций». Вновь мы можем предполагать гибкую связь «вида» и «стиля» в языке – именно в связи с «этноконфессиональной спецификой немецкого религиозного дискурса» (Е.В. Плисов).

Важно только, каков он здесь (как именно немецкий!) – основной или же «вспомогательный» для паствы. У недавних репатриантов он – чаще всего и ожидаемо, ... будет русский или же некое переходное «межъязыковое состояние» (Ср.: акад. В.М. Жирмунский и проф. Л.Ш. Арсланов о германцах и тюрках)!

Хотя конкретная «общинная жизнь», особо, заметим, важная для приезжих, тоже присутствует в поле зрения автора. А это всё весьма близко к избранному нами направлению исследований. Поскольку крупные национальные (этносоциальные) общности редко гомогенны по принятой религии в своей в н у т р е н н е й структуре.

Удачно, что привлечены нижегородскими авторами (доц. С.Г. Павлов, доц. Е.В. Плисов и др.) и достижения исследовательской мысли в Германии – откуда, чаще всего, черпается материал нашими германистами. Притом достойно, что коллегами-волжанами наработки в зарубежной теории поданы именно по-своему: в контексте и разрезе традиций *российской* гуманитарной науки.

Трудно судить пока что о чём-то – предстоит, видимо, пообщаться напрямую (или, лучше, – лично) с коллегами из Нижнего Новгорода и из самой Германии, – но «конвергентное» (независимое) наше обращение к терминам «конфессиолект» и др. может быть стимулировано (детерминированного) не вполне осознаваемыми обстоятельствами. Просто научная мысль и корпус публикаций, «подводящих» к данной грани, достигли, наверное, этого своего «рубежа применения».

Теперь обратимся к собственно «немецкоязычной литературе» – к работам учёных – «немцев о немцах» и «немцев о других народах» и «ненемцев о немцах» (*Volkskunde* и *Völkerkunde* – «знание о народе, своём собственном» и «о народах: вообще в целом»).

Обозначения *der Konfessiolekt*, либо близкое ему *die Konfessionssprache* пока что редки ещё в науке и публицистике Германии. Хотя в языке слово *eine Konfession* – исповедание, ветвь, секта – имеет бытование.

Складывается впечатление, что именно в специфичной Южной Германии возникли (как, скажем, и у нас в Поволжье) свои, не связанные наглядно, «очаги» постижения темы «конфессиолекта». Нам стали известны, как минимум, два таких.

Первыми, насколько ясно, термин «конфессиолект» как таковой употребили Кл. Штайнке и Крист. Фосс из г. Мюнхена, Университета им. Людвига Максимилиана и Института Южной и Восточной Европы, в статье и сборнике от 2007 г.

Вместе с коллегами из гг. Эрланген и Нюрнберг, университета им. Фридриха – Александра (Джел. Илли и др.) и живущим в США известным автором В. А. Фридманом (Университет г. Чикаго) они изучают речевые и языковые особенности славян-мусульман Боснии и Герцеговины, близких им македонцев-«торбешей» и болгар-«помáков». А также «пальчán» исторической области Банат, болгар-католиков, с границ между Сербией, Румынией и Венгрией.

«Конфессиолект» для этой группы учёных – тоже, в бóльшей мере, техническое, прикладное понятие. Ибо, согласно указанию Кл. Штайнке о «помáках» в Родопских горах Болгарии, он использует обозначение «конфессиолект» для характеристики «лишь нескольких лексических единиц», отличающих, без иной значительной разницы, диалекты большинства болгарских православных христиан и славяно-мусульманской группы рядом с ними [См.: Steinke, Voß 2007a: 7–13]. О литургических вопросах (это ужé был бы «религиолект») указаний нет – имеется в виду, в основном, именно бытовая речь (более выраженные в ней заимствования из арабского и турецкого, др.).

В соответствии в предложенным нами понятийным рядом, здесь представлены, скорее, «этноконфессиолект» (об отдельно живущих «пальчанах» Баната) и даже «субэтноконфессиолект» (о соседях между собой, православных и мусульманах в Родопах Болгарии).

И вновь затруднительно утверждать в точности, но сходство в содержании наших подходов позволяет предположить совместное влияние на всех нас, исследователей двух стран, замечательного российско-германского научно-справочного издания «Религиозные верования» (Выпуск 5 совместной серии «Свод этнографических понятий и терминов», ответственные редакторы В.Н. Басилов и Н.И. Винкельман) от 1993 г. На его страницах [Религиозные верования 1993: 240 с.] обозначения «конфессия» и «этноконфессиональный» введены (на двух яз.) более чем подробно.

Представители учёного мира из соседней с Баварией федерал.землú Баден-Вюртемберг, г. Тюбинген, с отделения языка и теологии государственного университета им. Эберхарда и Карла и др. (Ю. Крапман, К. Тим-Мабри, Р. и А.-М. Хиндерлинг, Ю. Крапман, Н. Яних и др.), обратились к лингвогерманистике и общему германоведению (*Volkskunde*) Юга Германии, включая две упомянутых нами области.

Их подход отчасти близок творческой версии Е.В. Плисова и др. германистов России в г. Нижнем Новгороде и наших коллег в г. Москве;

характерен он «переходами» в проблематике между «конфессиолектом» и «религиолектом» (И.В. Бугаева, А.И. Грищенко, др.), «стилем» и «видом» речеповедения.

Внедавней статье

“*Wejmirsog’n.SpracheundIdentitätdesMundartsprechersinNordostbayern ...*” в сборнике от 2013 г. Р. Хиндерлинг выделяет раздел “*SpracheundKonfession*” [HinderlingR. 2013: Teil 5, 135–136]. Знакомясь с ней, узнаём, что в северо-западной Баварии существуют селения, где преобладают жители-лютеране, либо католики, а также те, где население – смешанное в отношении христиано-конфессиональных особенностей. Они и были изучены экспедицией составителей сборника по здешним «речеидентичностям» [Sprachidentität ... 2013 : 230 s.].

И как подчёркивает Роб. Хиндерлинг, « ... в сёлах, где представлены (сразу) два условно выделяемых вероисповедных варианта, обнаруживается целое такое созвездие (речевых форм) – того, что мы и обозначили как «конфессиолект» ... И в других местах изучения мы могли встретить данные «особые диалекты (“*Sondermundarten*”)» [HinderlingR. 2013: 135].

Поскольку каждая группа поселений имеет свои небольшие отличия в говоре, не очень сложно определить (или предположить, угадать) конфессиональную отнесённость говорящего или собеседника – именно по узнаваемым деталям произношения и построения фраз. В «смешанных» населённых пунктах различия (порой сознательно подчёркиваемые и выделяемые) остаются на уровне семей. Могут возникать и «наддиалектные» формы. И это, конечно же, «широкое» употребление.

Наличие «конфессиолектов в диалекте» соответствует и нашим представлениям, и, очевидно, позициям нижегородских коллег. Тем более что баварский речевой «стиль» (если общение идёт, скажем, в Берлине) или же «вид» речи (в регионах юга) складывался именно на «католической» конфессиолектной основе.

Скорее всего, на использование термина Р. Хиндерлингом повлияли не прежние публикации коллег, а, по «анalogии - смежности», другое понятие – *die Konfessionsschule*, церковная, приходская школа, особая своей конфессией-деноминацией в христианстве.

Это важно, т.к. внутренние различия по «конфессиолектам» подкреплялись ранее в храмах и данных учебных заведениях при них. Ибо богослужбная литература оглашалась в каждой такой школе с несколько разным немецким «акцентом» – в рамках общего баварского диалекта, носители которого ясно осознают свою специфичность. И это – аспект, близкий к «узкому», хоть и отличный от него в «религиолекте».

Но состоялся общепобаварский народный референдум от 30 апреля 1968 г. – и по его итогам Ландтаг «Свободного государства Баварии» в составе ФРГ отменил издавна существовавшие церковные школы в пользу «единой общей», закрепив это в Конституции земли Баварии.

Как отдалённый результат этого, экспедиции Р. и А.-М. Хиндерлинг сейчас фиксируют быстрое нивелирование конфессиональных различий на

«низшем» уровне сельских говоров [HinderlingR. 2013: 136]. И это примерно соответствует вообще нынешнему сочетанию «глобальности, региональности и локальности» на планете.

Несколько неожиданно, но этноконфессиональная ситуация южнее р. Майн напомнила нам дни школьного отрочества в астраханском торговом м/р «Большіе Исáды». Здесь в семьях ещё звучал язык немецко-польских евреев – “ашкенáзим” «úдиш», или «идиш-тайч», который сложился к XIVв. на базе верхненемецких территориальных диалектов, отчасти близких диалектам южным, соответственно баварским, швабским и др.

Экспрессивное выражение «Грустно мне такое говорить» (“*Wejmirsog’n – Вэй мир зоген*”), вынесенное Р. Хиндерлингом в заглавие его статьи, широко распространено и в «идиш» тоже, встречается во многих произведениях еврейской литературы и повествованиях о евреях Европы.

Такое совпадение тем более важно для оценки «встречной» тенденции – не отмирания конфессиональных диалектов, а их развития в практически полnodостаточные языки. Такое становление как раз и испытали «дунганский» язык – из китайского в северных провинциях и язык “úдиш” – из немецкого, характерного для центральных земель нынешней Германии.

Итак, изучение языкового, речевого явления и практика применения термина «конфессиолект» продолжаются усилиями, прежде всего, русскоязычных и немецкоязычных учёных. Исследования проявляют всё новые аспекты разработки темы, непростую динамику рассматриваемых явлений. И основное дело теперь – за более тесной коммуникацией (как проблема и «предполагает» внутренне) в научном мире стран и регионов, обменом опытом работы, совместными, в близком будущем, взаимноинтересными обсуждениями и творческими дискуссиями.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Викторин, В.М. Этнолингвистический татский массив: три религии монотеизма в селениях вокруг Дербента (XVII - XIX вв.) – исходная общность и новые встречи [Текст] / В.М. Викторин // Дербент – город трёх религий (К больш.Юбилею). Докл. и сообщ. М/н. научно-практич. конф. (г. Дербент, 25 марта 2015 г.) / Адм. г. Дербента, Ист.-архитект. и худ. муз.-заповед. «Нарын-кала», Филиал Даг. гос. ун-та и Отд. каф. ЮНЕСКО на базе ф-та востоковед.гос. ун-та. – Махачкала: Изд-во “Aleph”. 2015. – С. 189–198.
- 2.Викторин, В.М. Специфика и пути формирования монотеизма в структуре этносов Юга России [Текст] / В.М. Викторин // Научная мысль Кавказа. Научн. и обществ.-теоретич. журнал Сев.-Кавк. НЦ высш. школы ЮФУ. № 4 (80). – Ростов н/Д: Изд - во СК НЦ ВШ ЮФУ. 2014. – С. 60–66.
- 3.Викторин, В.М. Этнолингвистическая маргинальность (межязыковое транзитное состояние) развития народов, их языков и диалектов [Текст] / В.М. Викторин // Актуальные проблемы тюркской и финно-угорской филологии: теория и опыт изучения. Мат. Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Елабуга, 10–11 декабря 2002 г.). К юбилею 70 - летия проф. Л.Ш. Арсланова / Филологич. фак-т. Елабуж. гос. пед. ин-та. – Елабуга : [ЕГПИ]. 2002. – С. 48–51
- 4.Павлов, С.Г. Семантика языковых единиц. Внешняя лингвистика [Текст] : учеб.пос. по доц. спец. ст-там филологич. фак-та / С.Г. Павлов. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2011. – 108 с.

5.Плисов, Е.В. Немецкий религиозный текст в условиях поликонфессиональности [Текст]: монография / Е.В. Плисов. – Н. Новгород: НИУ - фил. РАНХиГС при Президенте РФ, 2013. – 160 с.

6.Религиозные верования (Серия «Свод этнографич. понятий и терминов». Общ.ред. – акад. Ю.В. Бромлей и акад. муз. Г. Штрохбах. Вып. 5) / Рос.акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая (г. Москва); Редколл. в Германии (г. Берлин). Росс.-герм. науч. издание [Текст]. Отв. ред-ры В.Н. Басилов, Н.И. Винкельман. – М.: Наука, 1993. – 240 с.

7.Sprachidentität: Identität durch Sprache. Eine Sammlung von Artikeln [Text]. Hrsg. N. Janich und Chr. Thim-Mabrey / Eberhard Karls St. Universität. – Tübingen: Gunt. Narr Verlag, 2013. – 230 S.

8.Hinderling, R. *Wej mir sog'n*. Sprache und Identität des Mundartsprechers in Nordostbayern. Erfahrungen bei der Erhebung des Materials für den Sprachtlas von Nordostbayern [Text] / R. Hinderling // Sprachidentität: Identität durch Sprache. Eine Sammlung von Artikeln / Eberhard Karls St. Universität. – Tübingen: Gunt. Narr Verlag, 2013. – S. 125–136.

9.Steinke, K., Voß, Ch. Einführung [Text] / K. Steinke, Ch. Voß // Minorities in the Balkans (Serie “Studien zur Sozialistischen und Postsozialistischen Festkultur / Südosteuropa - Studien”. B. 73). – Munich: Ot. Sagner Verlag / Gesellschaft “Südoosteuropa”, 2007a. – S. 7–13.

10.Steinke, K., Voß, Ch. Die Pomaken in Griechenland und Bulgarien als Musterfall balkanischer Grenzminoritäten [Text] / K. Steinke, Ch. Voß // Minorities in the Balkans (Serie “Studien zur Sozialistischen und Postsozialistischen Festkultur / Südosteuropa - Studien”. B. 73). – Munich: Ot. Sagner Verlag / Gesellschaft “Südoosteuropa”, 2007b. – S. 139–147.

ИНФОРМАЦИОННО-СТРУКТУРНЫЕ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ В КИТАЙСКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Каликова Анна Михайловна

аспирант кафедры английской филологии
Астраханский государственный университет
Астрахань, Россия

Любой литературный язык принято варифицировать на две формы его функционирования: кодифицированный, или образцовый письменный язык, и разговорный язык, применяемый в сфере практического общения. Определяя экстралингвистические условия языкового употребления, Е.А. Земская выделяет три компонента внеязыковой ситуации, способствующей использованию разговорной речи: 1) неофициальные отношения между говорящими (близкие, родственные, нейтральные); 2) отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер (лекция, доклад, выступление, ответ на экзамене); 3) персональная дистанция общения, не допускающая присутствие посторонних лиц или наличие элементов, нарушающих неофициальность общения (диктофонная запись речи и т. д.) [Земская 2004: 4].

Опираясь на лингвистические разработки Н.А. Слюсарь в распределении градуальных понятий «выделенности» и «данности» при построении внутритеоретического времени, в данной работе предлагается

описание информационно-структурных (ИС) передвижений, наиболее часто встречаемых в нормативной разговорной речи на китайском языке. Под иерархическим временем Н.А. Слюсарь, вслед за представителями формальных грамматик, понимает процесс последовательных шагов, осуществляемых говорящим при формировании единичного высказывания [Слюсарь 2009: 69]. К таким процессам генеративисты, как правило, относят операции согласования и соединения (перемещения). Однако, если первые, руководствуясь грамматической архитектурой языка, производят высказывания с нейтральным порядком слов, то вторые, исходя из стратегии на адресата, являются «перепорождениями» общей (нейтральной) системы [Слюсарь 2009: 243].

Целью данной статьи является описание основных структурных передвижений, наблюдаемых в составе высказываний на китайском языке в обиходном дискурсе. Для проведения корпусного исследования было отобрано 465 китайских предложений разговорного стиля речи. Источником необходимых примеров послужил видеокурс китайского языка образовательного телевизионного канала CCNTV для русскоязычных носителей. В работе приняли участие выпускницы 2015 года факультета иностранных языков лингвистической специальности Асхабова К., Измайлова Р., Фёдорова И. Анализ примеров предполагал выявление нейтральных структур на китайском языке, выявление структур с ИС передвижениями и их последующая классификация, исходя из позиции, занимаемой более выделенной или более доступной информацией. Для распознавания структур с ИС-передвижениями мы пользовались методом задавания вопросов, внутренней рефлексией на интенцию говорящего, а также методом реконструкций топикализованных или рематизированных структур до нейтральных (исходных) высказываний.

Произведенный анализ показал, что из 465 разговорных высказываний 316 оказались примерами с нейтральным порядком слов, 149 высказываний имеют в своем составе ИС-передвижения разного свойства: перемещение более выделенной информации в начало предикативной рамки (88 высказываний), примеры с топикализацией в область коммуникативной рамки (42 высказывания), примеры с рематизацией в область коммуникативной рамки (18 высказываний).

На рисунке 1 представлена сравнительная таблица из пяти примеров на русском языке, к которым подобраны эквиваленты на китайском языке в нейтральной структуре и структуре, модифицированной ИС передвижениями. Наиболее выделенная информация обозначена нижним подчеркиванием.

Нейтральные структуры	Структуры с ИС-передвижениями
1. Он говорит на правильном английском.	
1. 他的英语说得正确。 Он/ английский язык /говорит правильно.	1. 他说的是正确的英国话。 Он/ говорит/ правильный английский.
2. Не надо принимать близко к сердцу.	
2. 别放在心上。 Не надо/ принимать/ в сердце.	2. 别往心里去。 Не надо/ в сердце/ принимать.
3. Он говорил нудно и долго.	
3. 他说得很罗唆，很久。 Он /говорил /нудно, долго.	3. 他罗罗唆唆地说半天。 Он/ нудно/ говорил/ полдня.
4. Не беспокой меня.	
4. 你别麻烦我了。 Ты/ не надо/ беспокоить/ меня.	4. 你别跟我罗唆了。 Ты/ не надо/ меня/ беспокоить.
5. Раньше для счета времени суток китайцы пользовались циклическими знаками.	
5. 古时候，中国人计算昼夜用地支作标准。 В древности/ китайцы/ рассчитывали сутки/ использовали/ циклические знаки/ в качестве стандарта.	5. 过去中国人用地支计算一昼夜的时间。 Раньше/ китайцы/ использовали циклические знаки/ (чтобы) считать/ время суток.

Рис. 1. Сравнительная таблица.

Сравнительный анализ показал, что нейтральные структуры подчиняются наиболее общей закономерности, существующей во многих языках, когда наиболее выделенная и наименее доступная информация представлена в конце предложения, то в примерах с ИС передвижениями наиболее выделенная информация занимает позицию в начале предикативной рамки (перед главным компонентом сказуемого). При этом для китайского языка характерно преимущественное употребление такой структуры по сравнению с нейтральной. Это объясняется синтаксической особенностью построения китайских высказываний, в которых при наличии двух и более зависимых компонентов становится обязательным заполнение препозитивной относительно глагола структурно-функциональной позиции [Шутова 1991: 50].

Приведем ещё примеры расположения более выделенной информации в позиции перед глаголом:

представленной информации приведём примеры топикализации в китайских предложениях:

14. 到饭馆去吃饭//, 我/完全没有兴趣。 В ресторан идти у меня нет никакого желания.

В ресторан идти кушать, я/ совсем/ нет/ интереса.

15. 这个问题回答上了//, 我/就算你有学问。 Если сможешь ответить на этот вопрос,

Этот вопрос ответишь//, я / тогда/ считать/ тебя образованным. признаю, что ты эрудит.

16. 义和团失败以后//, 签订了庚子条约。 После поражения восстания ихэтуаней было

Ихэтуани поражение после//, подписано соглашение. подписано соглашение гэнцзы.

17. 你那个朋友的名字//, 我/记住了。 Имя твоего друга я запомнил.

Твой тот друг/ частица/ имя//, я/ запомнил.

18. 那两次事件//, 别佳/说出来了。 О тех двух событиях Петя рассказал.

Те два события//, Петя/ рассказал.

В высказываниях подобного типа тема занимает область Т (видо-временная рамка) в активационной модели китайского предложения. В приведенных примерах данная область графически отделена от предикативной рамки поперечными линиями. Заполнение области Т наиболее заданной информацией — типологическая особенность китайского предложения, характерная для нейтральных высказываний на данном языке. Как показало корпусное исследование, в разговорной речи подобные построения крайне редки и возможны только в случае коммуникативных интенций говорящего.

Проследим перемещение тематического компонента в область Т на примере определённого высказывания. Для этого сравним две конструкции идентичного содержания, но разной информационной структуры:

我们三个人/ 每两周值班一次。 Мы втроем дежури́м раз в две недели.

Мы три человека/ каждые две недели дежури́м один раз.

Наиболее важной информацией в данном примере является сообщение о периодичности дежурства — «каждые две недели». Обращаем внимание на то, что в нейтральном высказывании на китайском языке данный смысловой компонент занимает начальную позицию в предикатно-аргументной рамке, что соответствует типологической закономерности, выведенной нами в рамках данной работы. Теперь представим пример, в котором позицию подлежащего занимает смысловая единица «три человека» с зависимым от неё определением «мы дежури́м»:

我们值班的三个人/ 每两周一次。 Мы втроем дежури́м раз в две недели.

Мы дежури́м/ частица/ трое людей/ каждые две недели/ один раз.

Как видно, глагол «дежури́ть», примыкая к местоимению «мы» образуют предикативную синтагму, которая выступает определением к главному компоненту подлежащего — «три человека», составляющего тему сообщения.

Предикатно -аргументная рамка сохраняет исходное распределение своих, наиболее выделенных в данном случае, компонентов. В результате наиболее заданной информацией в предложении является сообщение «мы дежури́м», употребленное в качестве определения.

Рематизированные предложения — явление нечастое во многих языках [Слюсарь, 103], и китайский язык в этом отношении не является исключением. Произведенное нами исследование разговорного общения на китайском языке выявило только 4% рематизированных высказываний от общего количества примеров:

19. 这个字怎么念//, 我想请教你。 Позвольте спросить, как читается этот иероглиф.

Этот иероглиф как читается//, я хочу узнать у тебя.

20. 你就在我面前// 别卖弄! Не рисуйся передо мной!

Ты передо мной// нельзя рисоваться!

В представленных примерах рема представлена предикативными синтагмами с дальнейшей конкретизацией коммуникативного намерения: в первом случае — просьба о прочтении иероглифа, во втором — запрет на проявление хвастовства.

Таким образом, для разговорной речи на китайском языке характерно вынесение наиболее выделенной информации в начало предикатно-аргументной рамки высказывания, что составляет очередную типологическую особенность данного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения [Текст]: 3-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта, 2004. (1-е изд. М.: Русский язык, 1979). - 240 с.
2. Слюсарь Н.А. На стыке теорий: грамматика и информационная структура в русском и других языках [Текст]: монография/ Н.А. Слюсарь. - М.: Либроком, 2009. - 416 с.
3. Шутова Е.И. Синтаксис современного китайского языка [Текст]: монография/ Е.И. Шутова. - М.: Наука, 1991. - 390 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗНОУРОВНЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ДЕНОТАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА

Манукян Ирина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент

Доцент кафедры русского языка

Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна
Ереван, Армения

Текст как явление многомерное и многоплановое стал в последние десятилетия объектом пристального внимания со стороны не только лингвистов, но и психологов, философов, искусствоведов. В результате сформировалось множество подходов, каждый из которых стремится по-своему определить лингвистическую и экстралингвистическую природу текста, представить его как некоторую систему линейных и нелинейных единиц, выявить текстообразующие категории. Но все эти подходы объединяет одно, а именно то, что все они, в конечном счете, нацелены на выявление и экспликацию смысла, заключенного в тексте.

Денотативный подход значительно отличается от традиционных методов анализа текста и направлен на воспроизведение и осмысление того, что называется объективной картиной действительности в тексте.

Объективная картина действительности соответствует денотативному пространству текста, слагаемому из фрагментов этой объективной действительности, или денотативных ситуаций. Как справедливо полагает А.И.Новиков, сама природа понимания как мыслительного процесса “соответствует денотативному уровню отражения. Отсюда следует, что в качестве единиц содержания выступают не слова естественного языка, а фрагменты реальной действительности, отраженные в интеллекте и выраженные в тексте соответствующими языковыми средствами.” [Новиков1983: 41]. Такие “фрагменты реальной действительности” Новиков, вслед за Т.А. ван Дейком, называет моделями ситуации.

В основе денотативной ситуации лежит определенное событие. В результате последовательного выделения в тексте денотативных ситуаций (событий) формируется его собственно повествовательная структура, или нарратив, которая репрезентирует содержательный уровень текста.

Денотативный анализ аутентичного текста позволяет выйти за рамки собственно языковой системы и обратиться к мысли как предмету речевой деятельности чтения, зафиксированной в письменной форме

Необходимо подчеркнуть, что аутентичный текст воссоздает модели культуры того или иного народа, модели, которые в функциональном плане замещают реальную систему культуры. Указанный вид текстов позволяет создать некий аналог действительности, способный представить систему ценностных нормативов народа, проникнуть в его ментальное пространство и преодолеть свою культурную изолированность.

Итак, продуктом денотативного анализа является денотативная схема, которая облегчает восприятие текста, заранее очерчивая его предметную область. Такие карты-схемы могут использоваться для воспроизведения смыслового содержания аутентичного текста через доступные учащимся языковые средства, поскольку отраженные в них предметные отношения представляют систему опор, наличие которых значительно облегчает говорение.

Проблема репрезента или денотативной структуры текста непосредственно связана с проблемой концепта.

В лингвистических исследованиях не существует однозначной точки зрения на структуру концепта: он представляется состоящим из “логем”, “базисных семантических групп”, “сем”, “слоев”, “сегментов”, “фреймов”, “гештальтов”, “скриптов” [Бабушкин 1996; Болдырев 2002; Воркачев 2007; Стернин 2005].

Однако большинством исследователей признается признаково-структурный характер концепта: концепт состоит из ряда когнитивно-дифференциальных признаков, сформировавшихся в рамках определенной культуры, которые объективизируются в языке посредством различных репрезентантов.

При анализе составляющих концепта необходимо учитывать классификацию признаков, выдвинутую М.В.Пименовой, которая рассматривает структуру концепта как совокупность следующих культурно-детерминированных признаков:

- 1) мотивирующий признак, послуживший для именованного некоего фрагмента мира, внутренняя форма слова, центр образа;
- 2) понятийные признаки, актуализированные в словарных значениях лексемы, репрезентанта концепта в виде семантических компонентов, сем;
- 3) категориальные признаки, представляющие собой первую ступень дальнейшего переосмысления исходных признаков концепта;
- 4) функциональные признаки, выражающие функции, закреплённые в содержании носителей языка за соответствующим денотатом;
- 5) ценностный признак;
- 6) образный признак, находящийся в основе образования концептуальных метафор [Пименова 2006: 54-55].

Как известно, концепт образует полевую модель с ядром и периферией. Концепт можно представить в виде круга, с основным понятием, ядром концепта, в центре, а всем тем, что является “вторичным”, вспомогательным – на периферии.

Концептуализация содержательной структуры аутентичного текста в целях формирования его объективного смысла, или концепта осуществляется по определенной модели.

Переработка воспринимаемого текста включает в себя членение текста на смысловые отрезки, выделение различного рода, по определению А.И.Новикова, “контекстных объединений”, таких, как “смысловые вехи”, “опорные пункты”, “контекстуальные подлежащие”, а также объединение их в общий смысл. [Новиков 1983: 36]. В качестве контекстных объединений выступают элементы текста наиболее существенные, значимые для понимания.

Природа понимания как мыслительного процесса соответствует денотативному уровню отражения. Отсюда следует, что в качестве единиц содержания выступают не слова естественного языка, а фрагменты реальной действительности, отраженные в интеллекте и выраженные в тексте соответствующими языковыми средствами. Такие “фрагменты реальной

действительности”, “сгустки, кондесаты смысла”, “семантические комплексы”, “опорные точки” А.И.Новиков называет моделями ситуации. Именно эти ситуационные модели, составляющие самостоятельный уровень организации знания, соответствуют денотативному уровню отражения, а свернутые в них образы являются формой существования денотатов в интеллекте.

После разбивки текста на смысловые блоки возникает необходимость в том, чтобы обозначить в языке лежащие в их основе денотаты. Экспликация денотатов в языке носит номинативный характер, т.е. предстает в виде словоформы или словосочетания.

Завершающей стадией денотативного анализа является установление смысловых отношений между выделенными денотатами и выявление ключевого денотата, репрезентирующего смысл всего текста.

Итак, аутентичный текст можно представить как денотативную структуру, составными элементами которой являются ситуационные денотаты. Анализ денотативной структуры указанных текстов требует определенной стратегии, методики, алгоритма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической системе языка. Воронеж: Изд-во Ворон.госуд. ун-та, 1996. 104 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2002. 124 с.
3. Воркачев С.Т. Лингвокультурная концептология: становление и перспективы. // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2007. Т. 66 N2
4. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983.- 216 с
5. Пименова М.В. Введение в концептуальное исследование: уч. пособие / Кемерово: Кузбасвузизд. 2006. 179 с.
6. Стернин И.А. // Концептуальное пространство языка: сб. научн. трудов, посвященных юбилею Н.Н.Бондарева. Тамбов. 2005.

ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ В АСПЕКТЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Саркисян Инна Робертовна

Доктор педагогических наук, профессор

Профессор кафедры русского языка

Армянский государственный педагогический университет им.Х.Абовяна

Ереван, Армения

Вопрос интерференции занимает важное место в лингвистическом анализе двуязычия.

Явление интерференции связано с одновременным взаимосвязанным существованием в сознании и подсознании человека двух языковых или

речевых систем. Термин интерференция сравнительно новый. Первоначально он употреблялся в физике и обозначал *взаимное усиление звуковых, световых и электрических волн при их наложении*.

В лингвистике термин впервые был использован представителями Пражского лингвистического кружка, а после выхода в свет книги У. Вайнрайха “Языковые контакты”, параллельно с термином “*языковой контакт*” в языкознании широко стало употребляться и слово *интерференция*, как термин, сопряженный с понятием языковых контактов.

Научная разработка проблем интерференции получила большой размах в лингвистике с начала 60-х годов прошлого столетия. Этому, безусловно, способствовало расширение международных политических, научных и культурных связей между странами, растущее внимание к изучению языков во всем мире.

В настоящее время интерференция является центральной проблемой при изучении двуязычия в лингвистическом и социолингвистическом аспектах.

Для лингвистической интерференции определяющим является стимулирующее или тормозящее влияние одной языковой системы на употребление и функционирование единиц другой системы.

Проницаемость различных языковых подсистем неодинакова, однако вряд ли возможно с уверенностью установить, в какой сфере языка происходит наиболее интенсивный интерференционный процесс. Что можно определить достаточно конкретно - это *направление интерференции*. Например, фонетическая система родного языка, как правило, сильно влияет на фонетическую систему второго языка. Считается, что интерференция более всего заметна именно *на фонетическом уровне*.

Билингв переносит на вторичный язык все основные характеристики фонологической системы первичного языка. Получается, что при переходе от родного языка к неродному нарушаются системные соответствия, так как реализация фонем неродного языка нарушает его фонематичный строй. Часто оказывается, что то, что фонематично в одном языке, нефонематично в другом, и наоборот.

Интерференция на звуковом уровне выражается в “восприятии и произношении звуковой последовательности речи чужого языка по правилам фонологической системы родного языка” [Розенцверг 1964: 14].

Влияние фонетической системы родного языка при овладении иностранным в области произношения ученые отмечали с 20-х - 30-х годов прошлого столетия, не применяя, однако, термин “интерференция”.

Так, С.И. Бернштейн отмечал, что при изучении произношения нового языка человек воспринимает звуки чужой речи “сквозь призму фонетической системы родного языка” [Бернштейн 1937: 13].

Е.Д. Поливанов считал, что носитель одного языка, слушая речь на другом языке, “склонен бывает производить первичный для него анализ на свои элементарные фонологические представления (фонемы)” [Поливанов 1968: 236-253].

Н.С. Трубецкой, рассуждая о фонемах чужого языка, отмечал, что

“звуки чужого языка получают у нас неверную фонологическую интерпретацию, так как они пропускаются через “фонологическое сито нашего родного языка” [Трубецкой 1960: 59].

Фонетическая интерференция находит свое выражение в акценте говорящего и проявляется в следующих аспектах, выделенных еще У. Вайнрайхом:

- ✓ *недодифференциация фонем происходит, когда смешиваются два звука вторичной системы, которые в первичной системе не дифференцированы как смысловоразличительные единицы (фонемы);*
- ✓ *наддифференциация фонем является результатом перенесения фонологических отличий первичной системы на звуки выученного языка, то есть одна фонема вторичной системы может быть отождествлена с несколькими фонемами родного языка;*
- ✓ *реинтерпретация фонологических отличий наблюдается в тех случаях, когда двуязычный индивид различает фонемы выученного языка по признакам, которые являются релевантными для его родного языка, но неважными для фонологической системы второго языка;*
- ✓ *субституция звуков происходит в результате отождествления фонем второго языка с близкими или даже эквивалентными фонемами родного языка вследствие того, что эти фонемы различаются в обоих языках только произношением, то есть фонетическим качеством [Вайнрайх 2000: 45-46].*

Даже генетически близкие языковые системы характеризуются отличиями в фонологических системах, что объясняется наличием устойчивых нарушений нормативного произношения, возникающих в речи одного человека или целого коллектива.

При объяснении фонетической интерференции обычно пользуются двумя основными концепциями, предложенными еще в середине прошлого века.

Первая концепция – фонетическая. Она предполагает интерференцию, связанную с физиолого-артикуляционными привычками каждого народа [Даурова 1976: 14].

Вторая концепция – фонологическая. “Иностраный акцент” [Виноградов 1971: 8] возникает не от неумения произнести тот или иной звук, а скорее от неверного суждения об этом звуке. А неверное суждение о звуке чужого языка возникает из-за различия между фонологическими структурами иностранного и родного языков.

Исчерпывающее определение акцента, как чисто фонетического явления, дает А.А. Реформатский. “Акцент является следствием внесения в чужую фонологическую систему навыков своей фонологической системы, что касается и фонем в расчленении их в релевантных и иррелевантных признаков, и различных результатов варьирования фонем в разных позициях, и самих позиций, включая сюда и комбинаторные взаимодействия речевой цепи, в ритмико-акцентологические условия, и положение относительно начала, середины и конца тех или иных единиц этой цепи” [Реформатский

1959: 155].

В фонологических системах неродственных языков (*русский, армянский*), естественно, различий больше, поэтому устойчивые нарушения нормативного произношения носят регулярный характер и наблюдаются в русской речи практически у всех билингвов-армян, как субординативных, так и координативных. Следует при этом отметить тот факт, что координативное владение двумя языками нередко приводит к интерференции в фонологической системе родного языка, что практически невозможно при субординативном билингвизме. Так, под влиянием русского языка в родной речи армян-координативных билингвов, согласно фонологическим законам русского языка, часто смягчаются согласные. Это касается, в первую очередь, собственных имен (антропонимов, топонимов и т.д.). Например, *Бельгия, Мальта, Ольга, Мария, Рита* и т. д. Согласно фонологическим законам армянского языка, выделенные согласные не смягчаются. В армянской речи субординативных билингвов они произносятся в соответствии с акцентологическими нормами родного языка. Однако у координативных билингвов наблюдается интерференция русского языка: *согласные смягчаются*.

При интерференции на фонетическом уровне надо учитывать, что фонетическое качество звуков может варьироваться и в значительной степени зависеть от условий коммуникации и индивидуальных особенностей говорящего. При фонетической интерференции армянского языка отражаются отклонения от фонетических норм русского языка, проявляющиеся в речи как координативных, так и субординативных билингвов *в отсутствие редукции, использовании твердых согласных вместо мягких* и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты и преподавание языков. РЯНШ, 1964, 4, с. 14.
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению, 1937, с. 13.
3. Поливанов Е.Д. Субъективный характер восприятия звуков языка. В сб. Статьи по общему языкознанию. М., 1968, с.236-253.
4. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960, с.59.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Благовещенск, 2000, с. 45-46.
6. Даурова Л.Х. Двужычие, его виды и этапы развития. М., Наука, 1976, 14.
7. Виноградов В.В. Консонантизм и вокализм русского языка. М., 1971, с.8.
8. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонологии. НДВШ, фн., 1959, 2, с.155.

К ВОПРОСУ ОБ ОБЯЗАТЕЛЬНОСТИ, ВАРИАТИВНОСТИ И ИЗМЕНЧИВОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ НОРМЫ

Степкин Николай Павлович
доцент кафедры немецкой филологии,

Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Обязательность является важным и вместе с тем исторически обусловленным признаком орфографической нормы. Единство и общеобязательность нормы проявляются в том, что представители разных социальных слоев и групп, составляющих данное общество, обязаны придерживаться традиционных способов языкового выражения, а также тех правил и предписаний, которые содержатся в грамматиках и словарях.

Орфографическая норма выражается в орфографии, в правилах правописания. И то, что закреплено в правилах, является нормой, а то, что противоречит правилам, ошибкой. Орфографическая норма соблюдается значительно строже, чем лексическая или грамматическая, так как она строго и однозначно регламентирована. Тогда возникает вопрос: какая норма считается образцом? Ответ на этот вопрос нам дает Ф.П. Филин. Он говорит: «С тех пор, как вопросы культуры речи стали обсуждаться в обществе, при выборе образца всегда так или иначе выдвигались два основания: «так говорили (писали) раньше, так было принято теми, наследниками которых мы являемся в области культуры» (языковая традиция) и так говорит (пишет) сейчас большинство» (языковое употребление) [Филин, 1979:18-19]. Эти основания, по его мнению, являются решающими. Однако степень употребительности не является надежным показателем нормативности языка. Степень распространенности является основным показателем лишь для диалектов.

Обязательность норм может быть сильнее или слабее в зависимости от разных исторических условий. Причинами высокой степени обязательности и высокой степени осознанности нормы, которая тоже способствует стабильности орфографии, по мнению Д. Нериуса и Ю. Шарнхорста являются функция и значения письменного языка в общественной коммуникации. «Благодаря высокой степени обязательности язык сдерживается, сохраняется и передается через расстояние и время, ей, как средством косвенного общения определяются в значительной степени постоянство, точность и однозначная идентификация содержания и в ней отчетливей, чем в устном языке манифестируется единство литературного языка» [Nerius, 1987:32]. В отличие от орфографических норм произносительные нормы не отличаются высокой степенью осознанности. Данный признак орфографической нормы ведет к тождеству языковой нормы и правильности языка. Правильность языка – это обязательный атрибут языковой нормы, она проявляется в социальной и функциональной оценке обществом норм языка. Поэтому отклонения от обязательной письменной нормы осуждаются обществом и рассматриваются как слабое владение орфографией. Тем самым всякое писание превращается в правописание.

Итак, для орфографии характерна высокая степень обязательности, которая признается обществом и поддерживается государством.

Следующий признак литературной нормы – вариативность. Вариативность обеспечивает возможность использования литературного языка в различных ситуациях общения. Во-первых, вариативность нормы проявляется в функциональных стилях литературного языка: высказывания, передающие сходное и даже одно и то же содержание, могут принадлежать к разным стилям. Во-вторых, вариативность нормы проявляется в различии письменной и устной форм литературного языка. В-третьих, возможна и территориальная вариативность нормы: в русской литературной речи определяют московскую и петербургскую произносительные нормы.

Язык как функциональная система находится в состоянии непрерывного движения. Неизбежным следствием эволюции, закономерным проявлением происходящих в нем изменений, одним из фундаментальных его свойств является присущая ему вариантность языковых единиц.

Относительно данного признака Д. Нериус считает, что «орфография, как норма языковой системы, характеризуется высокой степенью инвариантности и незначительной степенью вариативности». По этому признаку он различает «инвариативные нормы, которые не имеют вариантов, и вариативные нормы, которые допускает определенные варианты, т. е. встречается в различных вариантах» [Nerius, 1987:28].

Надо подчеркнуть, что в качестве орфографических вариантов Габлер рассматривает «различные написания при постоянном значении и одинаковом звучании» [Gabler, 1983, с. 75, цитируется по: Lasselsberger, 2000:16]. Причины возникновения орфографических вариантов Габлер видит в неоднозначных фонемо-графемных отношениях и в неточных, ошибочных правилах [см. там же].

Убеждён и настаиваю на мнении, что «орфография как закрытая система в идеале вообще не должна обладать вариативностью, поскольку её задача состоит в том, чтобы среди прочего из множества возможностей, предоставляемых графикой для передачи звукового состава той или иной единицы, руководствуясь тем или иным принципом, избрать единственную и закрепить её. Орфография, допускающая вариативность, не считается рациональной, тем более совершенной. Орфография, допускающая высокую степень вариативности, просто плоха» [Степкин:128]. И в самом деле, в связи с наличием нескольких вариантов написания одного и того же слова могут возникнуть затруднения. Вообще, с точки зрения наилучшего обеспечения языкового общения норма литературного языка должна была бы допускать лишь один единственный способ выражения. На самом деле все обстоит совсем иначе. «Языковая система – пишет Ф. П. Филин – всегда является продуктом длительного и сложного исторического развития, представляет собой «историю в снятом виде». Ее непрерывное изменение, сохранение старых и возникновение новых элементов, постоянное воздействие внеязыковых факторов и т. п. приводит к накоплению сосуществующих однозначных явлений, становящихся как бы «избыточными» и приходящих в противоречие друг с другом. Проблема нормы возникает в тех случаях, когда в языковой системе имеются варианты

средств обозначения одного и того же» [Филин, 1979:17-18]. Однако в этом признаке орфографической нормы К.С. Горбачевич видит и положительную сторону. Она заключается в том, что «наличие вариантности, т.е. стадии сосуществования старого и нового качества, не только не вредно, но даже полезно, целесообразно. Варианты как бы помогают нам привыкнуть к новой форме, делают сдвиги нормы менее ощутимыми и болезненными» [Горбачевич, 1989:25].

Орфографическая вариативность охватывает все области немецкого правописания: буквенно-звуковые отношения, слитное/раздельное написание, написание с большой или маленькой буквы, написание через дефис, деление слова на слоги и даже пунктуация.

Итак, существование вариативности на всех уровнях языка – неоспоримый факт. Вариативность – объективное и неизбежное следствие эволюции языка. Также мы приходим к выводу, что орфографическая система должна отличаться меньшей степенью вариативности.

Одним из важных признаков литературной нормы является ее устойчивость (или стабильность) или противоборствующая ей сила – изменчивость. Рассматривая разнообразные исторические процессы изменения норм, не следует, однако, забывать и о другой стороне литературной нормы, а именно о тенденции к ее стабильности и устойчивости. В подобной двойственности исторических характеристик нормы проявляются две противоборствующие тенденции, свойственные и литературному языку в целом, а именно – тенденция к изменению и тенденция к устойчивости. Благодаря устойчивости нормы литературный язык соединяет поколения, поскольку нормы языка обеспечивают преемственность культурных и языковых традиций. Литературная норма представляет собой набор достаточно жестких предписаний и запретов, способствующих единству и стабильности литературного языка. Норма консервативна и направлена на сохранение языковых средств и правил их использования, накопленных в данном обществе предшествующими поколениями. Однако консерватизм нормы не означает ее полной неподвижности во времени, устойчивости. Данный признак является относительным, поскольку литературный язык развивается, допуская изменения норм. Об этом пишет К.С. Горбачевич: «Однако эти, казалось бы, неоспоримые положения наталкиваются на непрерывный и функционально оправданный процесс эволюции литературной нормы. Ее устойчивость становится относительной. Оборонительная реакция постепенно угасает. А излишнее консервирующее воздействие может привести и к обратным результатам, тормозящим живые и плодотворные процессы объективного развития языка» [Горбачевич: 1971:9]. К.С. Горбачевич приходит к выводу, что один лишь признак устойчивости еще не характеризует языковую норму. Так и отклонения от литературных норм могут быть относительно устойчивыми. На эту особенность данного признака также указывает Д. Нериус: «...с точки зрения изменчивости/стабильности различают относительно стабильные и относительно изменчивые нормы» [Nerius,

1987:28]. Он отмечает, что «изменение орфографии возможно путем изменения кодифицированных норм, путем ее реформы, которую подготавливают представители комиссий и отдельные личности и которая осуществляется государственным органом посредством соответствующих распоряжений. При разработке такой реформы нужно учитывать функции правописаний и специфические особенности их норм, которые складываются в течение развития письменной коммуникации» [там же:33].

Действительно, отклонение от языковой традиции, от словарных и грамматических правил и рекомендаций считается нарушением нормы и обычно оценивается отрицательно носителями данного литературного языка, но не всегда. На всех этапах развития литературного языка, при использовании его в разных коммуникативных условиях допускаются варианты языковых средств. Тот факт, что варианты существуют в пределах нормы, только на первый взгляд кажется противоречащим строгости и однозначности нормативных установок. Так Серебренников Б.А. отмечает, что «селективная сторона нормы, т. е. отбор и распределение различных языковых средств, предстает в литературном языке в весьма осложненном виде: норма определяет не только внешние границы литературного языка (т. е. отграничивает «правильные», литературные реализации от «неправильных», нелитературных), но и устанавливает разного рода градации внутри правильных нормативных реализаций» [Серебренников, 1970:569]. Отсюда можно сделать вывод, что норма связана с понятием отбора, селекции. Норма – это механизм регулирования выбора, механизм предпочтения. С одной стороны, норма отражает стремление языка к стабильности, с другой, к выходу за пределы исходного, включению нового материала, новых возможностей, новых средств. В своем развитии литературный язык черпает средства из других разновидностей национального языка — из диалектов, просторечия, жаргонов, но делает это чрезвычайно осторожно. Эта селективная и, одновременно, охранительная функция нормы, ее консерватизм — несомненное благо для литературного языка, поскольку он служит связующим звеном между культурами разных поколений и разных социальных слоев общества. В этом заключается относительная устойчивость нормы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. М., 1989. – 208 с.
2. Серебренников Б.А. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. М., 1970.
3. Степкин Н.П. Особенности проявления признаков орфографической нормы. // Орфография и изменение языковых норм: лингвистический, дидактический и социокультурный аспекты. АГПУ. – Астрахань, 2000. – 127-129 с.
4. Филин Ф.П. Несколько слов о языковой норме и культуре речи. – В сб.: Вопросы

культуры речи, вып. VII. М., 1966

5. Deutsche Orthographie / von e. Autorenkollektiv unter Leitung von Dieter Nerijs. - 1. Aufl. - Leipzig : Bibliographisches Institut, 1987 – 330 S.
6. Lasselsberger, Anna Maria: Die Kodifizierung der Orthographie im Rechtschreibwörterbuch : eine Untersuchung zur Rechtschreibung im „Duden“ und im „Österreichischen Wörterbuch“/Anna Maria Lasselsberger. - Tübingen : Niemeyer, 2000.

ЭМОТИВНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Алферова Наталья Сергеевна

Ассистент кафедры немецкой филологии, астраханский
государственный университет

Общепринятой практикой в лингвистике считается использование художественных текстов в качестве эмпирического материала для исследования языка. Правомерность анализа естественной коммуникации на примере художественной коммуникации в большинстве случаев даже специально не оговаривается. То, что общение персонажей позволяет делать выводы об общении живых людей, языковых личностей, воспринимается как данное. Говоря о текстах худ. литературы как об особом виде дискурса, необходимо ещё раз вспомнить определение дискурса, данное Н.Д.Арутюновой. Дискурс, по её определению есть речь, погруженная в жизнь. Хотя в современном понимании этот термин означает, в первую очередь, собственно речь, с помощью которой человек синхронно отражает (выражает) всё разнообразие впечатлений о своей социальной жизни, а художественная речь относится к так называемому вторичному дискурсу (М.М. Бахтин), описывающему переосмысленные впечатления человека о себе и своём бытии, было бы некорректно отрицать, что когнитивно-дискурсивные свойства речи как общие коммуникативные знания и умения не находят воплощения в сюжетном пространстве художественного произведения. Смысловое пространство художественного текста – это, по определению Е.Ю. Ильиной, некий вымышленный мир, в котором автор размещает своих персонажей. Оно сюжетно, событийно, социально и в разной степени подобно миру реальному. Содержание литературного произведения складывается из последовательности динамично развивающихся эпизодов, что обеспечивает развития сюжета. Персонажи, помещённые в различные эпизоды, становятся участниками некоторых событий, вступают в коммуникативное взаимодействие, или в художественную коммуникацию. В.И. Шаховский отмечает, что «художественная (виртуальная) коммуникация (текст) является слепком реальной коммуникации, реального языка *homoloquens* и его реального поведения» (Шаховский, 1998). Речевое поведение персонажей в эпизодах художественного текста строится по аналогии с речемыслительными потенциями дискурсивной деятельности человека, что делает узнаваемым и интерпретируемым любое содержание коммуникации в художественном произведении. Она подобна живой коммуникации, лишь степень её уподобления различна и зависит от авторских интенций и нормы литературного жанра текста.

Эмоциональный аспект жизни чрезвычайно важен для художественной литературы, так как одна из основных её функций заключается в передаче эмоций автора произведения через созданные им образы к читателю, что делается при помощи огромного арсенала художественно-изобразительных средств. Художественные тексты насыщены эмоциями, которые появляются в речевом поведении персонажей литературных произведений. Эмоции в текстах художественной литературы отшлифованы. В них отражаются стереотипизованные представления носителей языка о вербальном и невербальном проявлении той или иной эмоции, например рассматриваемой в исследовании эмоции «гнев». Как отмечает Я.А.Волкова в своих работах по исследованию эмоций, их функционированию в художественных текстах, вербализация эмоций в художественных текстах гораздо более информационно нагружены, чем в разговорной речи, ибо они представляют собой стилизованную репрезентацию представлений о том, как должна выражаться та или иная эмоция. Т.образом можно говорить о концептуальном представлении эмоций в художественных текстах. Изучение эмоций, таких как гнев, радость и др., позволяет изучить и языковую личность, испытывающую эти эмоции, в лингвокультурологическом и социолингвистическом аспектах. Таким образом, необходимо, по нашему мнению, остановиться на описании «эмотивности(эмоциональности)» как одной из важных характеристик художественного текста.

Как отмечает С.В. Ионова, статус текстовой эмотивности в современной текстолингвистике является недостаточно определённым. Лингвистический подход к исследованию текстовой эмотивности связан, по мнению Ионовой, в первую очередь с изучением способов её выражения, которые всегда мотивированны особенностями плана содержания. В соответствии с этим категория эмотивности в тексте должна рассматриваться как единство лингвистических и экстралингвистических факторов (Ионова С.В., 2005: 35).

В работах лингвистов, изучавших проблему эмотивности текста, внимание обычно уделено одному из её аспектов. Эмотивность рассматривается как набор языковых средств (Маслова, 1991), как стилистическая категория (Арнольд, 1981; Кожина, 1983; Матвеева, 1990), как разновидность модальности текста (Арутюнова, 1988; Вольф, 1985; Гак, 1998), как один из аспектов семантики текста (Болотов, 1984; Быдина, 1994; Томашева, 1995). Текстовая эмотивность часто отождествляется с экспрессивностью, оценочностью. Так Болотов вслед за Ш. Балли не разделяет понятия эмоциональности и оценочности. Цитируя высказывание Балли о эмоциональности, как о «чувстве, вызванного речью (текстом) у адресата или наблюдателя, которое характеризуется как одобрение-неодобрение явления, понятия, вещи, мысли и т.д.», он говорит о том, что «понятие эмоциональности всегда связано с оценкой по шкалам: радость-страдание, выгодность-невыгодность, хорошо-плохо» (Болотов В.И., 1981:15). По гипотезе Болотова, эмотивность текста есть

нарушение в нём нормы- языковой и содержательной. Болотов, как и многие лингвисты (Виноградов В.В., Матезиус В., Э. Станкевич), не разграничивает понятия «экспрессивность» и «эмоциональность», он исследует эмоциональную окраску экспрессивных фактов (языковых единиц, которые помимо логической информации обладает эмоциональной окраской, выявляющейся в речи), а в целом экспрессивную систему языка, слагающуюся из этих экспрессивных фактов. И.В. Арнольд говорит об экспрессивности текста, её взаимосвязи с понятием структурной целостности текста. Под экспрессивностью Арнольд понимает такое свойство текста или части текста, которое передаёт смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть образным (Арнольд И.В.:15). Экспрессивность является комплексным понятием, в состав которого по мнению разных лингвистов включены элементы: образность интенсивность(Арнольд), интенсивность эмоциональность, образность (Н.А. Гасилене), интенсивность, эмоциональность, оценочность, образность (Харченко В.К., Лукьянова Н.А.). Таким образом, у выше перечисленных исследователей эмоциональность и экспрессивность соотносятся друг с другом как часть и целое.

Эмоциональность рассматривается лингвистами в составе одного из планов текста- экспрессивно-эмоционального, эмоционально психологического, прагматического. Возможность выделения различных уровней или « планов « содержания текста связано с предствлением о многомерном смысловом пространстве (Николаева, 1987) и признаётся практически всеми исследователями. А.М. Шахнарович говорит о существовании, по крайней мере, двух уровней текста – когнитивного и коммуникативного (Шахнарович А.М., 1997), в прагмалингвистических исследованиях выделяется прагматический уровень наряду с семантическим (Дейк ванн, 1989), представление событий в литературном тексте изучается на денотативном и коннотативном уровнях (Лещенко, 1993), исследуются диктум и модус текста (Арутюнова, 1988), различаются виды информации в тексте (Гальперин 1981). Эмоциональный план текста, особенно художественного, является одной из важнейших его характеристик. Воздействующая сила текста, его экспрессия во многом зависят от того, в какой мере в тексте реализуются эмоциональные средства языка.

В.И. Шаховский выделил следующие компоненты эмотивного текста: языковые- эмотивная лексика и фразеология, набор эмотивных конструкций, эмотивная интонация; параязыковые- эмоциональная кинесика и фонация; внеязыковые – эмоциональная ситуация, эмоциональная пресуппозиция, эмоциональные намерения, эмоциональные позиции коммуникантов в момент общения и их эмоциональный настрой индекс (Шаховский В.И., 1998). Говоря о языковых средствах выражения эмотивности текста следует заметить,

что они делятся на два вида: системно-языковые и речевые. Системно-языковые средства (слова, словосочетания, суффиксы, префиксы, повторяющиеся основы) имеют с своим значением конкретный эмоциональный компонент. Неэмоциональные слова могут приобретать эмоциональное значение в результате своего функционирования в речи. Так, неэмоциональные существительные при вторичной номинации получают экспрессивное значение. Нейтральное в эмоциональном отношении слово приобретает контекстуально-эмоциональное значение. Подобное употребление существительных – часто встречающийся путь для создания эмоционального плана текста.

К разряду слов, способствующих возникновению эмоционального высказывания и, вместе с тем, эмоциональности (эмотивности) текста, относятся и частицы: эмоционально-экспрессивные частицы по своей функции либо создают эмоциональное значение, либо усиливают эмоциональный компонент уже заложенный в значении слова.

Выбор эмоциональных языковых средств для создания эмотивности текста зависит от характера описываемой ситуации, взаимоотношений партнёров, автора и героев и помогает создать портрет персонажа, т.е. «языковой личности» в лингвистическом аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., Наука, 1988
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975
3. Ионова С.В. Эмотивность как лингвистическая проблема. 2005
4. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность. // Язык-система. Язык – текст. Язык - способность. Сб. статей. Инст-т рус. языка РАН. М., 1995
5. Шаховский В. И. Эмоции – мысли в художественной коммуникации / В.И. Шаховский // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград-Саратов, 1998.

СООТНОШЕНИЕ СЛОЖНОГО СЛОВА И СЛОВСОЧЕТАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКЦИИ NOUN+NOUN (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО, АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Базикян Лоретта Араевна

лаборант кафедры грамматики и фонетики английского языка
Ереванского Государственного Лингвистического Университета
имени Брюсова

Главной особенностью современного английского языка, отличающей его от других индоевропейских языков, является сочетание двух имен

существительных в общем падеже, образующих подчинительные группы. Этот тип сочетания привлекал внимание многих зарубежных исследователей, но до настоящего времени исчерпывающего описания не получил. Наибольшую трудность в данном вопросе представляет проблема отграничения сложных слов и словосочетаний, а также определения частеречного статуса первого компонента данной конструкции.

До 50-х гг. 20в. любая синтаксически организованная группа, независимо от ее состава и типа синтаксических отношений между составляющими, рассматривалась как словосочетание. (Фортунатов, Шахматов, Пешковский). Традиционной точкой зрения, возникшей в советской лингвистике с середины 20-ого века под влиянием трудов В. В. Виноградова, стала трактовка словосочетания только как подчинительной структуры. Сочинительные, предикативные и предложные группы полностью исключены из учения о словосочетании. Представители советской школы стремились максимально сблизить слово и словосочетание. (Иванова 1981:101)

Однако значительное количество русских исследователей (Жирмунский, Ильиш, Иванова, Бурлакова, Почепцов, Аракин, Гинзбург, Бархударов, Иофик, и другие) и подавляющее большинство зарубежных (Блумфильд, Хоккет, Суит, Чэтмен, Есперсен, Бауер, Гасенховен, Якобс и другие) считают словосочетанием любую синтаксически организованную группу слов, независимо от типа отношений, на которых она базируется.

Наиболее употребительным термином для словосочетания среди русских лингвистов - это термин "**словосочетание**" (Аракин, Бурлакова, Бархударов, Ильиш, Смирницкий, Жигадло и другие), а наиболее распространенным термином для словосочетания, используемым за рубежом, - это термин "**phrase**" (Блумфильд, Велупиле, Бауер, Гигерич, Чэтмен, Хоккет, Эчисон, Мастер и т. д.). Намного реже используются термины **word-group**, (Блох, Гинзбург, Суит), **word-cluster** и **word combination**, (Хаймович, Роговская), которые больше встречаются в английской лингвистической литературе.

Есть такой тип синтаксической связи, который называется "**замыканием**" (Ильиш 1971:177; Мещанинов 1945:50). Замыкание - это такой тип синтаксической связи, когда член предложения расщепляется в своих составных частях, помещая между ними относящиеся к нему слова и тем самым образуя синтаксическую группу. В конструкции N+N происходит замыкание существительного между артиклем или любым другим детерминативом и существительным. Например,

If you behave, you'll eat on time, you'll never see the solitary cell down at the far end, or have to wear one of *those canvas coats* that buttons up the back. You'll have two hours in the yard afternoons from four until six, except on Saturdays when the rest of *the prison population* has their flag football games (S. King:10).

Рассматривая статус конструкции N+N с точки зрения синтаксического подхода, следует особо выделить 2 точки зрения:

1. Первый компонент - существительное, а весь комплекс - словосочетание.
2. Первый компонент - прилагательное, а весь комплекс - словосочетание.

Существует ряд ученых (Амосова 1963:173; Аракин 1989:150; Бархударов 1966:50; Берман 1965:34; Блох 1983:50; Жигадло 1956:287; Иофик 1981:129; Ильиш 1948:83; Кобрин, Корнеева 1985:17; Хаймович 1967:54; Свен 1995:977; Суит 1940:63-64), которые придерживаются точки зрения, что первый компонент - *существительное*, а весь комплекс - *словосочетание*.

Автор данной статьи тоже разделяет эту точку зрения, объясняя это тем, что существительное, обладая широким спектром значений, может употребляться в речи как со своими первичными синтаксическими функциями подлежащего и дополнения, так и препозитивного определения, обстоятельства, сказуемого или его именной части (предикативная функция). Как отмечает проф. Л. А. Козлова, богатство и неоднородность семантики обеспечивает и богатый синтаксический потенциал. (Козлова 2000:13)

Помимо значения предметности, класс существительных также обозначает названия процессов, признаков, качеств, абстрактных понятий и т. д. При атрибутивном функционировании в семантике первого компонента конструкции N+N уходит на второй план значение предметности и ведущими становится значение признаковости. Б. А. Ильиш особо подчеркивает, что "эти слова, будучи определены как определения, приближаются к прилагательным в функциональном отношении, но не перестают от этого быть существительными (Ильиш 1948:83). Механизмом такого сближения служит либо синтаксическая транспозиция, т. е. перемещение слова в новые синтаксические условия при сохранении его частеречной принадлежности. (Кубрякова 1974:75-76; Левицкий 2002:92), либо функциональное сближение частей речи (Козлова 1997:116-131).

Как отмечает Л. А. Козлова, одна из основных функций транспозиции состоит в заполнении "пустых мест" в лексической парадигме номинации (Козлова 1997:127). Атрибутивное употребление существительных нередко компенсирует отсутствие необходимой адъективной лексемы в языке. Например, в армянском и русском языках есть 2 прилагательных от существительного *ушр* (рус. гора) - [tʰnʲun] (гористый) и [tʰnʲuʃʰɪ] (горный). В английском языке от существительного **mountain** есть только одно прилагательное *mountainous*, т. е. [tʰnʲun] (гористый), а значение второго армянского прилагательного [tʰnʲuʃʰɪ] (горный) передается английским существительным *mountain*, помещенным в препозицию к другому имени. Например,

Down in the little town a few faint points of yellow light twinkled in the *mountain* *wind*.

(Galsworthy:77)

Beauty is a blind alley. It is *a mountain peak* which once reached leads nowhere.
(Maugham:105)

That little *mountainous district*, lying stretched like a pavilion between four well-known points -had for me a secret fascination, subtle, sweet, fantastic, and even from my seventh or eighth year spiritually strong (Th. DeQuincey: 75).

Таким образом, существительное – первый компонент конструкции N+N, выступая в синтаксической функции прилагательного, реализует свою вторичную функцию атрибута, при этом не меняя свой частеречный статус.

Сторонники трактовки первого элемента конструкции как *прилагательного* (Смирницкий 1956:134; Есперсен 1958:83,105; Мещанинов 1945:50; Ахманова 1952:97; Ганшина, Васильевская 1964:45) считают, что ввиду того, что функционирование существительных в атрибутивной позиции происходит достаточно регулярно, то происходит определенное "давление" синтаксической позиции на их грамматические свойства, а потом и переход в другую часть речи.

Такая точка зрения нередко отражена в словарях, где существительное отмечено также и пометой прилагательного. Например, *stone* - n. a.; v. t.; *brick* - n., a.; *cannon* - n. a.; *cotton* - n. a.; *silver* - n. a.; *gold* - n. a., и т. д. - The Concise Oxford Russian Dictionary.

О. Есперсен, который условно обозначает конструкцию N+N примером **cannonball**, в пользу своей позиции приводит следующие доводы. Как он отмечает, атрибутивное существительное употребляется:

- 1) в форме степеней сравнения (напр., *the bottomest end of the scale*)
- 2) с наречиями, в том числе с **more** и **most** (напр., *the most matter-of-fact order*) (Shaw)
- 3) в качестве однородного члена с прилагательными (напр., *he had along, lank, skeleton hand*) (Dickens)
- 4) в функции предикативного члена (напр., *I am perfectly matter-of-fact*) (Meredith)
- 5) перед словом **one** (prop-word) (напр., *He takes his own umbrella from the hall – the cotton one*) (Meredith)
- 6) с интенсификатором *very* (напр., *I am a very matter-of-fact, plain-spoken being.*) (Austen)
(Quirk 1985: 402-403; Жигадло 1956: 286; Ильиш 1948: 81-82; Смирницкий 1956:114)

Однако как отмечает проф. Б. А. Ильиш "эти случаи скорее доказывают возможность объединения разнородных элементов в сходных синтаксических функциях, чем однородность самих элементов". (Ильиш, 1948; 83) Приводимые О. Эсперсеном примеры единичны и имеют особую стилистическую окраску.

Интересно также отметить точку зрения А. И. Смирницкого к данным образованиям, именуемым вслед за ним как **stonewallproblem**. Он определяет их как нестойкие сложные слова легко превращающиеся в словосочетания, первым компонентом которых является прилагательное,

образованное от основы существительного путем конверсии. (Смирницкий 1957:133-134)

По мнению Б. Смирницкого и О. Ахмановой существительные в качестве определения выступают:

1. в единственном числе (напр., *arosegarden, gardenofroses*)
2. в форме притяжательного падежа (напр., *mymother'sroom*)
3. в сочетании с предлогом (напр., *theroofofthehouse*) (Смирницкий, Ахманова 1952:97)

Среди признаков словосочетания Смирницкий выделяет термин **"раздельнооформленность"**, при котором каждый компонент словосочетания имеет самостоятельное грамматическое оформление.

(Смирницкий 1956: 33-34; Ахманова 1955:456)

Что касается вопроса о перемещении слова в другую часть речи, то на основании одного лишь синтаксического признака любое существительное в функции определения могло бы стать прилагательным. Это привело бы к смешению существительных и прилагательных в одну часть речи.

Если слово переходя в другую часть речи приобретает всю систему ее форм и функций, то констатировать факт окончательного перехода существительного в класс прилагательных не представляется возможным, поскольку у прилагательных отсутствуют четкие грамматические маркеры числа и падежа. Однако у существительного в функции препозитивного определения сохраняются грамматические признаки своего класса, в частности категории числа (напр., *armamentsdrive, munitionsboard, sportsjacket*).

Например, *Sitting at a table in blue jeans and a gruesome sports jacket. The Des Moines expatriate in New York.*(J.Salinger: 257)

Прилагательные в функции определения выделяют лишь одно качество, одно характерное свойство, в то время как существительное в атрибутивной функции включает в себя много характерных черт.

Таким образом, несмотря на регулярность атрибутивного функционирования существительных, их перехода в прилагательные не происходит.

Существует также иная точка зрения насчет рассматриваемых нами конструкций; а именно, первый компонент не прилагательное и не существительное, а особая полусинтаксическая категория, именуемая **"атрибутивным именем"**, а весь комплекс - **словосочетание**. По мнению Э. П. Шубина разнородные атрибутивные элементы "сменились и слились в единую категорию предметно-непредметных атрибутивных слов с двойственной грамматической природой" (Шубин 1958: 498)

Поскольку современный английский язык является преимущественно аналитическим по своему типу, то морфология непосредственно не участвует в связывании слов в речи. Словосложение, как способ словообразования, относится к одному из основных и продуктивных, в результате которого образуются сложные слова или композиты. (БЭС Языкознание 2000:469). Сложное слово - это лексическая единица, образованная из двух и более основ путем сложения и выделяемая в потоке речи на основании своей

цельнооформленности. (Мешков 1976: 176; Арнольд 1986:150) Термин **"цельнооформленность"** был введен А. И. Смирницким и широко использован при исследовании словосочетания. "Цельнооформленность" подразумевает "сближение" компонентов до такой степени, пока они не уподобятся слову. Именно морфологическое и синтаксическое оформление являются составными компонентами грамматической цельнооформленности. (Смирницкий 1956:118-119).

Среди признаков сложного слова выделяется также смысловая или семантическая цельнооформленность, но сводить ее только к идиоматичности неверно, т. к. в языке много сложных слов, в которых значение всего образования легко выводится из "суммы элементов" его составляющих (Амосова 1963:172-173; Пауль 1960: 302)

Как утверждает О. Д. Мешков, цельнооформленность имеет внутренние и внешние признаки. Внутренними признаками являются фонетический (объединяющее ударение), морфологический (стирание грамматического значения первого компонента) и орфографический (слитное или раздельное написание). Синтаксический признак является внешним признаком, который выявляет цельнооформленность лексической единицы в потоке речи (Мешков 1976:177-182; Гинзбург 1979: 141-143; Haspelmath 2010:195).

Часто в качестве ведущего признака выдвигается признак графической цельнооформленности (Шубин, Сытель 1968: 305). Однако, если в других языках это могло бы служить критерием, то в английском языке нет твердых правил орфографии в этом отношении. Сложное слово может писаться по-разному: раздельно, через дефис, слитно. (Master 2004: 145; Haspelmath 2010: 137; Valupillai 2012: 117) Тем не менее раздельное написание не может служить признаком словосочетания (в отличие от сложного слова), в то время как слитное написание может служить признаком сложного слова (в отличие от словосочетания).

Таким образом, сторонники сложного слова считают, что первый компонент не самостоятельное слово, а основа существительного, а весь комплекс - сложное слово (Мешков 1976; Тер-Минасова 1981). Как утверждает О.Д. Мешков, модель охватывает слова с подчинительными и сочинительными связями, а также слова, компоненты которых находятся в отношениях приложения (Мешков 1976: 218)

Результатом регулярного функционирования существительных может стать также образование сложных слов через стадию словостяжения, что, в основном, обуславливается семантическим фактором (Квеселевич 1983). Однако не все словосочетания в процессе развития языка становятся сложными словами.

Принимая во внимание тот факт, что морфология и синтаксис - это тесно сплетенные между собой дисциплины, а конструкция N+N - образование, возникшее одновременно и в лексиконе и в синтаксисе, многие зарубежные исследователи отмечают наличие единой конструкции N+N и ее вариантов - сложного слова N+N и словосочетания N+N.

(Giegerich 2005; Bauer 1998; Matthews 1991; Nivja 2002)

Как утверждает Г. Гигерич есть два типа конструкций N+N :

1) "конструкция с дополнением" (complement-headNN_s) где первый компонент является дополнением к главному слову, а сильное ударение падает на первый компонент;

2) "конструкция с определением" (attribute-headNN_s), где первый компонент является определением к главному слову, а второй компонент становится ударным. По его мнению первый тип произошел из лексикона, тогда как второй является синтаксическим образованием. (Гигерич 2004:1-24)

Исходя из своей двойкой позиции, зарубежные лингвисты называют их "**сложным словом**" (compounds) (Bauer 1998: 65-76; Downing 1977; 810-842; Master 2004: 145; Haspelmath 2010:137; Aitchison 2012: 196), либо "**сложными именами**" (complexnominals) (Levi 1978), либо как "**фразовые сложные слова**" (phrasalcompounds) (Hockett 1958) или **номинативными сочетаниями** "nominalphrases" (Lees 1968)

Обладая теоретически неограниченной глубиной построения, эти конструкции широко используются в языке газетных заголовков, а также в научно-технической литературе.

Например, *State Forest Fire Losses, Twelve Hour Power Cut Warning, Wood Murder Charge Court Scene, airfield surface movement indicator; pulsed microwave radar station* и т. д. (Бархударов 1966:53; Blokh 1983:51)

За счет своей емкости и компактности, они являются готовыми определениями, так как двумя словами передают огромную информацию.

Если морфология рассматривает строение слов и частей слов, а синтаксис имеет дело с связыванием слов в речи (с конструкциями словосочетаний), тогда сложные слова и словосочетания лежат на границе между морфологией и синтаксисом. А самые сложные проблемы, как отмечает Е. С. Кубрякова, как правило, возникают на стыке разных наук, и для их решения необходимо опираться и интегрировать данные разных дисциплин (Кубрякова 1986: 138).

Итак, подводя итог обзору различных точек зрения на статус конструкции N+N, можно прийти к заключению:

1. по модели N+N могут образовываться как словосочетания, так и сложные слова, образованные путем словостяжения;
2. в абсолютном большинстве случаев конструкция N+N сохраняет статус номинативного словосочетания, первый элемент которого содержит существительное, реализующее свою вторичную синтаксическую функцию - функцию атрибута, без изменения своего морфологического характера как части речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии [Текст] / Н.Н. Амосова. - Л.: ЛГУ, 1963.-208 с.

2. Аракин, В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учебное пособие [Текст] / В.Д. Аракин. - Л.: Просвещение, 1979. - 258 с.
3. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка [Текст] / И.В. Арнольд. - М.: Высшая школа, 1986. – 295с.
4. Бархударов, Л. С., Структура простого предложения современного английского языка, [Текст] / Л. С. Бархударов.- М.: Высшая школа, 1966 – 199с.
5. Берман, И. М. Краткая практическая грамматика английского языка [Текст] / И. М. Берман.- М.: Международные отношения, 1965.- 296с.
6. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка [Текст] / М.Я. Блох. - М.: Высшая школа, 1983. - 383 с.
7. Ганшина, М. А. Практическая грамматика английского языка[Текст] / М.А. Ганшина, Н.М. Васильевская.- М.: Высшая школа,1964.-548с.
8. Гинзбург, Р.З. Лексикология английского языка[Текст] / Р.З. Гинзбург, С.С. Хидекель, Г.Ю. Князева, А.А. Санкин .- М.: Высшая школа, 2-е издание,1979.- 269с.
9. Есперсен, О. Философия грамматики [Текст] / О. Есперсен.- М.: Иностранная литература, 1958.- 404с.
10. Жигадло, В.Н. Современный английский язык [Текст] / В.Н. Жигадло, И.П. Иванова, Л.Л. Иофик.- М.: Литература на иностранных языках, 1956.-350с.
11. Иванова, И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка [Текст] / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. - М.: Высшая школа, 1981. - 285 с.
12. Ильиш, Б.А. Современный английский язык [Текст] / Б.А. Ильиш. - М.: Лит-ра на иностранных языках, 2-е издание, 1948. - 348 с.
13. Иофик, Л.Л. Хрестоматия по теоретической грамматике английского языка [Текст] / Л.Л. Иофик, Л.П. Чахоян.- Л.: Просвещение, 3-е издание, 1981.- 222с.
14. Квеселевич, Д.И. Интеграция словосочетания в современном английском языке [Текст] / Д.И. Квеселевич. - Киев: Вища школа, 1983.-84 с.
15. Кобрин, Н.А. Грамматика английского языка [Текст] / Н.А. Кобрин, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гузеева.- М.:Просвещение, 1999.-496с.
16. Козлова, Л.А. Неоднородность семантического пространства предметности и её экспликация в синтаксисе [Текст] / Л.А. Козлова // Современное лингвистическое образование: Мир изучаемого языка. В 2-х ч. -Барнаул, 2000.-С. 12-19.
17. Козлова,Л.А.Проблемы функционального сближения частей речи в современном английском языке [Текст] / Л.А. Козлова. - Барнаул: БГПУ, 1997.-200 с.
18. Кубрякова, Е.С. Деривация, транспозиция, конверсия [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. - 1974. - №5. - С. 75-76.
19. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности [Текст] / Е.С. Кубрякова. - М.: Наука, 1986. - 156 с.
20. Левицкий, Ю.А. Основы теории синтаксиса: Учебное пособие по спецкурсу [Текст] / Ю.А. Левицкий. - М.: УРСС, 2002. - 234 с.
21. Мешков, О.В. Словообразование современного английского языка [Текст] / О.В. Мешков. - М.: Наука, 1976. - 246 с.
22. Мещанинов, И.И. Члены предложения и части речи [Текст] / ИИ. Мещанинов. М.-Л.: АН СССР, 1945. - 323 с.
23. Пауль, Г. Принципы истории языка. Перевод с немец. / Под редакцией А.А. Холодовича [Текст] / Г. Пауль. - М.: Иностранная литература, 1960. - 390 с.
24. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка [Текст] /А. И. Смирницкий. - М.: Наука, 1956.-260 с.
25. Смирницкий, А.И. Образования типа stone wall, speech sound в английском языке [Текст] / А.И. Смирницкий, О.С. Ахманова // Доклады и сообщения Института языкознания АН СССР. Том II. - М.: АН СССР, 1952. -С. 97-116.

26. Тер-Минасова, С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Высшая школа, 1981.-144 с.
27. Хаймович, Б.С. Теоретическая грамматика английского языка [Текст] / Б.С. Хаймович, Б.И. Роговская. - М.: Высшая школа, 1967.-297с.
28. Шубин, Э.П. Атрибутивные имена в языке Шекспира и их генезис. Ученые записки Пятигорского пед. института [Текст] / Э.П. Шубин. -Пятигорск: ПГПИ, 1958.-Том 14.-Ч.1.-Вып.17.-С. 347-504.
29. Шубин, Э.П. Грамматика английского языка [Текст] / Э.П. Шубин, В.В.Сытедь.- Л.:Промвещение,1968.-319с.
30. Aitchison, J. Words in the mind, An Introduction to the Mental lexicon [Text] / Jean Aitchison.- fourth edition, Wiley-Blackwell, 2012.-335p.
31. Bauer, L. When is a sequence of two nouns a compound in English? [Text] / L. Bauer // English Language Linguistics. Wellington, Victoria University, 1997.- P. 65-86.
32. Downing, P. On the creation and use of English compound nouns [Text] / P. Downing. - Language, 1977. -Vol.54 - P. 810-842.
33. Giegerich, H.J.Compound or phrase? English noun-plus-noun constructions and the stress criterion [Text] /Heinz J. Giegerich // English Language Linguistics. Edinburgh, University of Edinburgh, 2004.- 1-24p.
34. Haspelmath, M. Understanding Morphology [Text] /M. Haspelmath, Andrea D. Sims.- second edition, Routledge, London and New York, 2010.-366p.
35. Hockett, Ch. A course in modern linguistics [Text] / Ch. Hockett. - New York: Macmillan co., 1958. - 621 p.
36. Lees, R.B. The Grammar of English Nominalizations [Text] / R.B. Lees. - Indiana University, 1968. - 205 p.
37. Levi, F. The syntax and semantics of complex nominals [Text] / F. Levi. - New York, Illinois, 1978. - 304 p.
38. Master, P. English Grammar and Technical Writing.-Washington, 2004.-348p.
39. Matthews, P. Morphology [Text] / P. Matthews.- second edition, Cambridge: Cambridge University press, 1991.- 251p.
40. Nivja, H. Morphological families in the mental lexicon [Text] /Nivja H. De Jong.- MPI Series in Psycholinguistics, Max Planck Institute of Psycholinguistics, Nijmegen, 2002.- 213p.
41. Quirk, R.A Comprehensive Grammar of English [Text] / S. Greenbaum, J. Leech, J. Svartvik. - London, 1985.
42. Swan, M.Practical English usage[Text] / M. Swan.-Oxford University press, 1995.- p.658.
43. Sweet, H.A New English Grammar [Text] / H.A. Sweet. - Oxford, 1940.-P.1.-P. 63-64
44. Velupillai, V. An Introduction to linguistic typology [Text] / V. Velupillai.- John Benjamin Publishing Company, University of Giessen, Amsterdam/ Philadelphia, 2012- 517p.

Словари

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - 2-е изд. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. - 688 с.
2. Howlett, C. The Concise Oxford Russian Dictionary. - Oxford University Press, 1996.-1024p.

Список цитируемых источников

1. De Quincey, Thomas. Confession of an English Opium Eater. - The UK: Wordsworth Editions, 1994. - 267 p.
2. Galsworthy, John. Man of Property. На англ.яз. - М.: Менеджер, 2000. -382 p.

3. KingStephen.TheGreenMile.
http://fictionbook.ru/ru/author/king_the_green_mile.rtf.zip-174 p.
4. Maugham Somerset. Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard. - Наангл.яз. - М.: Прогресс, 1980. - 236 p.
5. Salinger Jerome D. Nine Stories. Franny and Zooey. Raise High the Roof Beam, Carpenters. Избранное. Сборник. - На англ.яз. - М.: Прогресс, 1982. - 438 p.

АССИМИЛЯЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой
филологии Астраханского государственного университета,
г. Астрахань, Российская Федерация

Храмова Ангелина Витальевна

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
г. Астрахань, Российская Федерация

Как известно, заимствование в языке является одним из важнейших факторов его развития. Заимствование является процессом обогащения словарного состава языка, служит источником новых корней, словообразовательных элементов и точных терминов и является следствием изменений, происходящих в жизни человека.

Еще в 18-19 вв. Англия стала ведущей страной промышленного капитализма, и в связи с этим в немецкий язык из английского проникло много заимствований. Для данного периода характерны заимствования из разных сфер деятельности, таких как «экономика, политика, промышленность, спорт, мода, кулинария: *Logarithmus, Spectrum, Trust, Tunnel, Agitator, Bill, Box, Trainer, Comfort, Flirt, Punsch, Smoking*» [Искоз, Ленкова 1970: 101].

В настоящее время лексический фонд современного немецкого языка также испытывает существенное влияние английского языка в перечисленных выше сферах деятельности, о чем свидетельствуют, в частности, тексты Интернет-рекламы.

Материалом данного исследования послужили англо-американские заимствования, извлеченные методом сплошной выборки из 160 рекламных текстов из сайтов разных фирм: *designiert, digifoto, ибэй, EmailToolTester, флирт-февер, handwork, Immobilien, kurfuerstendamm, онлайн-магазин LadenZeile, magical-kenya, максипостер, музыкальный магазин онлайн, meica, clever, шок, онлайн-магазин shopnow, slogans, онлайн журнал spiegel, онлайн магазин suede, textilwirtschaft, tielsa, feten-power, общим объёмом 1 печатный лист.*

Можно предположить, что многие слова из немецкой рекламы являются словами-однодневками, данью моде. Такие слова еще не закреплены в словарях, они могут присутствовать в немецкой речи на правах недавно заимствованной и еще не освоенной лексической единицы. Но в данном исследовании нами были описаны англицизмы, зафиксированные в словарях, и, следовательно, рассматриваемые нами как полноправные заимствования.

Для подтверждения факта заимствования исследуемой лексики немецким языком была установлена фиксация ее в словарном составе немецкого языка. С этой целью были привлечены: Большой словарь иностранных слов редакции Дуден (Duden 2003), а также on-line словарь Duden (<http://www.duden.de>).

Следует отметить, что исследуемые лексические единицы в разной степени подверглись ассимиляции, т.е. процессу подчинения заимствованной лексики правилам заимствующего языка. Различают орфографическую, фонетическую и грамматическую ассимиляцию заимствований.

В связи с тем, что анализу подверглись именно рекламные тексты, проанализировать фонетическую ассимиляцию англицизмов, а именно подчинение заимствованной лексики правилам орфоэпии языка-реципиента, в данном исследовании представлялось невозможным.

Орфографическая ассимиляция заключается в подчинении заимствованных слов правилам немецкой орфографии. В первую очередь она заключается в написании заимствованных существительных с заглавной буквы, например: *derOnline-Shop:DerOnline-ShopfürMusiker*.(Music-City.de); *Happy End: Mode mit Happy End*(Adler, <http://www.textilwirtschaft.de>). Наблюдается также удвоение согласной для подтверждения краткости корневого гласного звука: *chatten: Flirten. Chatten. Daten*. (Flirt-Fever, <https://www.flirt-fever.de>), *shoppen: Erst surfen - dann shoppen*.(Kurfuestendamm.de). В представленных примерах мы видим, что в заимствованных глаголах *chatten* и *shoppen* при написании удваиваются t и p соответственно. Другим признаком орфографической ассимиляции является замена английских букв и буквосочетаний соответствующими им немецкими, например, английского ch- или sh- на немецкоesch-: *Postcheck – Postscheck: Postscheck, dasKontozahltsichaus*. (Postscheck, <http://www.ladenzeile.de>); *shock-Schock:DasOriginalseit 1924. Schock*. (Schock, <http://www.schock.de>). Можно встретить примеры замены английской c на немецкуюk: *Digitalkameras:Spaß mitDigitalkameras*.(Digifoto, <http://www.digifoto.ee>); *Instinkt: Folgen Sie Ihrem Instinkt*. (Kenya, <http://www.magical-kenya.de>).

В ходе анализа материала было выявлена возможность двух вариантов написания англо-американизмов в немецком языке, причем в настоящее время предпочтение отдается написанию в рекламных слоганах английскому написанию. Ярким примером является функционирование англицизма *exclusive*. Слово «*exklusiv*» после заимствования в первой половине XIX века писалось, как мы видим, через k. В настоящее время среди немецких рекламных слоганов было обнаружено пять слоганов разных фирм с

немецким написанием слова, например, *Die exklusive Küche*. (Tielsa, <http://www.tielsa.de>), а также пять слоганов с английским написанием, например, *Exclusive Wäsche*. *Inclusive Beratung*. (Palmer, <http://www.slogans.de>). Таким образом, наблюдается возможность как немецкого, так и английского вариантов написания слова. Интересен также пример смены названия немецкой компании – производителя бытовой химии Coral, которая в 1960-1970е годы имела название Korall и позже поменяла его правописание на английский вариант Coral, что свидетельствует о возможной тенденции написания заимствованных слов в немецком языке с сохранением их исконной орфографии.

Другим показателем орфографической ассимиляции англо-американизмов является процесс замены английского ss- на немецкую ß-: *Municaps nimmt dem Streß das Risiko*. (Municaps, <http://www.immonet.de>). *Bauen ohne Stress*. (B.O.S-Haus, <http://www.slogans.de>), однако и здесь наблюдается вариантность в написании.

Грамматической ассимиляции, т.е. подчинению заимствованной лексики правилам грамматики немецкого языка, в рекламных текстах и слоганах подвергаются, в основном, имена существительные и прилагательные.

Именами существительными английского языка присваивается грамматический род на основе аналогии с немецким словом с соответствующей семантикой:

- по лексическому подобию (заимствование перенимает род своего немецкого «перевода»), например, die Show - die Schau: **clever!** - *Die Show, die Wissen schafft*. (Clever, <http://www.sat1gold.de/tv/clever>);
- по групповой аналогии (ориентации на родовое понятие в семантическом поле), например: der Alkohol, der Brandy, der Sherry, der Cocktail: **Der Scotch für Männer und Kenner**. (VAT 69, <http://www.ebay.de>);
- в соответствии с естественным родом, например, der Gentleman, der King - der Mann: **Der King of Currywurst**. (Meica Curry King, <http://www.meica.de>).

Анализ исследуемого материала показал, что придание рода англицизмам в немецком языке возможно также по морфологической аналогии в соответствии с нижеприведенными формальными показателями: англицизмы с суффиксами –er, –or, –ist, –ster относятся к мужскому роду: **Der Computer für Menschen**. (Victor, <http://maxiposter.de/>); англицизмы с суффиксами –ness, –ty, –ion относятся к женскому роду: **Und die Party kommt zu Dir!** (Feten-Power, <http://www.feten-power.de>); существительные на –ing причисляются к среднему роду: **Das Styling, das alles verändert**. (PolySwing, <http://www.slogans.de>).

При переходе англицизма в немецкий язык форма множественного числа с добавлением s, как правило, сохраняется и, таким образом, не подвергается ассимиляции, например: *Die Adresse für Singles mit Niveau*. (B.A.B. Maxiposter, <http://www.slogans.de>); *Die Spezialisten für perfekte Mailings*. (Schagen + Eschen, <http://www.emailtooltester.com>). Однако, имена существительные-англицизмы мужского рода на –er получают форму множественного числа, типичную для

имен существительных мужского рода немецкого языка на –er, т.е. нулевое окончание: *Die Profiler für Marken.* (Designiert Corporate Design, <http://www.designiert.de>).

У некоторых англицизмов отмечаются колебания в образовании формы множественного числа существительных, оканчивающихся на у с предшествующей согласной. Они принимают суффикс -s без изменения лексемы или по английскому образцу – у меняется на –ies: *Fernsehen, Stars und Storys.* (Die Zwei, <http://www.slogans.de>); *Menschen – Stories – Abenteuer.* (Terraluna, <http://www.presseportal.de>).

Что касается заимствованных имен прилагательных, большая часть их приобретает типичную для немецкого языка флексию склонения: *Welch cleverer Gedanke.* (Clever Elements, <http://www.slogans.de>); *Eine clevere Verbindung.* (Victorvox & Dialing, <http://www.slogans.de>); *Software für das agile Business.* (Microsoft Business Solutions, <http://www.computerwoche.de>); *Gut für die cleveren Bauideen!* (Wanit Universal, <http://www.slogans.de>).

Другим признаком грамматической ассимиляции англо-американизмов имен прилагательных в немецком языке является образование сравнительной и превосходной степеней сравнения в соответствии с правилами немецкого языка: *coolsten: Coolpix ... denn für die coolsten Bilder hat man eine Chance.* (Nikon Coolpix, <http://www.ebay.de>).

Грамматически ассимилированных глаголов в немецких рекламных текстах и слоганах довольно мало. Их ассимиляция заключается в спряжении и образовании основных форм в немецком языке по подобию слабых глаголов: *klicken-klickte-geklickt: Quickgeklickt - smartgespart.* (Quinner.de).

Таким образом, для привлечения внимания потребителя к рекламируемым товарам и услугам, приносящим новые названия и понятия из исходного языка, составители рекламных слоганов часто используют англо-американизмы, которые в большей или меньшей степени подвергаются ассимиляции. Все существительные, а также некоторые прилагательные и глаголы англо-американского происхождения в рекламных текстах обнаружили признаки орфографической ассимиляции в большей или меньшей степени. Грамматической ассимиляции подвержены глаголы, прилагательные и большая часть существительных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искоз, А. Ленкова, А. Лексикология немецкого языка [текст]– Л.: Просвещение, 1970. – 296 с.
2. Duden. Das große Fremdwörterbuch: Herkunft u. Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2003. – 1110S.

СЛОВАРИ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. <http://www.computerwoche.de/>
2. <http://www.duden.de/>
3. <http://www.designiert.de/>

4. <http://www.digifoto.ee/>
5. <http://www.ebay.de/>
6. <http://www.emailtooltester.com/>
7. <http://www.feten-power.de/>
8. <https://www.flirt-fever.de/>
9. <http://www.handwerk-und-industrie.de/>
10. <http://www.immonet.de/>
11. <http://www.kurfuerstendamm.de/>
12. <http://www.ladenzeile.de/>
13. <http://www.magical-kenya.de/>
14. <http://maxiposter.de/>
15. <http://www.musicstore.de/>
16. <http://www.meica.de/>
17. <http://www.presseportal.de/>
18. <http://www.sat1gold.de/tv/clever/>
19. <http://www.schock.de/>
20. <http://www.shopnow.de/>
21. <http://www.slogans.de/>
22. <http://www.spiegel.de/>
23. <http://www.sue.de/>
24. <http://www.textilwirtschaft.de/>
25. <http://www.tielsa.de/>

АСПЕКТУАЛЬНОСТЬ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Донченко Елена Валентиновна

кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой романской филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Уразалиева Азалия Рафиковна

Старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета

Данное исследование посвящено выявлению и анализу аспектуальной семантики имен существительных в составе глагольно-именных словосочетаний во французском языке. Объект исследования, как и выдвинутая проблема, являются актуальными, так как аспектуальность, или видовой характер имен существительных, недостаточно исследован во французской лингвистике и, в целом, в аспектологии.

Проблематика данного исследования связана с решением трёх основных задач. Обладают ли глагольно-именные словосочетания семантикой вида? Выявление аспектуальной семантики глагольно-именных словосочетаний составляет основу главной гипотезы данного исследования и предполагает лексико-грамматический анализ глагольно-именных словосочетаний. Чтобы

найти подтверждение данной гипотезе, мы должны выявить и проанализировать видовую семантику глагола, а также имени существительного, в состав которого может входить детерминатив. В связи с этим задача нашего исследования состоит в выявлении видовой семантики имени существительного, которая является значимой в рамках аспектуальной семантики глагольно-именного словосочетания и взаимодействует с аспектуальной семантикой глагола данного словосочетания. Иными словами, понимая под видом различный взгляд на действие с точки зрения его процессности, делимости или целостности (неделимости), мы разграничиваем понятия вида и характер глагола, который заложен в лексической семантике глагола и позволяет разделить все глаголы на курсивные и терминативные, или предельные и непредельные. Например: *mourir* (*leverbetélique* – предельный глагол, *vivre* (*leverbeatélique* – непредельный глагол). Гипотеза нашего исследования основана на предположении, что имена существительные в составе глагольно-именных словосочетаний во французском языке также имеют аспектуальную семантику, которая соответствует оппозиции «длительность» (*lavaleurdurative*), с одной стороны, и «точечность», «недлительность» (*lavaleurponctuelle*), с другой. Следующая задача нашего исследования состоит в том, чтобы доказать, что видовая семантика глагола и имени, входящих в состав одного словосочетания, взаимосвязаны и определяют друг друга.

В начале XX века Ж. Дамурет и Э. Пишон занимались изучением предикативного характера глагольно-именных словосочетаний во французском языке в рамках их функционального исследования «*Desmots à l'apensée*». Исследователи использовали термин «*coalescence*», который они определили как тесную связь между элементами словосочетания. [Damourette et Pichon 1911-1930: §957].

Глагольно-именные словосочетания рассматриваются в нашей работе как соединение глагола и имени, связанных между собой семантической и синтаксической связью: *Lucadurespectpoursonpère=Lucrespectesonpère*).

В отношении аспектуальной семантики глагольно-именных словосочетаний французского языка можно выделить два основных современных подхода: теория лексики-грамматики Мориса Гросса [M. Gross 1981] и теория смысловой семантики текста Игоря Мельчука [Мельчук 1995]. Основопологающим понятием, которое лежит в основе этих двух подходов, является понятие предикативности, которая в рамках глагольно-именного словосочетания характеризует имя существительное, в равной мере как и глагол. Например: *fairelechoix* (*сделать выбор*), *prendre la décision* (*принять решение*).

Исследование показало, что именно существительные производные от глаголов, обозначающие действие или результат действия, имеют ярко выраженную аспектуальную семантику. Например, производные с суффиксом -age имеют значение действия или его результата. Они могут также обозначать определенные конкретные действия или производственные

операции: *décoller* отклеивать (общее значение), *отрываться от земли* (о самолете) → *décollage* в последнем конкретном значении: *отрыв от земли, взлет* (о самолете); *abattage* убой скота, рубка леса; *raffinage* рафинирование (техническая операция); *battage* молотьяба. Суффикс *-age* образует производные преимущественно от глаголов и очень редко от существительных (типа *grenadage* – бросание гранат). Глаголы на *-ir* в личных формах настоящего времени и имперфекта имеют основу на *-iss-*. От этой основы образуются производные на *age*: *blanchir* стирать → (*nous blanchissons*) *blanchissage* стирка [Катагощина 1980: 42].

Суффикс *-(e)ment* также образует отглагольные производные: *envahir* вторгаться → *envahissement* вторжение; *battement* хлопанье, пульсирование, взмах (крыльев). Как и производные на *-age*, они обозначают действие или его результат, поэтому в отдельных случаях производные с суффиксами *-(e)ment* и *-age* могут являться полными синонимами: *affaîter*, *affaîtement* дрессировка хищника, птиц; *bredouiller*, *bredouillage* бормотание [Катагощина 1980: 43].

Суффиксы *-ation* (*-ition*) образуют производные от существительных, прилагательных, глаголов первой группы на *-er*. Преобладают отглагольные образования. Производные на *-ation* означают действие, его результат, но по числу образуемых им производных суффикс *-ation* стоит на первом месте по сравнению с производными на *-age* и *-(e)ment*. Суффикс *-ation* в некоторых случаях может обозначать производственные процессы: *aluner* - *alunation* квасцевание; *calciner* - *calcination* обращение в известь [Катагощина 1980: 44]. Существительные с суффиксом *-isation*, *-ification* обозначают действие, преобразование в то, что указано производящей основой, т.е. выражают фактитивный оттенок: национальный *national* → национализация *nationalisation* (превращение в достояние нации); электрический *électrique*: → электрификация *électrification* (расширение сети станций, подающих электричество), но в то же время → электризация *électrisation* (насыщение электричеством какого-либо тела, предмета): производные с суффиксами *-isation*, *-ification* могут сосуществовать, однако в этом случае, сохраняя фактитивный оттенок обозначения действия, они дифференцируют значение [Катагощина 1980: 42].

Существительные с суффиксами *-ance* (*-ence*) имеют значение результата действия, состояния: *surveiller* → *surveillance* надзор, наблюдение; *soutenir* → *soutenance* (d'un these) защита диссертации; *obéir* → *obéissance* послушание [Катагощина 1980: 56]. Существительные с суффиксами *-ure* (*-ature*) означают результат действия и являются производными от глаголов: *piquer* → *piqûre* укол, *déchirer* → *déchirure* разрыв, дыра, *égratigner* → *égratignure* царапина [Катагощина 1980: 57]. Суффикс *-is* образует от глаголов производные, имеющие значение результата действия: *gazouiller* → *gazouillis* щебет; *brédouiller* → *brédouillis* бормотание [Катагощина 1980: 58].

Предикативная семантика имени существительного в составе глагольно-именного словосочетания не зависит от глагола и определяет предикативный характер всего словосочетания, т.к. предикативность имен существительных

определяется их способностью сочетаться с глаголом-связкой в рамках словосочетания, которые только взаимодействуя приобретают семантику времени, вида и модальности, то есть категории, которые присущи глаголу: *Luc est en admiration devant la vitrine (duratif); Luc tombe en admiration devant la vitrine. (ponctuel-inchoatif).*

В рамках теории Мориса Гросса, глагол в составе глагольно-именных словосочетаний именуется «*verbe-support*», что буквально означает «глагол-опора». Исследования глагола-опоры в составе глагольно-именных словосочетаний во французском языке были проведены в XXI веке С. Вагер и касались отношений между глаголом и существительным, например, *travailler-faire un travail* [Vaguer 2004:125]. Ученый А. Даладьё определяет глаголы-опоры как десемантизированные, что позволяет им сочетаться с существительными [Daladier 1978: 86]. Глаголы-опоры могут быть противопоставлены полнозначным глаголам и приближаются по своей функции к вспомогательным глаголам (*avoir, être*).

Предикативная семантика глаголов-опор изучена во французском языке на примере глаголов *avoir, donner, perdre, prendre, mettre, faire, être* [M.Gross 1981: 37]. Морис Гросс считает их лишенными смысла, - то, что сближает их с глаголом-связкой или вспомогательным глаголом. По мнению Мориса Гросса, в рамках глагольно-именного словосочетания глаголы-опоры могут относиться к глаголам стилистически окрашенным. Например, глагол-опора может выражать аспектуальные фазы действия: *somber dans le désespoir* *впасть в отчаяние* – значение «начинательность» (*lavaleur inchoative*), *nager dans le bonheur* *купаться в счастье* – значение «длительность» (*lavaleur durative*), *exploser de colère* *вспыхнуть гневом* – значение «точечность» (*lavaleur ponctuelle*) [G.Gross 1996: 60].

По мнению С. Вагер, глаголы-опоры составляют третий класс, наряду со знаменательным и вспомогательным глаголами [Vaguer 2004: 120]. Так же как вспомогательные глаголы, глаголы-опоры не являются предикативными, но составляют единое целое с именным компонентом, носителем предикативности. Глаголы-опоры указывают на категории времени, лица, числа: 1. *Luc est entré en rage, en fureur* (Глагол-опора+Предикативное имя)= *Luc s'est fâché*; 2. *Luc est entré dans un bâtiment*. В первом примере глагол *entrer* частично лишен смысла, а во втором он полнозначный (знаменательный), и синтаксическая функция сказуемого – предикативная. Первый пример показывает глагол *entrer* как глагол-опору, частично лишенный смысла и именной предикат. Второй пример показывает глагол *entrer* как полнозначный или дистрибутивный, с синтаксической функцией предиката, но не опоры. [Martinet 1996: 82].

Глагол-опора может быть опущен, что подтверждает предикативную природу имени существительного в глагольно-именном словосочетании: *étant en colère, Luc a giflé Jacques - en colère, Luc a giflé Jacques* [Martinet 1996: 87].

Глагольно-именное словосочетание является предикативным ядром фразы, и в то же время (в нашей работе) и центром аспектуальности высказывания.

Однако поле аспектуальности распространяется за пределы предикативного центра [Бондарко 2013:50]. Аспектуальность глагольно-именных словосочетаний помимо именного и глагольного вида охватывает контекстуальные элементы: различные типы дополнений, обстоятельств времени и вида, другие лексико-грамматические средства: (*faireabattagedurantdesannées*, etc.); аспектуальные наречия (*déjà*, *encore*, *toujours*, etc.); классификаторы *unmomentdesurveillance /desheuresdesurveillance*); грамматическая семантика (единственное или множественное число) имен существительных, выражающих действие в глагольно-именном словосочетании: *tomberdansunbredouillement /tomberdansdesbredouillementsprofonds*; тип детерминации *avoirunepreurterrible/sentirdelapeur*. Аспектуальность – это семантическая категория, которая объединяет грамматический вид глаголов и лексический вид существительных, а также грамматическую семантику контекстуальных элементов на уровне глагольно-именного словосочетания (в более общем смысле, фразы и контекста). Из этого следует, что аспектуальность во французском языке представляет категорию лексико-грамматическую, которая затрагивает как лексику, так и грамматическую семантику контекста [Melnicova2013:66].

Таким образом, в глагольно-именном словосочетании важная роль принадлежит имени существительному, которое имеет функцию предиката. Второстепенная роль в глагольно-именном словосочетании принадлежит глаголу-опоре, функция которого - актуализировать имя существительное, выявляя его аспектуальные значения (точечные или длительные). В связи с этим глагольно-именное словосочетание исследуется нами в качестве семантико-синтаксического единства, которое характеризуется общей аспектуальной семантикой, позволяющей глагольно-именному словосочетанию функционировать в роли сказуемого в рамках предложения, внося в него аспектуальную семантику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. (2013). Содержание и типы аспектуальных отношений. Москва: Либроком, стр. 40-63.
2. Катагощина Н.А. Как образуются слова во французском языке: пособие для учителей, Москва «Просвещение», 1980. – С. 42-58
3. Мельчук И.А. (1995). Русский язык в модели «Смысл-текст». Москва-Вена: Школа «Языки русской культуры».
4. Daladier, A. (1978). Problèmes d'analyse d'un type de nominalisation en français et de certains groupes nominaux complexes (Thèse de 3e cycle). Université Paris Diderot - Paris 7.
5. Damourette, J., & Pichon, E. (1987). *Des mots à la pensée : essai de grammaire de la langue française, 1911-1927. T. I.* Paris: Éd. d'Artrey. §957
6. Gross, G. (1996). Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle. *Langages*, 30(121), p. 54-72.
7. Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 15(63), p. 7-52.

8. Martinot, C. (1996). Prédicats et supports chez un enfant de 3 ans. *Langages* 121, p.73-90.
9. Melnicova, E. Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Grenoble présentée par Elena Melnicova. L'aspectualité des constructions verbo-nominales de sentiments en français et en russe, Grenoble, 2013.-p. 20-67.
10. Vaguer, C. (2004). Qu'est-ce qu'un verbe support ? In C. Vaguer & B. Lavieu (dir.), *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Namur, CEDOCEF & Presses universitaires de Namur (Belgique), coll. « Diptyque », p. 117-134.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЭРИХА КЕСТНЕРА

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии,
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Алёхина Илона Олеговна

студентка V курса факультета иностранных языков,
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Теория диалога всегда являлся обширной областью изучения, как лингвистов, так и литературоведов. Ещё с конца 40-х годов прошлого века в мире начал пробуждаться большой интерес к данному явлению, но, к сожалению, эта область знания все еще не является полностью исследованной.

Рассматривая диалог, непосредственно как часть художественного произведения, отечественные и западные лингвисты, прибегают к текстам многих писателей 20 столетия.

В своём исследовании мы хотели бы обратиться к текстам произведений Эриха Кестнера, содержащим большое количество примеров диалогической речи, что на наш взгляд, является удачным материалом для исследования. В центре нашей работы находится сборник романов для детей «Когда я был маленьким» («Als ich ein kleiner Junge war» Carl Hanser Verlag München Wien, 1998).

В рамках поставленной цели нам необходимо решить ряд задач: рассмотреть понятие диалога, как он оформляется в тексте; охарактеризовать различные виды диалогов; выявить все случаи диалогов в романах Э. Кестнера и определить основные закономерности использования диалогической речи. Диалогическая речь, представленная в любом литературном произведении, основывается на живом разговорном общении. Но нельзя забывать, что автор заранее тщательно отбирает языковые единицы для создания того или иного художественного произведения.

Изучение явления живой речи на материале сборника романов Эриха Кестнера возможно с учетом того, что писатель, стремясь отразить их как можно более объективно, в то же время пытается подчинить их задачам, которые представлены художественными нормами.

Оформляя художественный текст, немецкие писатели зачастую употребляют огромное количество глаголов, «вступительных слов» *sagen, sprechen, fragen, antworten, versetzen*, с помощью которых вводится немецкая диалогическая речь в художественном произведении, к примеру, *Er dachte: In zwei Stunden bin ich da, in der Wohnküche, bei Anna...* («Karl und Anna» L.Frank).

А также глаголов, характеризующих действия говорящего, которые не столь нейтральны, как выше предложенные: *flüstern, rufen, lispeln, stammeln*, например, *Sie blickt ihn ruhig an, fast erstaunt. «Ich bin nicht traurig»*(H.Mann, Contessina).

Элиза Генриховна Ризель подчёркивает, что в диалогах речь может быть *ängstlich*(тревожной), *zögernd*(робкой), *erstaunt*(удивленной) и т.д. [Ризель, 1975: 283].

В немецкой художественной литературе можно найти так называемый Blankdialog. Под таким диалогом понимается безграничный поток речи, который нетрудно отличить от обычного бытового разговора. Лексически он выделяется многочисленным или же наоборот скудным набором отличительных авторских слов. Как пример такого диалога может служить разговор между Карлом и Анной в одноимённой новелле «Карл и Анна» Леонгарда Франка: *«Wasmachen Sie denn da? Das ist doch keine Arbeit für Sie.» « Du sagst Sie zu mir?» Sie wandte sich mit einem Ruck um, ihr Mund zuckte. «Wenn Sie noch ein einziges Mal sagen, Sie seien Mann, hören Sie, noch ein einziges Mal, wenn Sie es sagen!» Tränen des Zornes standen in ihren Augen.*

Многие лингвисты предлагают разные типологии диалогической речи. В немецком же языке распространена самая общая классификация «надстилистического» характ наиболее точно раскрывает характер диалогической речи, встречающейся в том или ином немецком художественном произведении. В своих работах В.Д. Девкин говорит о таком типе диалога как «бытовой диалог» или *«small talk»*. Данный вид диалога мы тоже решили анализировать в нашей классификации, так как именно он часто употребляется авторами при описании обычной, повседневной жизни общества и человека. Поэтому за основу нашего анализа, мы будем брать следующие типы диалогов, а именно: **бытовой диалог, диалог-допрос; диалог-исповедь; диалог полного взаимопонимания; любовный диалог; диалог-поединок, диалог-спор; смешанный диалог.**[Чечерин, 1968: 3], [Мегаева, 1964: 21].

Проанализировав сборник романов для детей Эриха Кестнера было обнаружено 30 примеров диалогической речи. Наиболее употребляемыми диалогами в его произведениях были такие виды диалогов как бытовой диалог, диалог-спор, диалог полного взаимопонимания, смешанный диалог.

а) бытовой диалог

Исходя из вышеперечисленного, самым распространенным видом диалогической речи в произведениях Эриха Кестнера стал бытовой диалог или же *small talk*.

Он обозначает речь двух или более человек, воспроизводимая в обычной ситуации общения. Данная речь ни к чему не обязывает и не передает какой-либо значительной информации.

Die Klingel im dritten Stock, und zum Klingeln keine Hand frei. Mit dem Schuh gegen die Tür. «Kannst du denn nicht klingeln?» «Nein, Muttchen, womit denn?» «Sie lacht.» «Hast du auch nichts vergessen?» «Na, erlaube mal!» «Treten Sie näher, junger Mann!». Und dann gab's, am Küchentisch, eine Tasse Malzkaffe mit Karlsbader Feigenzusatz, und den warmen Brotkanten, das „Räufchen“ mit frischer Butter. Und der gepackte Schulranzen stand im Flur und trat ungeduldig von einem Bein aufs andre. [Kästner, 1998: 14].

В данном диалоге показано обычное утро школьника, процесс подготовки к школе. Взаимоотношения матери и сына представлены в нем как тёплые дружеские... Мать иронично подзывает своего ребенка, забывшего свой школьный обед, называет его «молодой человек». Она не говорит ему «*малыш*», «*сыночек*», «*сокровище*» («*Schatz*» как это могло бы звучать по-немецки)... Автор использует именно «*junger Mann*», и уважительную форму общения «*Sie*» - Вы, для того, чтобы показать, что сын ее уже большой, чтобы самостоятельно собраться в школу.

В речи мальчика используется уменьшительно-ласкательная форма «*Muttchen*». Тем самым автор ещё раз подчеркивает, сын любит, уважает и ценит свою мать.

В представленном тексте отсутствуют вступительные глаголы, но автор заменяет их на глаголы, характеризующие действия говорящего: *lachen*. (в отношении матери).

В диалоге прослеживается динамика речи, ее непринужденность, которая достигается простыми короткими репликами героев. Описание событий и действий выносится за конструкции диалогической речи, а также дополняет её. К примеру, в предложениях «*Die Klingel im dritten Stock, und zum Klingeln keine Hand frei*», «*Mit dem Schuh gegen die Tür*», написанных *вich-Form* (как впрочем, и весь текст сборника, в котором описываются воспоминания самого Эриха) читателю предлагается информация, которая в совокупности с диалогической речью делает диалог не только интереснее, но и помогает писателю передать настроение героя, а также его состояние.

б) диалог-спор

Следующий вид диалогической речи, который преобладает в данных произведениях, диалог-спор.

»Pola hat vollkommen recht«, sagte Butschi, der vierzehn Pfund schwere grauhaarige Kater. »Lassen Sie die weiße Wäsche weg! Sonst legen wir uns drauf, und dann schimpfen Sie.« »Oder Sie hauen uns wieder, bis Ihnen der Arm wehtut«, meinte Lollo, die persische Dame, pikiert. »Ich haue euch, bis mir der Arm wehtut?« fragte ich empört. »Nein«, gab Pola zur Antwort, »aber Sie drohen uns immer damit, und das ist genau so schlimm.« »Lassen Sie die blütenweiße

Wäschefort!« sagte Butschi und klopfte energisch mit dem Schweif auf die Terrassenziegel. »Sonst gibt es wieder Ärger«, erklärte Lollo, »wie neulich wegen Ihrer schönen weißen Hemden. Daß die Schranktür offenstand und daß es vorm Haus geregnet hatte, war ja schließlich nicht unsre Schuld!« »Um alles in der Welt!« rief ich. »Zwischen wirklicher und geschriebener Wäsche ist doch ein Unterschied! Wirkliche Katzen, so dreckig sie aus dem Regen kommen, können sich doch nicht auf geschriebene Wäsche legen!« »Das sind Haarspaltereien«, meinte Pola und begann sich zu putzen. Lollo starrte mich aus ihren goldgelben Augen an und sagte gelangweilt: »Typisch Mensch! Wäsche ist Wäsche. Und Schläge sind Schläge. Uns Katzen können Sie nichts vormachen« Dann dehnten sich alle drei und spazierten in die Wiese. Butschi drehte sich noch einmal um und meinte: »Wenn wenigstens Mäuse in Ihrem Buche vorkämen! Ich fresse auch geschriebene! Aber die Menschen sind nett und rücksichtslos. Das ist für Katzen nichts Neues.« Auf halbem Wege machte er wieder kehrt. »Ich komme heute nacht etwas später«, teilte er mit. »Es ist Vollmond. Machen Sie sich meiner wegen keine unnötigen Sorgen!« Nun war auch er verschwunden. Nur die Grashalme, die sich über ihm bewegten, verrieten, wohin er ging. Drei Häuser weiter wohnt sein zur Zeit bester Freund. [Kästner, 1998: 259].

Диалог происходит между тремя лицами: Полой, Буччи (котом), Лоллой и Эрихом, главным героем произведения. Диалог носит негативный характер, впрочем, как и все диалоги данного вида. Для того чтобы ввести прямую речь героев, автор использует следующие вступительные глаголы: *sagen, meinen, fragen, erklären, rufen, geben (zur Antwort), pikiern*.

Сама по себе, речь очень динамична. Резкие и отрывистые реплики придают эмоциональность и экспрессивность беседе. Сильнее всего данные свойства передаются в конструкциях с Imperative: «*Lassen Sie die weiße Wäsche weg!*», «*Lassen Sie die blütenweiße Wäsche fort!*», а также в простых восклицательных предложениях: «*Um alles in der Welt!*», «*Zwischen wirklicher und geschriebener Wäsche ist doch ein Unterschied!*» и т.д.

Такие слова и словосочетания, как: *pikiern, empört, es wieder Ärger geben* указывают на то, что это диалог-спор.

Кроме того, писатель использует многочисленные художественные приемы в речи героев, как, например, **лексический повтор**: «*Wäsche ist Wäsche*», «*Schläge sind Schläge*», многочисленные **эпитеты**: *weiß, blütenweiß, wirklich, geschrieben, dreckig, energisch, typisch, gelangweilt, goldgelben, schlimm*, **персонифицирование**: «... *sagte Butschi, der vierzehn Pfund schwere grauhaarige Kater*».

Наряду с этим в тексте встречаются глаголы, передающие действия героев, с их помощью читатель может получить наиболее полную картину происходящего: *klopfen, putzen, ausstarren*.

Как и предыдущий диалог, этот пример диалогической речи отличается своим большим размером. Дополнения автора в качестве повествования, идущего после диалогической конструкции, немаловажны. К примеру, данными предложениями: «*Nun war auch er verschwunden. Nur die Grashalme, die*

sich über ihm bewegten, verrietten, wohin er ging. Drei Häuser weiter wohnt sein zur Zeit bester Freund», автор дает объяснение следующей реплике: «Es ist Vollmond. Machen Sie sich meiner wegen keine unnötigen Sorgen!».

в) диалог полного взаимопонимания

»Ich kann nicht Lehrer werden!« Sie war eine einfache Frau, und sie war eine herrliche Mutter. Sie war bald fünfzig Jahre alt und hatte geschuftet und gespart, damit ich Lehrer werden könnte. Nun war es soweit. Nun fehlte nur noch ein Examen, das ich in ein paar Wochen spielend und mit Glanz bestanden haben würde. Dann konnte sie endlich aufatmen. Dann konnte sie die Hände in den Schoß legen. Dann konnte ich für mich selber sorgen. Und da sagte ich: »Ich kann nicht Lehrer werden!« »Was möchtest du denn tun?« »Auf einem Gymnasium das Abitur machen und dann studieren«, sagte ich. Meine Mutter dachte einen Augenblick nach. Dann lächelte sie, nickte und sagte: »Gut, mein Junge! Studiere!« [Kästner, 1998: 96].

Определенно, представленный выше отрывок является диалогом полного взаимопонимания. Будучи ребенком, Эрих хотел стать учителем, он был одним из лучших в учебе, его мать копила деньги, для того, чтобы он получил работу своей мечты. Но после встречи с одним из университетских профессоров, Эрих полностью переосмысливает свои желания. Он стремится получить ещё больше знаний и заявляет своей маме, что намерен учиться и дальше. В ответ на данное заявление его мать не злится, напротив, улыбается и говорит: *«Хорошо, мой мальчик! Учись!»*.

Главная мысль данного отрывка (а именно то, что, несмотря на все потраченные силы и вложения, которые как, оказалось, были напрасными, семья все-таки приходит к взаимопониманию) достигается не только с помощью диалога, но описаний, который автор употребляет в ходе него.

«Sie war bald fünfzig Jahre alt und hatte geschuftet und gespart, damit ich Lehrer werden könnte». В представленном выше предложении автор подчеркивает возраст матери, пытается вызвать у читателей сочувствие к ней, и в тоже время он старается показать именно с помощью диалогической речи, то, что она может быть счастлива, только тогда, когда счастлив её ребенок.

Высказыванию женщине предшествуют следующие вступительные глаголы: *lächeln, sagen*. Автор употребляет их для того, чтобы показать, что, она понимает своего сына, она готова ему помочь.

Реплики мальчика состоят из восклицательных предложений, которые повторяются. Например, предложение *«Ich kann nicht Lehrer werden!»* употребляется в тексте дважды.

Писатель употребляет глагол *sagen* для того чтобы ввести речь ребенка.

Также как и в других примерах, для данного диалога характерно употребление слов и словосочетаний, обозначающих действия героев: *einen Augenblick nachdenken, nicken*.

В довершении всего, автор употребляет уменьшительно-ласкательную форму «*mein Junge*» в словах матери. Тем самым он выражает ее любовь к сыну.

г) смешанный диалог

По определению смешанный диалог представляет собой соединение элементов разных видов диалога. Такой тип диалога достаточно противоречив по своей структуре, и, как следствие, сложен для анализа. Участники могут легко меняться коммуникативными ролями, то совершенно расходиться в своих взглядах, то соглашаться друг с другом, на презентации представлены примеры диалогической речи данного вида.

Следующий диалог можно мысленно разделить на две части.

1). *Als wieder ein Tag vergangen war, fuhr vorm Haus eine Kutsche vor, und Onkel Franz kletterte heraus! Er vergewisserte sich, ob die Hausnummer stimme, verschwand im Tor und stand kurz darauf, zum erstenmal in seinem Leben, vor unsrer Tür. »Nanu!« meinte meine Mutter. »Was willst du denn hier?« »Sehen, wie ihr wohnt!« knurrte er. »Willst du mich nicht hineinlassen?« »Nein!« sagte meine Mutter. Doch er schob sie beiseite und trat ein. Wieder wollte sie ihm den Weg versperren. »Sei nicht albern, Ida!« brummte er verlegen und schob sie vor sich her, als sei er eine Dampfwalze.* [Kästner, 1998: 210].

Диалог осуществляется между матерью, дядей Францем и Эрихом, главным героем. Франц – человек резкий, способный нагругить родным и близким людям. Автор передает его речь с помощью восклицательных предложений: *»Sehen, wie ihr wohnt!«, »Seinichtalbern, Ida!«*.

Помимо этого писатель употребляет следующие вступительные глаголы, предшествующие и последующие его речи: *brummen, knurren*. С их помощью, читатель может получить психологический портрет персонажа: Франц – человек не только резкий, он неприятный, заносчивый, он еще невоспитанный и высокомерный. Получая отказ, на свою просьбу *»Willst du mich nicht hineinlassen?«*, он все равно заходит. Благодаря его участию в этом разговоре, данная диалогическая речь несет негативный характер. Более того, все указывает на то, что это диалог-спор или противостояния, наилучшим аргументом чему, является употребление слова-оскорбления *«albern»* по отношению к матушке Эриха.

Тем временем, она тоже не особо рада этому визиту. Ее реплики составляют краткие отрывистые высказывания: *»Nein!«, »Nanu!«*. Речь сопровождается следующими вступительными глаголами: *meinen, sagen*.

2). *In der Wohnungstür blieb er noch einmal stehen und meinte: »Schön habt ihr's hier!« Dann ging er. »Er hat sich entschuldigt«, sagte meine Mutter. »Er hat uns gebeten, die Sache zu vergessen und bald wiederzukommen.« Sie trat ans Küchenfenster und beugte sich hinaus. Drunten kletterte der Onkel gerade wieder auf den Kutschbock, lockerte die Bremse, hob die Zügel, schnalzte mit der Zunge und fuhr davon. »Was meinst du?« fragte meine Mutter. »Wollen wir's vergessen?« »Ich denke schon«, gab ich zur Antwort. »Also gut«, sagte sie. »Es wird das Beste sein. Schließlich ist er ja mein Bruder.«* [Kästner, 1998: 210].

Вторая часть диалога показывает, что данный пример построен автором не только на противостоянии двоих героев. В конце разговора раскрывается его истинный замысел текста, основной идеей которого является «взаимопонимание».

Несмотря на тот факт, что дядюшка Франц был груб по отношению к своей сестре, она все равно любит его и прощает. В диалоге фигурируют следующие вступительные глаголы и словосочетания: *meinen, sagen, fragen, zur Antwort geben*.

Весьма заметно присутствие разговорной речи, например, в высказывании Франца, »*Schönhabt ihr's hier!*«, можно увидеть апостроф, который является её показателем. Данному высказыванию присуща ещё одна особенность-наличие инверсии, которая употребляется также и в другом предложении *Schließlich ist er ja mein Bruder*. Зачастую, нарушение обычного порядка слов в предложении используется автором для того, чтобы выделить то или иное слово, поставить на нем акцент.

В текст самого диалога «врезаются» различные действия, описываемые автором текста: »*Drunten klettert der Onkel gerade wieder auf den Kutschbock, lockert die Bremse, hob die Zügel, schnalzt mit der Zunge und fuhr davon*«, что помогает читателю получить более ясное представление о происходящем.

В заключении нашего исследования можно сделать следующие выводы: диалогическая речь занимает значительное место как в тексте, так и в идейном содержании романов Эриха Кестнера. Текст характеризуется напряженным темпом, который достигается быстрой, стремительной сменой одной реплики другой. Главной особенностью диалогов в произведении немецкого писателя, безусловно, являются ремарки и описания всевозможных чувств, действий и событий, которые наблюдаются именно за пределами диалогических конструкций. Это обуславливается необходимостью передачи внеязыковых коммуникативных факторов, таких как интонация, жестикуляция и мимика.

Анализируя, примеры диалогической речи в романах Эриха Кестнера, можно сказать, что конструктивные рамки самого диалога и повествования, слабо разграничены. Содержащие большое количество художественных приемов, реплики и высказывания героев произведения, крепко связаны с многочисленными пояснениями автора, так как, с их помощью, зачастую достигается основная мысль того или иного вида диалогической речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. Девкин В. Д. Диалог: Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской [Текст]: учебн. пособие / -М.:Высшая школа, 1981.- 8 с.
3. Мегаева К. Диалог у Достоевского // Дагестанский университет. Сборник научных сообщений. (Филология) [Текст]- Махачкала, 1964.-21с.
4. Михлина М.Л. Из наблюдений над синтаксисом диалогической речи. М., 1955, 15с.
5. Ризель Э.Г. Стилистика немецкого языка (на немецком языке) [Текст]: учебн. пособие / Э. Г. Ризель . – Москва : Высшая школа, 1975 . – 283с.

6. Чечерин А.В. Идеи и стиль [Текст]: М., Изд-е 2-е, 1968-3с.
7. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку: М., 1957-32с.
8. Якубинский Л.П. О диалогической речи/ Русская речь - Петроград, 1923-45с.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА ТЕКСТОВ НОВЕЛЛ М.Л.КАШНИЦ

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Саткаева Дина Болатовна

Студентка V курса факультета иностранных языков,
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Синтаксические средства играют большую роль в построении текста. Именно выразительные возможности структуры предложения, его объем, способы его распространения и членения, а также характер связей и способы сочетания предложений составляют основу стилистического значения.

Наше исследование посвящено синтаксису. Мы бы хотели рассмотреть синтаксис на примере текстов новелл М.Л. Кашниц. Мы решили обратиться к творчеству этой немецкой писательницы, так как, несмотря на то, что тексты ее новелл короткие по объему, они отличаются сложной структурой, что мало характерно для краткой прозы.

Кашниц – мастер короткого рассказа. Несмотря на то, что в 50-е годы в этом жанре работали все известные немецкие писатели (А. Андерш, В. Борхерт, Г. Белль, Г. Бендер, З. Ленц, М. Вальзер, В. Шнурре и др.), Кашниц нашла здесь свою нишу. Все написанное ею несет особую печать, отмеченную органическим соединением традиции и модерна, безупречным владением стилем.

В качестве материала исследования мы решили выбрать тексты, которые могут привлечь особое внимание читателей. Сборником таких текстов является вышедший в 1966 году сборник рассказов Кашниц «Разговоры на расстоянии» («Ferngespräche»).

Исследуя тексты произведений М.Л. Кашниц, мы можем обратить внимание на наличие сложного синтаксиса. В анализируемых текстах встречаются примеры такого стилистического средства, как объем предложения. В ходе исследования было установлено, что автор использует в основном длинные предложения. М.П. Брандес выделяет предложения средней длины, состоящие из 4-7 членов предложения и включающие от 10

до 25 языковых единиц, которые являются, по его мнению, ведущей синтаксической структурой в современном немецком языке, например:

„Wie jeder weiß, behielt er damit recht, es dauerte noch viele Monate, bis alles vorüber war.“ [Kaschnitz 1966: 27]

Отсюда следует, что выход за рамку данного определения будет говорить либо о коротких, либо о длинных по объему предложениях.

М.П. Брандес считает, что использование длинных предложений мотивируется специфическим назначением текста, а также специфическими условиями коммуникации.

Длинное предложение существует в виде: а) простого распространенного предложения; б) сложноподчиненного предложения с разветвленной и многоступенчатой системой придаточных предложений; в) сложносочиненного предложения с большим количеством составляющих его предложений и усложненной структурой последних. В рамках предложений такой длины возможны различные методы варьирования, превращающие исходные модели в стилистические приемы [Брандес 1990: 242], напр.:

„Barbara sprang auf, zog ein helles Kleid an, holte auch, verstohlen durchs Fenster greifend, ein wenig Weinlaub, das sie in einem Krügchen auf den Esstisch stellte, das Essen war vorgerichtet, eine Flasche jener Flüssigkeit, die als Heißgetränk bezeichnet wurde, bereitgestellt.“ [Kaschnitz 1966: 29]

Автор использует в данном примере асиндетическую связь. По определению М.П. Брандес: «Асиндетическая связь – сочинительная связь, которая соединяет отдельные члены предложения без помощи союза между ними». [Брандес 1990: 245] Асиндетическая связь используется автором в анализируемом тексте как средство экономии, а асиндетическое перечисление глаголов движения создает эффект торопливости, нервозности.

Асиндетическую связь можно встретить и в простом предложении, как например:

„Wohin, nirgendwohin, nur draußen sein, den Weg suchten die Füße, die, des Gehens ungewohnt, stolperten, dann wieder tanzten“ [Kaschnitz 1966: 28]

В данном случае асиндетическая связь придает особую динамику тексту.

Необходимо отметить, что в тексте преобладают сложные предложения с подчинительным типом связи между ними. Частое использование временных обстоятельственных придаточных с союзом *als* позволяют автору перенести читателя в прошлое и рассказать об эмоциональном состоянии героев через призму пережитого.

„An einer gewissen Stelle fuhren alle Züge langsam, waren da schon langsam gefahren, als die Schwestern noch Kinder gewesen waren, damals ging es am Wochenende aufs Land zu Verwandten, Johannisbeeren pflücken, Stachelbeeren pflücken, und längs des Bahndamms hatten Lupinen geblüht.“ [Kaschnitz 1966: 21]

„Ein Witwer ist der Schwager seit dem letzten Weihnachtsabend, als ihm die vorgedruckte Mitteilung gebracht wurde, aber da hatte sich erwiesen, dass er seine

Frau längst verloren gegeben hatte, schon in der Nacht, in der Barbara zurückgekommen war, aber Fanny nicht.“[Kaschnitz1966: 24]

В анализируемых текстах М.Л. Кашниц можно также найти примеры нарушения структуры предложения, а именно вынесение части предложения за пределы рамочной конструкции. Например:

„Das vom Zoo, sagte der Mann. Dass du auf keinen anderen gewartet hast.“[Kaschnitz1966: 83]

Придаточное предложение с союзом dass выносится за рамку и оформляется в данном случае как самостоятельное предложение, которое выделяется точками. Автор прибегает в данном примере к использованию парцелляции (die Parzellierung). М.П. Брандес определяет парцелляцию, или изолированное предложение, как «намеренное расчленение единой синтаксической структуры предложения на две или более самостоятельные части». [Брандес 1990: 244] Е. Ризель и Е. Шендельс определяют парцелляцию как «расчленение предложения, при котором относительно самостоятельные обособленные группы слов выносятся за пределы предложения». [Ризель, Шендельс 1975: 143]

Примером изолированного предложения является следующий пример:

„Alles heute, sagtesie. Die Verhandlung. Das Essen. Die Fahrt.“[Kaschnitz1966: 76]

В данном примере автор использует изолированное предложение для создания тональности, описания горестных раздумий главной героини, с целью создания эффекта «сопричастности», «соучастия» читателя в описываемых событиях. Изолированные таким образом от общего высказывания и пунктуационно оформленные части предложения приобретают особую весомость и привлекают к себе внимание.

Что касается простых предложений, то здесь можно встретить инверсию, которая мало характерна для немецкого языка. Однако в текстах М.Л. Кашниц можно найти достаточно много примеров данного грамматического явления, где на первом месте стоит дополнение, которое несет в себе особую смысловую нагрузку.

„Bei den Eisbären, sagte die Frau, gibt es keine Gitter.“[Kaschnitz 1966: 78]

„Im Zoo haben wir uns kennengelernt.“[Kaschnitz1966: 77]

Важная информация, на которую автор обращает внимание своих читателей, находится в первой части предложения.

В рассказах Ferngespräche и Eisbären можно найти случаи усечения синтаксической структуры предложения, примером которой может служить апозиопезис (die Aposiopese), которому М.П. Брандес дает следующее определение: «Апозиопезис – это внезапный обрыв мысли в середине высказывания или недоговаривание ее до конца, вызванные различными ситуативными обстоятельствами – осторожностью, нежеланием продолжать неприятный разговор и т.п.». [Брандес 1990: 243]

„Und ich hab gedacht, das vorher, bevor ich dich gekannt habe, das war kein Leben, und wenn du weggingest und nicht mehr wiederkäme, das... Dumm, ja, ja, das bin ich, ganz dumm.“[Kaschnitz1966: 53]

В данном случае автор применяет апозиопезис для передачи взволнованности говорящего, когда его «обуревают чувства» и «мешаются мысли».

„Jetzt standen sie wieder auf ihren Felsen, schmutzig weiß, und - Und was, fragte ihr Mann streng.“[Kaschnitz1966: 78]

Прерывание выделяется в тексте знаком тире. В данном примере причиной обрыва речи является прерывание ее репликой другого говорящего, что позволяет нам самим додумать начатую мысль, а также прочувствовать волнение главной героини, что, в свою очередь, помогает читателю погрузиться в атмосферу этих событий.

Интересно оформление самого текста рассказа «Ferngespräche». В тексте можно встретить частое употребление слова „AmTelefon“, данное в скобках, которое повторяется на протяжении всего рассказа.

„Hör mal, sagte der alte Mann (am Telefon) zu seiner Tochter Elly, du musst deinem Bruder ins Gewissen reden.“[Kaschnitz 1966: 54]

„Du weißt natürlich, warum ich anrufe, Tante Ju, sagte Elly (am Telefon) zu ihrer Tante Julie...“[Kaschnitz1966: 55]

Таким образом, основная мысль, которая проходит красной нитью через весь рассказ, герои в какой-то степени одиноки, они разговаривают и решают свои проблемы лишь по телефону.

В заключение можно назвать несколько особенностей синтаксиса произведений М.Л. Кашниц. Тексты новелл М.Л. Кашниц, несмотря на небольшой объем в 6-8 листов отличаются сложным синтаксисом, что не характерно для краткой немецкой прозы. На страницах ее книги можно встретить основные особенности употребления стилистического синтаксиса. В первую очередь это сложные предложения, где наиболее полно отражаются причинно-следственные, временные связи. Наиболее часто употребляются придаточные с временным значением, которые присоединяются союзом *als*, так как автор часто описывает события прошлого. Мы рассмотрели наиболее яркие примеры употребления стилистических средств. Использование в тексте тех или иных стилистических приемов обусловлено в первую очередь индивидуальной манерой писателя.

Предложения в основном написаны в соответствии с грамматической нормой, однако есть немало исключений, которые придают экспрессивности и динамику тексту. В предложениях исследуемого текста можно выделить инверсию, как специальный художественный прием, а также вынесение части предложения за пределы рамочной конструкции, парцелляцию и изоляцию предложений. Таким образом, для исследуемых текстов характерно богатое разнообразие стилистических синтаксических средств, используемых с целью придания выразительности.

Все явления, с изменением нормативной структуры предложения, отражают основную тенденцию развития синтаксиса современного немецкого языка – тенденцию разрыхления синтаксической конструкции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка [Текст]: учеб.пос. / М.П. Брандес – М.: «Высшая школа», 1990 – 320 с.
2. Kaschnitz M.L. Ferngespräche Erzählungen [] // Insel Verlag Frankfurt am Main, 1966 – 281 с.
3. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik [Текст]: учеб. пос. / Riesel E., Schendels E. – М.: «Высшаяшкола», 1975 – 316 с.

ОСОБЕННОСТИ МУЖСКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ РЭПЕРОВ ГЕРМАНИИ)

Чурушкина Антонина Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета

Во всех обществах и во все времена существовала гендерная асимметрия, отражающая культурные оценки, ожидания, требования к представителям разных полов. Социальные роли и характеристики мужчин и женщин проявляются в использовании индивидом языка, который является не только средством общения, но способствует усваиванию существующих в конкретном обществе стереотипов и представлений о том, какими должны быть мужчины и женщины.

Изучив работы таких авторов как Д. Хомбергер, Е.А.Земская, Н.Н.Розанова, М.В.Китайгородская, Л.Пуш, А.В. Кирилина, Е. И. Горошко и др., мы выделяем следующие **характерные черты мужской речи**, которые проиллюстрированы примерами из текстов песен немецких рэперов:

- *тенденция к точности номинации, использование терминологии, связанной с техникой, техническим инструментарием:*

Kool Savas „Wie er“	Mein größtes Problem ist jetzt: <i>Cabrio</i> oder <i>Coupe</i> ?
Kool Savas „Komm mit mir“	Du strahlst wie <i>die Felgen</i> .
	Unsere Liebe ist wie <i>ein Diesel</i> .
	An nassen Tagen bist du mein <i>Scheibenwischer</i> .
Bushido „Asche zu Asche“	Ich will in einem <i>6er BMW</i> vorbeifahren.
Kool Savas „Melodie“	Hier kommt S.A.Hawking, <i>der Norton Anti-Virus</i> des Raps.
Sido „Jeder kriegt, was er verdient“	Es geht links, rechts, <i>Uppercut</i> grade und <i>Knockout</i> .

- *наличие ненормативной лексики, стилистически сниженных средств,*

В 20 текстах полученных методом случайной выборки складывается следующая картина употребления слова «dieScheiße», которое в словаре под ред. О.И. Москальской находим с пометой «груб.» – 1. дерьмо, испражнения. Навоз; 2. тяжелое положение. Суммируя полученные данные, мы делаем

вывод, что слово «dieScheiße», а также «scheißen», в среднем употребляется рэперами 3,05 раза в одном тексте.

Исполнитель, песня	Die Scheiße
Sido „Ich und Meine Katze“	2
Sido „Knast“	5
Sido „Ruf mich“	3 (scheißegal -3)
Sido „Sido und die Drogen“	8
Bushido „Keine Liebe“	9
Bushido „Keine Sonne“	8
Bushido „Korrekt“	5
Kool Savas „Wie er“	0 (Shit - 1, die Kacktexte – 1)
Kool Savas „Geldwelt“	1 (Kacke, Shit)
Kool Savas „Er ist nicht gut für dich“	2
Azad „Alarm“	2 (Shit - 1)
Fler „Du brauchst mich“	3
Fler „Eibe Chance“	1
Fler „Jungs im Viertel 2007“	3
Fler „Wie ein Adler“	3
Kollegah „Jung, brutal, gutaussehend“	3
Kollegah „Gangbanger“	1
Kollegah „Schwarzgeld“	2

Кроме того, в текстах употребляется большое количество сложных слов с первым элементом «Scheiß-»: scheißegal, derScheißrapper, dieScheißfigur, dasScheißleben, derScheißtag, derScheißverein,

• *агрессивность,*

Bushido „Keine Sonne“	Diese Aggression ist in jedem Spür den Hass!
Bushido „Wir regieren Deutschland“	Ich bin der Typ, der die Kinder boxt.
Bushido „Augenblick“	Ich hau ein Loch in die Wand mit der blanken Faust
Bushido „Drogen, Sex, Gangbang“	Ich bin Frauenfeind.
Sido „Schlampen von gestern“	Ich hasse euch!
Sido „Nein“	Ich werde zum Raubtier!
Azad „Fick dich“	Ich bebe vor Hass
Azad „Eines Tages“	Zorn ist in mir
Azad „Kopf hoch“	Das Leben ist ´n Kampf
Kollegah „Wir ficken ein Paar Bonzen“	...bis dein Kopf aussieht wie ein Nudelsieb.
Bushido „Alles ist gut“	Ich hasse dich, deinen Hund und deinen Scheißverein.
Kool Savas „Raps sind unsere Waffe“	Ich bin manisch aggressiv
Azad „Ghettobass“	Ich mache ein Erdbeben

• *доминирование, авторитарность,*

Fler „Fick dich, bezahl mich“	Ich bin ein Star mit dicker Villa, Swimmingpool und dazu `ner Bar am Strand.
Fler „Sag, warum?!“	Ich bleibe wie ich bin Gangster im Takt, Chef in dem Game, Chef in der Stadt.
Kollegah „Wir ficken ein Paar Bonzen“	Ich bin der King. Ich bin der Boss und schlafe mit Modepüppchen.
Kollegah „Die Härtesten im Land“	Der Banger, Verbrecher, König des Raps

Kollegah „Jung, brutal, gutaussehend“	Ich bin jung, brutal, gutaussehend
Bushido „Waffendealer“	Ich bin der Beste hier, der beste in Bezug auf allem Ich bin so krass, du findest mein Poster im Pentagon
Kollegah „Ghettosuperstars“	Ich bin Banger, ficke Bitches, der „Womanizer“, scheiße auf Geld, ich bin Fame, ich bin Ghettosuperstar

- *категоричность (мужчины более настойчивы, самодостаточны),*

Sido „Schlampen von gestern“	Ich kann euch nicht verzeihen
Sido „Was hat er“	Ich brauche keine Braut
Sido „5 krasse Rapper“	Ich riskiere Kopf und Kragen – das ist meine Lebensart
Sido „Wenn die Bosse reden“	Wir gehen immer volles Risiko
Fler „Fick dich bezahl mich“	Ich bin ein Egoist
Bushido „Mit dem Schwanz in der Hand“	Ich bin ein Mann und hab nichts zu verlieren
Bushido „Asphalt“	Ich bin zu direkt, zu brutal, zu komplett
Bushido „Drogen, Sex, Gangbang“	Ich scheiße auf jedes Tabu

- *склонность кцинизму,*

Kool Savas „Renexekution“	Ich schicke dich zurück zur Schule
Bushido „Keine Sonne“	Ich bleibe kriminell, gefährlich und ein Außenseiter
Bushido „Wir regieren Deutschland“	Dieses Land braucht einen Gangster
Azad „Der Bozz“	Ich regiere Straßen
Fler „Carlo, Cokxxx, Nutten“	Ich komme auf die Party und mache Stress ohne Grund
Kollegah „Wir ficken ein Paar Bonzen“	Halt die Fresse!
Kollegah „Schwarzgeld“	Ich piss auf die Gesetze

- *прямое выражение намерений,*

Sido „Strip für mich“	Komm, Baby, strip für mich, zieh dich aus!
Sido „Was hat er“	Spring vom Dach... vergiss mich... lebe dein Leben! Ich brauche keine Braut
Kool Savas „Der Beweis“	Ich mache dich platt
Bushido „Drogen, Sex, Gangbang“	Geh ins Bad und mach dich hübsch!
Bushido „Alles ist gut“	Hol dir deine Sachen ab und schmeiß dich raus!
Azad „Freiheit“	Solange mein Herz schlägt, werde ich fighten

- *сдержанность в выражении эмоций и оценок,*

Kool Savas „Komm mit mir“	Du bist Hammer wie ein Hummer
Azad „Du bist der Wahnsinn“	Keiner sollte merken, dass du meine Nummer Eins bist

Следует отметить, что данную черту мужского речевого поведения вряд следует рассматривать как характерную для рэперов Германии.

В качестве гипотезы можно предположить, что помимо названных характеристик, свойственных мужской речи, следует выделить еще три признака, сформулированных на основе противопоставления с признаками женского стиля общения, которые не отмечены у вышеобозначенных авторов:

- *использование небольшого количества прилагательных, выражающих положительную оценку,*
- *использование оценочной лексики отрицательного характера,*

- *большая степень уверенности.*

Нам представляется правильным отметить три характеристики мужской речи, которые не противоречат общим тенденциям маскулинного дискурса и наиболее четко прослеживаются в анализируемых рэп-текстах.

- *самопрезентация, подчеркивание собственного «Я».*

Bushido „Typisch ich“	Du findest kein zweiten wie mich im Königreich
Fler „Macho“	Ich habe jede Nacht eine neue Frau im Bett
Fler „Du brauchst mich“	Ich bin dein Lieblingsrapper
Bushido „Wir regieren Deutschland“	Ich bin der neue Star...der Held in meiner Stadt
Azad „der Bozz“	Ich bin Bombe
Kool Savas „Optik tik tik Boom“	Euer bester Freund... der King...euer Rapgott
Kollegah „Mitternacht“	Es ist Kollegah, der Überboss, Ghattoveteran
Kollegah „Jung, brutal, gutausschend“	Ich bin jung, brutal, gutausschend

- *постановка угрозы, подчеркивающая агрессивность*

Постановку угрозы мы выделяем как одну из наиболее типичных черт мужского речевого поведения, встречающихся в текстах песен в стиле рэп на немецком языке, что подтверждается следующими примерами:

Azad „Ghettobass“	Ich bomb` dich kaputt hier
Kool Savas „Charisma“	Ich rotte dich aus, fick` deine Frau
Kool Savas „Rapfilm“	Ich rei dich in Fetzen
Sido „5 krasse Rapper“	Ich spuck dich kaputt, wenn du muckst. Ich zerdrücke dich wie ein Toast
Azad „Alarm“	Ich box ein Loch in deinen Kopf
Bushido „Ich hab euch nicht vergessen“	Ich zerlege euch in vier

- *грубость и фамильярность по отношению к женщинам,*

Фамильярное отношение к женщинам и цинизм рэперы демонстрируют во многих своих песнях, если тексты не посвящены их любимым девушкам или имеют совершенно нетрадиционную для хип-хоп культуры тематику, например, как у Azad в песне-молитве „IchbetezuDir“. Подобное отношение к женщинам, как мы уже отмечали, изначально присутствовало в текстах с целью оскорбления противника, его матери, сестры или девушки. В связи с этим в текстах с традиционной тематикой часто встречаются оскорбления женщин, зачастую выраженные нецензурной лексикой.

Kool Savas „Charisma“	Deine Schlampen-Schwester Deine Bitch ist so nass
Bushido „Alles ist gut“	Glaubst du im Ernst, Mädchen, ich brauch dich?
Bushido „Alles ist gut“	Hol deine Sachen ab, ich schmeiß dich raus!
Sido „Schlampen von gestern“	Ihr, blöde Huren
Kollegah „Die Straße kuckt zu“	Ich schlage Weiber, wie ein Sklaventreiber

Следует отметить, что названные особенности мужской и женской речи не являются неизменными и непреложными законами, это лишь черты, свойственные речи, тенденции употребления. А различия в использовании языка зависят не только от пола, но целого ряда таких факторов, как возраст, образование, профессия, ситуация, обстановка, психологические особенности говорящего. Кроме того, речевое поведение мужчин и женщин может отличаться в зависимости от принятых норм и стандартов определенной культуры, как например, хип-хоп культуры, для которой характерны такие

исключительно мужские проявления, как агрессия, грубость, постановка угрозы, самопрезентация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирилина, А.В. Освещение связи языка и пола в истории лингвистики [Текст] / А. В. Кирилина // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной.- М.: МЦГИ - МВШСЭН - МФФ, 2001. – 416 с.
2. Земская, Е. А. Особенности мужской и женской речи [Текст] / Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова // Русский язык в его функционировании / под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелева. – М. : Наука, 1993. – С. 90–136.
3. Горошко, Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения (психолингвистический анализ) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Е. И. Горошко. – М., 1996. – 176 с.
4. Homberger, D. Männersprache – Frauensprache : ein Problem der Sprachkultur? [Text] / D. Homberger // Muttersprache. – 1993. – В. 103. – S. 89–112.
5. Pusch, L. Das Deutsche als Männersprache [Text] / L. Pusch. – Frankfurt a M. : Suhrkamp, 1984. – 165 s.

ТЕМА ЛЮБВИ В ТЕКСТАХ РЭПЕРОВ ГЕРМАНИИ

Чурушкина Антонина Николаевна

Кандидат филологических наук,
кафедра немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Кудабаева Мадина Ильдаровна

Студентка IV курса факультета иностранных языков,
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Изменение современного общества, связанное с развитием новых информационных технологий, спостроением новых форм общественных отношений, происходит одновременно с изменениями в системе жизненных ценностей человека, в частности, любви. Казалось бы, каждому знакомо это чувство, о любви написано бесчисленное множество книг и статей, однако точного ответа до сих пор нет. Любовь является одной из фундаментальных тем человечества, а попытки ее анализа как эмоционального понятия мы видим уже в древнейших философских течениях. В толковом словаре русского языка под редакцией Ожегова С.И. даются следующие трактовки понятия «любовь»: 1) глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство; 2) чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности (к родине, к родителям, к детям); 3) постоянная, сильная склонность, увлеченность чем-нибудь (любовь к правде, к истине, к балету, к чтению, к театру, спорту, к животным); 4) интимные отношения, интимная связь [Ожегов 1990: 335]. Любовь означает готовность идти на все ради

другого человека, заботу о нем, постоянство, поддержку, преданность – все то, что создает смысл существования для человека.

В текстах в стиле рэп на немецком языке помимо традиционных тем, таких как социальные проблемы, отношения в семье, будни рэперов, четко прослеживается тема любви. Как правило, исполнителями рэпа являются мужчины. Традиционно выделяют следующие черты мужского речевого поведения: «склонность к цинизму, категоричность, стремление держать ситуацию под контролем, агрессивность, большая степень уверенности, использование оценочной лексики отрицательного характера, грубость и фамильярность к женщинам» [Чурушкина 2012: 78]. Кроме того, Р.Ф. Лефант выделяет такую характеристику мужского речевого поведения, как «алекситимию – неспособность связать слова с эмоциями, то есть недостаток умения идентифицировать, выразить и описать свои собственные эмоциональные состояния, в частности теплоту, заботу, печаль или боль» [Кириллина 1999: 80]. В текстах песен, посвященных любимым женщинам, рэперы, признаваясь в своих чувствах, в меньшей степени используют нецензурную лексику и оценочную лексику отрицательного характера, агрессивность, грубость и фамильярность.

На основе проанализированных примеров можно отметить, что в своих текстах рэперы не стесняются своих чувств, будь то гнев, ярость, обида, вызванная расставанием или предательством, или же любовь. Исполнители песен выражают готовность защищать своих возлюбленных от любых невзгод, носить на руках и оберегать, подчеркивая, что готовы расправиться с любым, кто осмелится обидеть избранницу. Как правило, в текстах, посвященных любимым девушкам, на первое место выдвигается другой человек и его интересы. Рэперы пользуются многообразием ласковых прозвищ для любимых девушек. В отдельных случаях рэперы даже позволяют себе то, что идет вразрез с их ярко выраженной маскулинностью (Маскулинность – понятие, обозначающее социально сконструированные ожидания, касающиеся поведения, представлений, переживаний, стиля социального взаимодействия, соответствующего мужчинам, представленные в определенной культуре и субкультуре в определенное время [Берд 2008: 6]) – слезы. Рэперы в своих текстах представляют любовь по-разному: как редчайшее счастье и стимул для творчества, поддержку и сопереживание, обожествление, восхищение, боль из-за расставания. В некоторых же текстах любовь перерастает в ненависть.

В настоящее время песни о любви получают все большее распространение. Возможно, это связано с уходом от стереотипов, поскольку раньше такие тексты считались «немодными» из-за широкого распространения так называемого ганста-рэпа (англ. gangsta rap, букв. гангстерский рэп – вид рэпа, повествующий о жизни в бедных частях городов, насилии и наркотиках - <http://dictionary.cambridge.org/ru/gangsta-rap>). Вполне вероятно, что в связи с глобализацией мира многие проблемы уходят на второй план, оставляя место песенному творчеству с более позитивным посылом.

В песне „Selina“ рэпер Bushido считает любовь высшим счастьем и поясняет, что его возлюбленная Selina является его стимулом для творчества, однако в данном случае его творчество связано с болью: «Warum wach ich nachts auf und schreibe Lieder? Es ist wegen Selina... Warum wach ich nachts auf und schreie wieder? Es ist wegen Selina...» Безнее он совсем упал духом: «Du siehst, ich bin geschwächt und allein... ein echter Mann nächtelang weint...». Bushido – один из тех рэперов, чья маскулинность не вызывает сомнения, но и он не стесняется признаться в своих слезах, поскольку это проявление любви: настоящий мужчина плачет ночи напролет. В своем произведении „Schlechte Zeiten“ автор печален из-за расставания и видит свою жизнь в черном свете: «Es ist vorbei und endgültig aus... Ich bin kaputt gegangen, ich hab das Lieben verlernt... Mir fällt es schwer zu schlafen... Unter diesem Berg voller Hass liegt mein Herz begraben...». Безлюбимой девушкой мироднообразен для исполнителя песни, а сам он сломлен: «Du machst mich kaputt... Ohnedich leb` ich in einer stillen Welt... Mir fällt das Lachen schwer, jeder Tag ist grau... Und dank dir bin ich ein gebrochener Mann...».

Тема поддержки и любви также прослеживается в следующих произведениях. Например, в песне „Einer dieser Steine“ рэпера Sido: «Bevor du kamst war ich nur einer dieser Steine... Du hast `nen großen warmen Platz in deinem Herzen geschenkt... Ich kann über alles reden mit dir... Du hast mich auf neue Wege geführt...». Оно крылено счастьем, которое выпало на его долю: «Ich weiß auch das so ein Glück nicht jedem passiert... Ich werd nicht mehr gehen, ich bin nur wegen dir hier...».

Автор Bushido в своем произведении „Gesucht und gefunden“ обожествляет любимую. Примечательно, что для ее описания он употребляет слово мужского рода „der Mensch“, обычно не характерное для описания для лиц женского пола: «Du bist der tollste Mensch auf Erden... Du warst mein Lichtlein im Herz... Für mich bist du die Luft zu atmen, die Feuerleiter wenn das Haus ma brennt... Du bist mein Augenlicht». Автор готов бороться ради своей девушки: «Für dich geh ich raus, ich steh auf und kämpf...», благодарен за ее поддержку: «du hast mir beigebracht nicht aufzugeben, nur wegen dir fing ich einfach an mein' Traum zu leben... Für mich bist du mein Schutzengel... Ich brauche dich...».

В своей песне „Schutzengel“ рэпер Fler выступает защитником и проявляет мужество, восхищаясь своей возлюбленной. В одном только произведении можно выделить 9 наименований любимой девушки как класковых, таки грубых (mein Mädchen, meine Löwin, Baby, das Licht, meine Rückendeckung, die Luft, meine Bitch, meine Frau, meine Schwester, mein Engelein): «Ich bin dein Schutzengel, ich nehm' dich in Schutz, Engel... Du bist mein Mädchen, wenn nicht in diesem Leben, find' ich dich im nächsten... Ich ficke diese Welt für dich... Du bist meine Löwin und ich kämpfe hier in deinem Revier...». Он на многое готов ради любимой: «Ich werd dich ab jetzt begleiten... Ich trag dich auf Händen... Mit dir fings an, mit dir wird es enden, Baby». Fler отзывается о возлюбленной только с лучшей стороны: «Du bist die Luft, wenn

ich nicht atmen kann...Du bist das Licht, was mich sehen lässt...Du bist meine Rückendeckung in jeder Schlacht...Du machst mich besser, wenn jeder mich sonst schlecht macht...Du bist meine Bitch, meine Frau und meine Schwester, du bist mein Engelein und steckst 'ne Menge ein...du bist rein». Рэпер, презентуя свою маскулинность,

может быть нежным милым со своей возлюбленной: «Ich bine ein Bad Boy, doch bei dir Mr. Nice Guy... Ich trage dich auf Händen».

Любовь может приносить и боль, что прослеживается в творчестве многих рэперов. Исполнителю Sdrp в песне „Ich muss immer an dich denken“ так же тяжело дается расставание: «Ich redemireines wäre okay... Seitdem du weg bist, kann ich nicht schlafen... Nichts ist okay, gar nichts okay...». Мысль о том, что его девушка засыпает без него, сводит автора произведения с ума: «Ich werde verrückt bei dem Gedanken, wodu heute Abends schläfst...». Квартира без его второй половинки похожа на тюрьму: «Die Hälfte vom Bett ist immer noch deine... Es ist fast wie Knast in der Wohnung...».

В своем произведении „Träumer“ рэпер Raf Camora осознает приближающееся расставание: «Wir sind zusammen doch fühlen uns irgendwie einsam... wir haben uns nichts zu erzählen...». В данной строчке мы находим типичный пример мужского речевого поведения, характеризующийся грубостью и экспрессивностью: «Wird jede Liebe denn am Ende zum Kopf fick?».

Песня „Der erste Winter“ исполнителя Silla демонстрирует слушателю, как рэпер учится жить без любимой девушки: «Wenn du nur wüsstest, was du mir wert bist!.. Ich bin bei niemandem so ausgelassen... Das ist der erste Winter ohne dich... Ich muss an dich denken, jede kalte Winternacht...». Он готов вечно ждать свою любимую, потому что она именно та, с кем он бы хотел состариться: «Ich werd' ewig auf dich warten... Ich hab gehofft ich werde mit dir alt... Und ich weiß ich darf kein' hassen...». Silla благодарен за ее поддержку: «Du warst da als das Eis zu brechen drohte». Рэпер заботился о ней, проявляя мужественность: «Ich hab dir versprochen, auf dich aufzupassen».

Выражение «от любви до ненависти один шаг» четко проиллюстрировано в песне „Vergib mir“ исполнителем Kay One, который испытывает бурю негативных эмоций из-за предательства любимой девушки: «Ich scheiß auf dich, ich will kein' Kuss... Du hast mich verarscht, ich hab gedacht, dass du treu bist...». Он не стесняется нецензурных выражений для описания своих чувств: «Guck dich an, du hast mich verkauft, du Bitch... Will dich nie wieder sehen... Ich scheiß auf dich... Du Hure missbrauchst mein Vertrauen...». Автор полностью разбит: «Wegen dir ist meine Welt heute klein und grau... ich sag's dir jetzt ehrlich - du bist so viel wie Dreck wert... Ich sterb weil ich merk du bist kalt...».

Насколько сильны негативные чувства из-за перенесенной боли, настолько ярки чувства, испытываемые в отношениях. В своем произведении „Vergeben und vergessen“ рэпер Bushido представляет свою любимую как самую лучшую: «Du hast geleuchtet für mich am Himmel,

du warst so wunderbar...mein Schatz ». Он поет о ее поддержке: «Du versuchst mir mein' Weg zu zeigen, als es dunkel war...mich vor der Welt beschützt, weil die Welt so schlecht ist...Du hast für mich gekämpft, damals wie ein echter Freund». Однако затем приходит расставание и с ним боль: «Auch wenn du nichts von mir hältst, ich trage dich noch immer tief in meinem Herz...Heute bist du nur ein hübscher Alptraum...Ich wollte schon aufhören zu atmen».

Vega в своей песне „Ich will raus mit dir“ тоже благодарен любимой девушке за силы, которые она ему дает: «Du warst Frieden, wenn ich Krieg hab...». Что бы ни случилось, он принимает решения сам, подчеркивая свою маскулинность: «Ich nehm' die Sache wie ein Mann...».

Автор произведения „Liebe“

Sido открыл волшебным чувством под названием любовь: «Ich bin im siebten Himmel ich glaub, das is' die Liebe...Liebe is' wenn aus unsern Herzen Funken sprühen und wir uns ohne eine Tropfen Alkohol betrunken fühl'n... Рэпер перечисляет, то есть любовь для него: «Diese Liebe, is' wenn es mir gut geht...Liebe, is' aufeinander Rücksicht zu nehmen...Ich glaube Liebe, bedeutet alles zu teilen...Ich bin mir sicher diese Liebe, heißt einander Vertrauen...Liebe, is' Schuld daran, dass man nicht mehr schlafen will, weil das wahre Leben schöner ist als jeder Traum...».

В песне „Nurdu“ рэпера Vega практически каждая строка наполнена любовью: «Schatz...Wenn ich morgens die Augen öffne, will ich seh'n, wie du träumst...Muss ich mein Herz lassen für dich, Engel, dann gäb' ich es heut'...Ich lieb', wie du wach wirst, wie du aussiehst, wie du lachst, bis die Nacht wieder anbricht...Du bist für mich extra, mein Schatz... Ich lieb', wenn du im Auto meine Zeilen mitrappst...».

Рэпер называет свою возлюбленную сокровищем и ангелом и настолько волнуется за свою девушку, что не стесняется эмоций, нехарактерных для мужчин: «Vergessen die Tränen in der Nacht, in der ich dachte, du stirbst...».

Для рэпера Yasha в песне „Strand“ его возлюбленная самая красивая, он сравнивает ее с драгоценным камнем: «Du leuchtest wie aus Diamant...estut fast den Augenweh...».

В своем произведении „Dubist“ Prinz Pivo восхищен своей любимой девушкой: «Dubist, alles für mich... Dubist das, was ich vom Schicksal verlangen hab...Du bist besser als du glaubst...Deine Augen lassen Dinge ihre Farbe verlier'n». Чтобы подчеркнуть уникальность своей второй половинки, он выбирает весьма необычные сравнения: «Meine silberne Kugel, mein Kryptonit und mein Anthrax...».

Die Patrone für mein Kopffinder Kammer der Pumpgun...Du bist der Abspann vom Film und ich sitze noch da...Du bist das Logo meines Clubs, die Hymne der Guten...Der Sound der Nacht, Stille und Gebell von ei'm Hund...».

На сегодняшний день существует тенденция изменения традиционного представления о любви. Ее вульгаризация оказывает влияние на становление личности молодежи, поскольку именно молодые люди являются основной аудиторией, слушающей хип-хоп. Любовь все чаще понимается как

биологическое влечение, в основе которого лежат биологические инстинкты, но, тем не менее, современные стереотипы представления данного понятия не могут поколебать общее представление о любви. Проанализировав тексты рэперов Германии, можно сделать вывод, что любовь является стимулом самореализации личности. В настоящей любви важнейшей ценностью является другой человек с его внутренним миром. Несмотря на свою мужественность и грубость, «панцирь», защищающий от внешнего мира, наедине со своими возлюбленными рэперы превращаются в заботливых мужчин, готовых оберегать свою вторую половинку до последнего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берд Ш. [Bird S.R.] Теоретизируя маскулинности: современные тенденции в социальных науках. В кн.: Берд Ш., Жеребкин С. (Ред.), Наслаждение быть мужчиной: западные теории маскулинности и постсоветские практики. – СПб.: Алетейя, 2008. С. 6.
2. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А.В. Кирилина. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999.- С. 80.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов/ Под ред. Н. Ю. Шведовой – 22-е изд., стер. – М.: Русс. Яз., 1990. С. 335
4. Чурушкина А. Н. Прагмалингвистические характеристики маскулинного дискурса (на материале текстов рэперов Германии) [Текст]: дис. канд. фил.наук / Чурушкина Антонина Николаевна. – М., 2012. – 250 с.

Электронные ресурсы

1. CambridgeDictionariesOnline[Электронныйресурс]. Режим доступа:
<http://dictionary.cambridge.org/ru//gangsta-rap>

СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫЕ СЛОВА В МОЛОДЕЖНОМ ЖАРГОНЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Бударина Татьяна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой филологии Астраханского Государственного Университета, г. Астрахань, Российская Федерация

Добрянская Яна Олеговна

студентка 4 курса факультета иностранных языков Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Российская Федерация

Изучение молодежного жаргона является особенно актуальным в условиях расширяющихся международных контактов: зарубежных стажировок, туристических поездок, преподавания ряда учебных дисциплин иностранными специалистами, просмотра видеofilьмов, прослушивания современных песен на иностранных языках и т.д. Тем более актуальным представляется сопоставительный анализ молодежных жаргонизмов двух языков, а именно немецкого и русского.

В качестве одной из причин возникновения молодёжных жаргонизмов можно назвать стремление к языковой экономии. В результате этого стремления молодыми людьми создаётся целый ряд сложносокращенных слов, разнообразных с точки зрения способов сокращения, орфографии и произношения. Данное разнообразие объясняет наличие многочисленных попыток классификации сложносокращенных слов.

Опираясь на классификации М. Д. Степановой, В. Фляйшера [Степанова, Фляйшер 1984: 61], И.Г. Ольшанского и А.Е. Гусевой [Ольшанский, Гусева 2005:105-106], К.А. Левковской [Левковская 1963:245], Т.И. Арбековой [Арбекова 1997:46-49], А.М. Искоз, А.Ф. Ленковой [Искоз, Ленкова 1970:80-89], С.О. Бариновой [Баринова 2008: 15-17], мы выделяем следующие виды сложносокращенных слов:

1. инициальные аббревиатуры,
2. контрактуры или усеченные слова, внутри которых можно выделить такие подвиды как
 - стяжение,
 - апокопа,

- аферезис,
- синкопа,
- 4. слоговые сокращения слов и словосочетаний,
- 5. инициально-словные/смешанные сокращения или неполные аббревиатуры,
- 6. графическиесокращения слов и словосочетаний,
- 7. сокращенно-производные слова.

Методом сплошной выборки из словарей молодёжного жаргона Г. Эманна[Ehmann 2005], Т.Г. Никитиной [Никитина 1998] и Е.А.Коломиец [Коломинеец 2005]мы установили наличие 90 сложносокращенных слов в молодёжном жаргоне немецкого и 129 – в молодёжном жаргоне русского языков.

В словарном составе молодёжного жаргона немецкого языка наибольшим количеством представлены контрактуры (27 лексических единиц, что составляет 30% от общего количества сложносокращенных слов). Среди контрактур наиболее распространенными являются апокопы (55% от контрактурнемецкого языка), например: Hacke (Hackendicht) – пьяный, Asso (AssozialerMensch) – трепач, Abi (Abitur) – выпускные экзамены, Anarcho (Anarcho-Punks) вегетарианец, Komplli (Kompliment) – отпад, Casch (Casch-Maschine) – касса, Wanabe (Wanabe-Rapper) -выскачка, Zivi (Zivildienstbeistender)- госслужащий, Mathe (Mathematik)- математика, Atmo (Atmosphäre)- атмосфера, Poli (Polizei) – полиция. Меньшим количеством лексем представлен аферезис(15 % от контрактур немецкого языка), например:Floor(Dancefloor)-танцпол, Zonk (Idiot-Riesenzonk)–тупой, Вака(Vollbaka)–полный придурок. Стяжение в молодежном жаргоне немецкого языка представлено наименьшим количеством лексем (8 лексем, что составляет 30 % от всех контрактур, например:Alkasülzer (Alkoholsülzel)–пьяный, Mukomat (Muckautomat)–радио.

Второе место среди сложносокращенных слов молодёжного жаргона немецкого языка занимают графические сокращения (26лексических единиц, что составляет 29 % от общего количества сложносокращенных слов), например: mfg (mitfreundlichenGrüßen)–с наилучшими пожеланиями, mow? (männlichoderweiblich?)–м/ж, ihA (ichhasseAbkürzungen)–ненавижу сокращения, hdl (habdichlieb)–люблю тебя, dad/deand (denkeandich)– думаю о тебе, bvid (binverliebtindich)– влюблён в тебя, duwsu (duwarstsuper)–ты был (а) супер, iamidn (imAugenblickmagichDichnoch) –я ещё люблю тебя, wib (wieblöd,wiebehindert)– тормоз, ILD (ichliebedich)– люблю тебя, Anal (allesnurausLiebe)– всё только из любви, akla (allesklar?)–всё понятно? ВD (blöd)– тупица, bidunowa (bistdunochwach?)–ещё не спишь? end (einfachnurdumm)–просто тупо, braduhi (brauchstduHilfe?) –помочь?, zdom/zumiozudi (zudirodermir?/zumiroderzudir?)– ко мне или к тебе?, eidu(erwarteimmerdasUnmögliche) –вечно жду чуда, gidf (GoogleistdeinFreund)–гугл тебе в помощь, div (DankeimVoraus)–заранее

спасибо, adaads (ausdenAugen, ausdemSinn)–с глаз долой, из сердца вон, bdi (brauchedich) –ты нужен/нужна мне, gie (ganzimErnst)–совершенно серьезно.

Одинаковым количеством лексем представлены слоговые и инициальные сокращения (11 и 11 лексем, т.е. 12,2% и 12,2% от общего количества сокращений). Примерами слоговых сокращений являются Stino (Stinknormalo)–человек с нормальной ориентацией, Oliba (Oberlippenbartträger)–человек с усами, Rialo (Riesenarschloch)–примитивный человек, Himi (Hilfsmittel)– тупик, Kumi- Kurtzmitteilung–смска, Bühü (Büffelhüfte)–толстуха, derHuso (Hurensohn)–сукин сын. Примерами инициальных сокращений являются: LFG (LeichtFickbaresGerät)– куртизанка, ABF (allerbesteFreundin)– лучшая подружка, DKA (DeutscherKorrektAbzug)–правильный подход, MOF (MenschenOhneFreunde) – одиночка, TW (Themawechsel)–смена темы, BMW (BrettmitWarzen)– девушка с маленькой грудью, Dink(s) (Dublincomenokids-doppeltesEinkommen, keineKindern) –пара без детей. GmBh (Geh mir Bier holen)–принесим пиво, PP (persönliches Pech)–ппц.

Предпоследнее место среди сложносокращенных слов молодежного жаргона немецкого языка занимают сокращенно-производные слова – контрактуры, к которым добавляются суффиксы существительных (8 лексем, т.е. 9 %), например: Behindi (Behinderte) – инвалид, Blödi (Blödling) – простофиля, Deather (Death-Metal-Fan) – любитель рок-металла, Fascho (Faschist) – фашист, Ziggi (Zigarette) – сиги, Compi (Computer) – комп, Destille (Destillationsbetrieb) – паб.

Меньше всего среди сложносокращенных слов молодежного жаргона немецкого языка смешанных сокращений (7 лексем, т.е. 8 %), например: B-Boy (BreakdanceBoy) – танцор брейк-данса, Biotonne (Biologietonne) – вегетарианец, Compi-Freak (Computer-Freak) – помешанный на компьютере, B-Waffe (biologischeWaffe) – биооружие, Alk-Fest (Alkohol-Fest) – вечеринка, Mc-Job (Mc-DonalsJob) – почасовая работа.

В молодежном жаргоне русского языка сложносокращенные слова представлены следующим образом.

Первое место с точки зрения количества лексем в словарях занимают контрактуры (75 лексем, 58 %). Самыми распространенными среди них, так же как и в немецком языке, являются апокопы: автор (авторитет), нарк (наркоман), транк (транквилизатор), опера (оперативная память ПК), павел (Павелецкий вокзал в Москве), пед (педагогический институт), передоз (передозировка), прапор (прапорщик), преп (преподаватель), приклад (изделия прикладного искусства), пром (промедол), проф (профессор), пых (пыхтеть), т.е. курить папиросы с наркотическим веществом, сакс (саксофон), серт (сертификат), спок (спокуха), стеб (стебало), тату (татуировка), тин (тинейджер), торч (торчать) – употреблять наркотики, транк (транквилизатор), трэш (трэшметалл), универ (университет), фак (факультет), фен (фенобарбитал), хард (хард-рок). Меньшим количеством лексем среди контрактур молодежного жаргона представлены стяжения (11 % от контрактур рус. Яз.), например: белка (белая горячка), беска (бескозырка),

вышка (высшая математика), а также афerezис (4 % от контрактур рус. Яз.), например: зайка (кафе «Мозайка»), стоп (автостоп), тутка (протитутка). Помимо названных подвидов контрактур в молодежном жаргоне русского языка, в отличие от немецкого языка, представлены синкопы (3 % от контрактур рус. Яз.), например, жига (зажигалка).

В отличие от немецкого языка, в молодежном жаргоне которого сокращенно-производные слова занимали предпоследнее место, в словарном составе молодежного жаргона русского языка они занимают второе место (30, 23,2%), например: античка (античная литература), бутик (бутерброд), веник (венерический больной), видик (видеомагнитофон), глушак (глушитель мотоциклетного двигателя), дичка (дико растущая конопля), зарубежка (зарубежная литература), комок (коммерческий комиссионный магазин), крупняк (крупная купюра), курсач (курсовая работа), лакер (лакированная шкатулка с росписью), медляк (медленный танец), сюрик (произведение в стиле сюрреализма), материнка (материнская плата).

Если в словаре молодежного жаргона немецкого языка представлено одинаковое количество слоговых и инициальных сокращений, то в словарном составе молодежного жаргона русского языка было выявлено их неравное количество. На третьем месте среди сложносокращенных слов молодежного жаргона русского языка слоговые сокращения (11, 8,5%), например: контра (контрольная работа), молчел (молодой человек), невруб (не врубился), обл-библ (областная библиотека), примат (студент занимающийся прикладной математикой), сисоп (системный оператор), старлей (старший лейтенант), тяжмет (тяжелый металл).

Четвертое место среди сложносокращенных слов молодежного жаргона русского языка занимают инициальные сокращения (7, 5.4%), например: ЧП (чёрный плащ) – новый русский, МГУ (мама где устроит), КПЗ (комната приятных запахов) – туалет, ВУЗ (девушка, которая вышла удачно замуж) БГ (Борис Гребенщиков), СХА (сельскохозяйственная академия), Чмо (человек, морально оступившийся).

Смешанные сокращения в словарном составе молодежного жаргона русского языка занимают не последнее, как в немецком языке, а предпоследнее место (4 лексемы, что составило 3% от общего количества), например: домжур (Дом журналистов), морфлот (морской флот), кирзавод (киросиновый завод), совхиппи (советский хиппи).

Графические сокращения представлены в словарном составе молодежного жаргона русского языка наименьшим количеством – всего двумя лексемами (1,6%), например: К (Кокаин), Г (героин). Этим фактом молодежный жаргон русского языка существенно отличается от соответствующего жаргона немецкого языка, в словарном составе которого данный вид сложносокращенных слов занимал второе место.

Как показывает проведенный нами сопоставительный анализ сложносокращенных слов молодежного жаргона немецкого и русского языков, исследуемые жаргоны характеризуются наличием как общих, так и отличительных черт. В обоих языках в молодежном жаргоне представлены

все описываемые виды сложносокращенных слов, среди которых лидируют контрактуры, преобладающим подвидом которых являются апокопы. В словарном составе молодежного жаргона немецкого языка не обнаружены синкопы, графических сокращений намного больше, а сокращенно-производных слов намного меньше, чем в молодежном жаргоне русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбекова Т.И.- Лексикология английского языка (практический курс), М., Высшая школа, 1997. – 240с.
2. Барина, С.О. Классификация сокращений в языке Интернета (на материале английского языка) / С.О. Барина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена № 12 (33):Аспирантские тетради: Научный журнал (Издание, рекомендованное ВАК). – Спб., 2007. – С. 24-27.
3. Искоз А. Ленков А. Хрестоматия по лексикологии немецкого языка, Л. «Просвещение» 2004, 1975 – 279 с.
4. Коломиец Е.А. –Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона, Москва-Восток-Запад, 2005 – 336 с.
5. Левковская К.А. Лексикология современного немецкого языка- Изд. Высшая школа Москва 1963 – 320 с.
6. Никитина Е.Г, Так говорит молодёжь – словарь сленга. 2-е изд. СПб., Фило-Пресс, 1998 – 592 с.
7. Ольшанский И. Г., Гусева А.Е.Лексикология: современный немецкий язык = Lexikologie: Die DeutschGegenwartssprache: Учебник для студ. лингв. фак-ов высш. учеб.заведений / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М.: Изд. Ц. «Академия», 2005. – 416 с.
8. Степанова М.Д., Фляйшер В.- Теоретические основы словообразования в немецком языке, Москва, Высшая школа, 1984 – 264 с.
9. EhmmanH.Endgeil: Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache, München, Verlag C.H. Beck–2005.–180 S.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой филологии Астраханского государственного университета,
г. Астрахань, Российская Федерация

Павлова Ирина Сергеевна

студентка IVкурса факультета иностранных языков,
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Язык права, как и язык любой другой специальной области знаний, характеризуется определенными особенностями, которые позволяют отграничить его от общеупотребительного языка и языков других

специальных областей. Одной из таких особенностей является семантика юридических терминов, которая характеризуется разнообразием с точки зрения отношений между словами и группами слов, иерархичностью, различной степенью приближенности к общенародной лексике.

Говоря о последней из названных характеристик, мы имеем в виду возможность градации внутри юридической терминологии и, вслед за Д.И. Милославской, выделяем такие юридические термины:

1) общеупотребимые (обычные, широко распространенные наименования предметов, качеств, признаков, действий, явлений, которые в одинаковой мере используются в бытовой речи, в художественной и научной литературе, в деловых документах, в законодательстве);

2) общеупотребимые, имеющие в нормативном акте более узкое, специальное значение «специальные термины» (лаконично и относительно точно обозначают понятие, применяемое в юриспруденции, применяются для обозначения особых понятий и только в юриспруденции);

3) сугубо юридические (применяются для обозначения особых понятий и только в юриспруденции);

4) технические (заимствованные из различных областей науки, техники, искусства, а также профессионализмов, употребляемые в том смысле, который закреплен за ними в соответствующей отрасли знания) [Милославская, 2008: 211].

Проведенное нами исследование показало, что из общего числа рассмотренных юридических терминов большая часть приходится на общеупотребимые, что представляется вполне оправданным, т.к. они являются основным языковым пластом рассмотренных нами нормативно-правовых актов. Подтверждением этому могут служить следующие примеры: Ehe – брак; Entscheidung – решение; Familie – семья.

Ко второй группе относятся такие юридические термины, как: Geringfügigkeit – малозначительность; Zivilklage – гражданский иск; Rechtsfähigkeit – правоспособность; Rechtszuständigkeit – подсудность; die Verjährung einer Klage – исковая давность.

Особенность этой части терминов заключается в том, что они обладают исключительно правовым содержанием, и, очевидно, понятны в полном объеме далеко не всем, а лишь специалистам в области права.

Как правило, сугубо юридический термин создается законодателем, когда в общелитературном языке нет подходящего слова для обозначения соответствующего понятия. Зачастую подобные термины заимствуются из римского права или из иных развитых правовых систем, например: Akzept (lat. acceptum) – акцепт; Vindizieren (lat. vindicare) – виндикация; Alimente (lat. Alimentum) – алименты.

В процессе применения норм права в различных сферах общественной жизни без специальных технических терминов обойтись зачастую невозможно. В правовом контексте технические термины помимо их основного специфического содержания получают дополнительную

юридическую смысловую нагрузку, например: Unzurechnungsfähigkeit – невменяемость; Exmittierung – выселение.

Что касается видов семантических отношений исследуемой лексики, а также типов смысловой общности юридических терминов, то их можно продемонстрировать на основе отнесения исследуемых слов и выражений к различным тематическим группам.

По мнению Н.Ф. Алефиренко тематические группы представляют собой «логические объединения лексем, относящихся к определенной предметной сфере, на основании общности обозначаемых ими реалий по сходству, смежности, назначению, устройству, функции и т.д.» [Алефиренко 1998:120].

В качестве основных видов тематических групп отечественные лингвисты называют функциональные, ситуативные, ассоциативные, а также родовидовые тематические группы. [ЛЭС 1990: 453-454].

Функциональная тематическая группа представляет собой объединение лексем, при котором в качестве интегрирующего компонента значения выступает общая функция членов тематической группы.

Ассоциативные тематические группы представляют собой тематические группы слов, в которых слово-стимул объединяет группу определенных ассоциатов.

Родовидовая тематическая группа предстает собой объединение лексем на основе родовидовых отношений.

Согласно нашему исследованию 1338 немецких юридических слов и устойчивых выражений, извлеченных методом сплошной выборки из Основного закона и уголовного уложения ФРГ [Grundgesetz 2014, Strafgesetzbuch 2013], можно выделить следующие тематические группы в юридической терминологии современного немецкого языка:

1. Преступление – родовидовая группа, в которой были выявлены следующие виды преступлений:

А. Государственные преступления: Landesverratm – измена родине, Verfassungshochverratm – измена конституции, Bannbruchm – контрабанда, Banditentumm – бандитизм, terroristischerAnschlagm - террористический акт, Spionagetreiben - заниматься шпионажем, verfälschen – подделывать (документ).

Б. Преступления против жизни, здоровья и достоинства личности: Mordm – убийство, Giftmord – убийство путем отравления, erschlagen - убивать, prügeln – избивать, einenSchlagversetzen – ударить, verleumden - оклеветать, Erpressungf – шантаж, entziehen – похищать, Angriffm – нападение, Raubm - разбой.

В. Преступления против государственной собственности: unterschlagen – растрчивать (имущество), Brandstiftungf - поджог, ausrauben – ограбить, Diebstahlausüben – воровать, Entwendungf – хищение, Fischwildereif – браконьерство.

Г. Преступления против личной собственности граждан: Betrugm – обман, betrügen – мошенничать, schimpfen – ругаться, Diebstahlm –

- кража, Vortäuschungf – введение в заблуждение, nichtgerechtfertigterBesitz – незаконное владение, gewaltsamerAngriff – насильственное посягательство.
- Д. **Должностные преступления:** Bestechlichkeitf – взяточничество, Dienstverletzungf – халатничество, Amtsmissbrauchm - злоупотребление служебным положением.
- Е. **Хозяйственные преступления:** Schiebergeschäftebetreiben – заниматься спекуляцией, vernichten – уничтожать (имущество).
- Ж. **Преступления против порядка управления:** BeleidigungeinesVertretersderStaatsmacht - оскорбление представителя власти, NötigungeinesVertretersderStaatsgewalt - принуждение представителя власти, Urkundenfälschungf - подделка документов, Eigenmachtf – самоуправство.
- З. **Преступления против общественного порядка и безопасности:** Fahrzeugentführungf – угон транспортного средства, Ausschreitungenf - нарушение общественного порядка, Brandlegungf – поджог, AufbringungeinesSchiffes – захват судна, Plünderungf – мародерство.
- И. **Воинские преступления:** Gehorsamsverweigerungf – неповиновение, Willkür – произвол, sichdemBefehlwidersetzen - не подчиняться приказу, Wehrdienstverweigererm - лицо, отказывающееся выполнять воинскую обязанность.
2. **Государство – родовидовая группа, в которой были выявлены следующие тематические ряды:**
- А. **Государственный строй:** Bundesregierungf – федеральное правительство, Staatsgewaltf – государственная власть, Gesetzbuchm – кодекс, свод законов, Außenministern – федеральный министр иностранных дел, verfassungsmäßigeOrdnung – государственный строй, politischeHerrschaft – политический режим, Bundeslandn – федеральная земля.
- Б. **Законодательство:** Rechtsordnungf – правопорядок, Strafgesetzbuchn – уголовное уложение, Rechtssatzm – правовая норма, правовое положение, Strafrechtsschutzm – уголовно-правовая защита, Artikeln – статья, regeln – регулировать, Grundgesetzn – конституция.
- В. **Основные права человека:** GleichheitvordemGesetz – равенство перед законом, FreiheitderBerufswahl – право свободного выбора профессии, UnverletzlichkeitderWohnung – неприкосновенность жилища, RechteundPflichten – права и обязанности, einRechtaufetwashaben – иметь право на что-либо.
3. **Судопроизводство – ассоциативная группа:** Arreststrafef – лишение свободы, Richtern – судья, Staatsanwaltm – прокурор, Beklagtern – ответчик, Beweiswahrnehmungf – вещественные доказательства, Durchsuchungf – обыск, beweisen – аргументировать,
4. **Судебный процесс – ассоциативная группа:** Rechtsverletzungzugeben - признаться в правонарушении, falscheBeschuldigung – ложное обвинение, Klagef – иск.

5. **Наказание – функциональная группа:** Lohnarrestm – наложение ареста на заработную плату, Festnahmем – арест, задержание, Dienstenthebungf - отстранение от должности государственного служащего, Morduntersuchungf – расследование убийства, einGesetzverletzen/ gegeneinGesetzverstoßen – нарушить закон
6. **Следственные действия – функциональная группа:** Durchsuchungf – обыск, beweisen – аргументировать, Abhörugf – заслушивание (свидетелей, экспертов), Ermittlungf – следствие, Unfallzeugem – свидетель несчастного случая, Vernehmungsprotokolln – протокол допроса.
7. **Задержание – ассоциативная группа:** Mordm – убийство, Gegenüberstellungf – очная ставка, Verbrechenbegehen – совершить преступление, Festnahmeprotokollanfertigen – составить протокол о задержании, etwasinBeschlagnehmen – наложить арест на что-либо, festnehmen – задерживать.
8. **Юридическая документация – ассоциативная группа:** Gerichtsschreiberм – секретарь (в суде), Berufungf – апелляция, Berufungsklagef – кассационная жалоба, Belegm – расписка, Gerichtsurteiln – приговор суда.
9. **Налоги и сборы – функциональная группа:** Abgabef - пошлина, налог, Auferlegungf – наложение, возложение, Geldeinziehen – взимать деньги, Lohnsteuerf – подоходный налог на трудовой доход, Steuerauferlegen – облагать налогом, Bundessteuerrechtн – федеральное налоговое право.
10. **Трудовая деятельность – ассоциативная группа:** Arbeiterr – работник, beruflicheArbeit – работа по специальности, Arbeitsvertragm – трудовой договор, Arbeitsvetragabschließen – заключить трудовой договор, Entlassungsgrundm – основание для увольнения, Arbeitbeschaffungf – трудоустройство.

Анализ тематических групп юридических терминов позволил сделать вывод о том, что в большинстве своем юридические термины современного немецкого языка находятся в родовых отношениях, тем самым демонстрируя иерархические связи, а также характеризуются как смысловой общностью, так и семантическим разнообразием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики; Академ. социал. наук РФ, Волгогр. гос ун-т. – Волгоград: Перемена, 1999. – 247 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н.Ярцева - 2-е изд., дополненное - М.: Большая российская энциклопедия, 2002 - 709с.
3. Милославская Д.И. Современный русский язык в сфере административно-правовой и общественной деятельности. М., 2008. – 413с.
4. Grundgesetz. München - 45. Auflage 2014 – 419S.
5. Strafgesetzbuch. München - 51. Auflage 2013 – 383S.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОДЪЯЗЫКА ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЫ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Кошелева Ольга Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета

Базируясь на исследовании И.Л. Комлевой, посвященном формированию русской компьютерной терминологии, мы предполагаем, что профессиональный подъязык предметной сферы «компьютерные технологии» стоит квалифицировать как пограничную области между естественными и искусственными языками (Комлева, 2006).

Естественную часть формы компьютерного термина формирует национальный язык, искусственная принадлежит логике системной организации терминов, которая отталкивается от центральной идеи, получившей наименование - «принципы Неймана». Логическую системность, характеризующую профессиональный подъязык предметной сферы «компьютерные технологии» и называют «принципами Неймана». Все терминологические процессы новообразований отталкиваются от принципа аналогии, как от центральной идеи.

Согласно этой идее все компьютерные термины формируются аналогично принципам функционирования человеческого мозга. Компьютер, по мнению Джона фон Неймана, должен включать в себя устройства, выполняющие функции мыслящего человека: устройство ввода; устройство хранения информации – память; устройство обработки – процессор; устройство вывода.

Эти устройства получили следующие наименования в профессиональном подъязыке предметной области «компьютерные технологии»: *arithmeticsection, arithmeticunit, dieRecheneinheit, dasRechenwerk, controlunit, dasSteuerwerk, storage. DerSpeicher, input equipment, output equipment, dasEingabe-Ausgabe-Gerät.*

Терминоединицы профессионального подъязыка предметной сферы «компьютерные технологии», в отличие от общеупотребительного слова, сохраняют ряд специфических признаков, не являющихся составной частью национального языка, которые и позволяют выделить их из общезыкового контекста.

Принцип системности заключается в поиске целого в разрозненных частях, нахождении путей взаиморасположения частей этого целого и их взаимопроникновения. Системность фонологической и грамматической организации в языке не вызывает сомнения. Очевидность этого положения подтверждается как ограниченностью средств этой организации, так и ее замкнутостью и наличием взаимосвязанной структуры.

О влиянии грамматики на новообразования в компьютерном языке свидетельствуют:

1) появление рядов однородных слов-терминов по типичным в заимствующих языках словообразовательным моделям;

2) наличие морфофонологических процессов при становлении терминологических форм (ассимиляция, аккомодация, фонологическая, редукция);

3) структура морфолого-синтаксических связей (управление, согласование, примыкание) в составных терминах-словосочетаниях (Комлева, 2006).

Главные принципы системности: целостность, структурность, взаимосвязь единиц системы на фонологическом и грамматическом уровнях проявляются во всей полноте в компьютерной терминологии исследуемых языков.

Принцип целостности компьютерного языка как системы систем принимается во внимание также при анализе лексико-семантических групп компьютерных терминов. Он выражается в единстве и взаимосвязи единиц понятийного поля компьютерной терминологии, коррелятами которого выступают структура многозначного слова, синонимический ряд, антонимическая пара и другие закономерности существования лексико-семантических групп.

Единицы терминопоя, как правило, однородны по своей грамматической оформленности и релевантны (соотносительны и способны к различению) по отношению к общему (инвариантному) понятию. Грамматическая форма единиц терминологического поля отражает логические связи понятий и восходит к онтологическим универсальным категориям.

С точки зрения логико-семантической структуры компьютерные термины можно разделить на следующие таксономические классы, которые компьютерный язык заимствует из естественного языка:

- предметы (*keyboard, die Tastatur, monitor, der Bildschirm, mouse, die Maus*);

- процессы (*formatting, das Formatieren, copying, das Kopieren, dataaccess, der Datenabruf, cacheflushing, die Cache-Ableitung, time slicing, time-slotting, die Zeitquantisierung*);

- признаки или свойства (*modifiedstoragemodel, das modifizierte Speichermode, specification, die Spezifizierung, duration, die Dauer*);

- величины или единицы (*bitfield, das Bitfeld, das Feldbit, byte, das Byte, clockfrequency, clockspeed, die Taktfrequenz, die Taktrate, Hz, volume, der Lautstärkepegel, der Tonpegel, gigaflops*).

Компьютерная терминология, в целом, создается вокруг доминанты, формирующей терминологическое поле по уже упоминавшемуся принципу аналогии. В результате этого происходят все системные процессы, которые выражаются как в парадигматической, идеографической, так и синтагматической плоскостях.

Словом – доминантой в исследуемой терминологии признан термин *computer*, что нашло отражение в многочисленных терминологических наименованиях с использованием данного термина (*personalcomputer, netcomputer, localcomputer, pencomputer*). Терминопле профессионального подъязыка предметной сферы «компьютерные технологии» сгруппировано вокруг родового термина *computer*.

Архитектура компьютерных устройств, отталкиваясь от этого центрального термина, формируется двумя зависимыми друг от друга блоками, каждый из которых, в свою очередь, разветвляется на другие блоки.

Единство терминопле компьютерной предметной области заключено в двух микрополях компьютерных терминов, функционирующих только взаимосвязано.

Конституентные (постоянные) признаки этих микрополей выражены двумя родовыми разновидностями понятий *hardware* - оборудование и *software* - программное обеспечение. Программное обеспечение представляет собой совокупность искусственных средств и языков, служащих для обеспечения информационных процессов. Программное обеспечение имеет свою семантику, синтактику и прагматику, т.е. вполне отражает общесемиотические принципы построения информационных систем.

Специфика терминов и природа их системности не может быть достаточно изучена без исследования таких аспектов, как план выражения и план содержания.

Таксономия имен (предметов) может рассматриваться как в денотативном аспекте (устройства, их элементы, технологические характеристики и т.д.), так и в сигнификативном (имена собственные, нарицательные, этимология, компоненты значения, интегральные и дифференциальные признаки и т.д.). В первом случае мы имеем дело с экстенсией, во втором – с интенсией (Комлева, 2006, 121).

Межкатегориальные связи (объединительные) выражаются в совпадении корневых основ мотивирующей цепочки терминов (интенция термина):

format -to format, - formatting, - formatted,

а дифференциация выражена с помощью суффиксов и флексий:

archive -archiving, - archival, - archived.

Таким образом, терминопле – это иерархически организованная, логически последовательная система связей между терминами и группирующимися вокруг них элементарными полями или микрополями конкретной терминологической системы. Термины как языковые единицы реализуют свою субстанциальную сущность на основе интегральных (общих) и дифференциальных (отличительных) признаков специальных понятий. Сущность термина понимается как устойчивая связь с объектом номинации, а также характеризуется его происхождением (например: этимологией) и дальнейшим развитием.

Тематически профессиональный подъязык предметной сферы «компьютерные технологии» формируется по направлениям:

- общие сведения о компьютерах,
- аппаратное обеспечение, программное обеспечение,
- программирование, работа с вычислительной системой,
- компьютерные технологии.

Перспективы развития данного подъязыка определяются тематическими направлениями и прикладными задачами применения информационных технологий. Расширение профессионального подъязыка предметной сферы «компьютерные технологии» зависит как от внешних (экстралингвистических) факторов развития, так и от внутренних лингвистических принципов структуры словаря национального языка, таких, например, как фреймовая структура.

Согласно теории фрейма, данный принцип организации представляет собой схематизацию человеческого опыта и формирует связи между словами в словаре национального языка.

В профессиональном подъязыке предметной сферы «компьютерные технологии» термин «фрейм» близок по своему значению к общезыковому понятию и является промежуточным звеном между иконическим (образным) обозначением, каким, например, является фотография, и символическим, т.е. знаковым.

Фрейм или структурированная реальность имеет детали (субфреймы), которые могут быть восстановлены при создании образа или воссоздания лексического окружения конкретного термина, например: программное обеспечение.

В пределы данного микрополя, которое обобщенно названо *software* входят доминанта *programme* и производные от нее категориальные компьютерные термины: *toprogram*, *programming*, *programmer*, *programmodule*.

Принцип фреймовой организации компьютерных терминов в терминосистему мы попробуем проанализировать на исходном, родовом категориальном термине *programme*.

Компоненты значения исходных характеристик данного термина требуют развернутого содержания, некоторой последовательности действий, о которых еще ничего неизвестно.

Лексическое окружение данного термина организуется на основании трех исходных структурных сем: «aim», «plan», «facilities», которые в компьютерном языке имеют свои наименования, формирующиеся в виде цепочки взаимосвязанных компьютерных терминов:

<i>aim</i>	<i>plan</i>	<i>facilities</i>
<i>Task</i>	<i>programm</i>	<i>resource</i>
<i>algorithn</i>	<i>Programming language</i>	<i>Programming style</i>
<i>Operating system</i>	<i>Programmingbystem</i>	<i>System software</i>

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондалетов В. Д. К изучению социальных диалектов русского языка: Условные языки ремесленников и торговцев // Язык и общество: Тезисы научных сообщений. Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1964. С. 27-33.
2. Гарбовский Н. К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 144 с.
3. Дешириев Ю. Д. Социальная лингвистика. М.: Наука, 1977. 384 с.
4. Комлева, И. Л. Принципы формирования русской компьютерной терминологии [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / И. Л. Комлева. – Москва, 2006. – 221 с.

ЖАРГОНИЗМЫ В ТЕКСТАХ В СТИЛЕ РЭП НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Чурушкина Антонина Николаевна

Кандидат филологических наук,
Доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Ким Ирина Радионовна

Студентка IV курса факультета иностранных языков,
Астраханского Государственного Университета
г. Астрахань, Российская Федерация

Хип-хоп можно охарактеризовать как популярное музыкальное направление, основной аудиторией которого являются люди в возрасте от 14 до 30 лет. В электронном толковом словаре Дуден можно найти следующее определение хип-хопа: хип-хоп - музыкальный стиль, базирующийся на рэпе, которому характерна электронная, ритмичная и обедненная мелодиями музыка. Тексты песен, прежде всего, посвящены жизни людей из низших социальных слоев американских мегаполисов. [<http://www.duden.de/>] Изначально в США в афроамериканских гетто хип-хоп носил изолированный характер. «Родоначальники хип-хопа с первых моментов его существования вложили в него определенный смысл: он стал символом протеста против угнетения чернокожего населения Америки, он стал их надеждой, практически единственным возможным способом самовыражения, отражения их чувств и эмоций, он стал рупором, с помощью которого они пытались донести сущность своих проблем.» [Чурушкина 2012: 81]. Хип-хоп стал популярным среди молодёжи в большинстве стран мира.

В Германии хип-хоп культура появилась позднее чем в Америке. К этому моменту хип-хоп стал коммерческой отраслью, в чем весьма преуспевал. Историю немецкого хип-хопа можно начинать с невероятной популярности в начале 1980-х гг. песни «Rapper's Delight» американской рэп-группы The Sugarhill Gang. Именно она стала толчком к появлению большого количества рэп-групп по всей Германии. На сегодняшний день наиболее

знаменитыми исполнителями являются Bushido, Azad, KoolSavas, Sido, Fler, Kollegah и другие, тексты которых служат фактическим материалом данной статьи.

Необходимо сказать, что особенностью немецкого рэпа является интересное сочетание литературного языка и жаргона. А.В. Калинин определяет жаргон как «совокупность особенностей разговорной речи людей, объединённых общностью интересов, совместным времяпрепровождением и т.п.» [Калинин А.В. 1978: 145].

Жаргон не признан и не нормативен. Основной причиной употребления жаргонизмов является желание обособиться от окружающего мира, особенно явно это проявляется у молодежи, которая и является основной аудиторией хип-хоп культуры. Рэперы подчеркивают свою обособленность при помощи жаргонизмов и так называемой «своей» лексики. С момента зарождения рэпа его последователи использовали специальные слова и выражения, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к этой культуре: Hook - припев; derAlter, man – чувак, peace – мир, Chronic – старье, Diss – неуважение, отстой, Chabo – парень, biten – копировать кого-то, подражать, bling-bling – блестящие украшения, Crew, Digga – группа друзей, Beef – спор, Woo-уаа – невероятно круто, Buster - слабак.

Следует отметить, что в своих текстах рэперы Германии часто используют лексические единицы из других жаргонов для того, чтобы придать своим песням более эмоциональную окраску. Особое место среди них занимает молодежный жаргон. Причиной этому служат поклонники хип-хопа, в основном это люди от 14 до 25 лет. Уздинская Е.В. трактует это понятие следующим образом: «это особый подъязык в составе общенационального языка, используемый людьми в возрасте от 14 до 25 лет в непринужденном общении со сверстниками. Молодежный жаргон характеризуется как особым набором лексических единиц, так и спецификой их значения. Носители – это социально-демографическая группа в составе народа, которую объединяет, прежде всего, возраст» [Уздинская, 1991: 28]. К молодежному жаргону относятся следующие слова, встречающиеся в текстах песен в стиле рэп на немецком языке: scheissegal – безразлично, все равно, krass – очень, чрезвычайно, geil, cool – круто, клево, respect – уважение, aight – все в порядке, bro – чувак, брат, chick – привлекательная девушка, чика, Kek – оскорбление в адрес парня, Track – музыкальная композиция, ficken – половой акт, Klo – туалет, Nutte – девушка легкого поведения, Clique – банда, группировка, diss – неуважение, Spast – идиот, дурак. А также к нему относятся особые формы приветствия («Hey!», «Hau rein!», «Take care!», «Hi, Alter!») они служат для того, чтобы укрепить принадлежность к молодежной группе. При этом традиционные формы приветствия принимают иное значение. Дружеское приветствие, которое использовалось ранее, «Tag, altes Haus» дословно «Привет, старый дом! 'Привет, старина!'» теперь имеет иную форму «Hey, Du alte Sau» «Привет, ты, старая свинья». Такие выражения звучат агрессивно, но на самом деле они выполняют коммуникативную функцию. Они указывают на

близкие отношения между собеседниками и на отличие коммуникации молодежи от литературного языка.

Говоря о молодежном жаргоне, следует отметить то, как говорят фанаты рэп музыки, ведь они стараются подражать своим кумирам не только в плане одежды, но также копируют их манеру речи. Например, такие слова, как «Hey» или «Yo», ранее использовались хип-хоп исполнителями для приветствия друг друга или своей аудитории, сейчас эти слова вошли повседневную речь хип-хоп поклонников. Они употребляют эти слова не только при разговоре, но также и на письме.

Многисообщения на форумах хип-хоп сайтов начинаются именно с этих слов: «Jo Ich biete hier das neue ÜBEL geile Album CCN3.», «Hey Baurebu du kannst die Fernsehkanäle auf der Hauptseite um einen erweitern:», «Hey savas wo könnte ich dir mal das bild von dem tattoo schicken was du mir in Dresden quasi verschafft hast??» (<http://www.deutschlandspot.com/>). Особенно популярно слово «geil» среди молодежи и в том числе среди хип-хоп поклонников, оно означает одобрение чего-либо: «WarmegaaaaaaageilvielenDank», «Hammergeil !!! Einfach der Hammer das Konzert!!! Das geilste was es je gab!» (<https://www.facebook.com/koolsavas/posts/>).

Общепотребительным словом является «respekt» (от англ. «уважение»): «wirklich RESPEKT an euch Fans deswegen ist und bleibt SAV KING!!!», «Dicken Respekt das du trotz Op's die Tour durchzieht. Hutab » (<https://www.facebook.com/koolsavas/posts/>).

Как было сказано ранее рэп исполнители и их фанаты в основном ведут асоциальный образ жизни, часто их исключают из школ, они быстро приобщаются к криминальному миру, таким образом можно объяснить, почему в текстах рэперов часто встречается жарго или воровской жаргон: Knast, die Soldatendealen, Wirsitzendrin, Zellenkumpanen. Н.Н. Беликова отмечает, что «жаргон считается более широким, родовым понятием, включающим в себя понятия арго и сленг в качестве видовых». При этом арго понимается как «воровской язык», а сленг - как «язык хиппи» или язык подсистемы, изобилующей англицизмами [Беликова Н.Н. 1992: 7].

«Термины арго и жаргон часто употребляются как синонимы, но целесообразно разграничить понятия, скрывающиеся за этими названиями: арго - это, в отличие от жаргона, в той или иной степени тайный язык, создаваемый специально для того, чтобы сделать речь данной социальной группы непонятной для посторонних. В жаргоне преобладает выражение принадлежности к определённой группе, в арго - языковая маскировка содержания коммуникации» [Беликов В.И. 2001: 48]

В текстах немецких рэперов можно встретить лексические единицы из воровского жаргона. Так, например, в песне рэпера Bushido “Selina“ он использует словосочетание «Drogendealen – торговать наркотиками», «Siewollten keinen am Tisch, der mit Drogendeal». В песне “23 Stunden Zelle” мы можем обнаружить следующие примеры: «Trotzdem kriegst du hier drin 10 Meter Koks »; «Wo sind meine Knastbrüder, wo sind die Draufgänger?». В другом своем произведении “Es tut mir so Leid “ Bushido

использует словосочетание «Grass vertickt – толкать травку», «Ja und dann hab ich Grass vertickt in der Nachbarschaft». Автекст песни “Wegen Eines Blatt Papiers” мы видим слово «Bullen – полицейские, мусора», «Das ist der Grund, warum Bullen diesen Mann hier suchen»

Необходимо отметить, что уголовный (воровской) жаргон очень быстро распространяется в среде несовершеннолетних. Причина этому — его выразительность, образность, таинственность и т. д. Уголовному жаргону свойственна также некоторая ироничность и сарказм, что также привлекает внимание молодежи и рэп исполнителей.

Проанализировав, выше изложенный материал, можно сделать вывод, что жаргонизмы являются неотъемлемой частью текстов рэперов Германии. Исполнители рэпа активно используют лексические единицы из молодежного жаргона и арго, чтобы придать песням большую эмоциональность, выразительность, вызвать у слушателя более глубокие чувства. Отдельные арготизмы используются при соответствующей тематике для социального обозначения колорита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликова Н.Н. Функционирование неcodифицированной лексики в тексте. [Текст]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук/ Беликова Наталья Николаевна. - СПб., 1992 – 7 с.
2. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика: Учебник для вузов. – М.: Рос. Гос. Гуманит. Ун-т, 2001. – 48 с.
3. Калинин А.В. Культура русского слова. / А.В. Калинин – М., издательство МГУ, 1984. – 145 с.
4. Уздинская Е. В. Семантическое своеобразие современного молодежного жаргона. // Активные процессы в языке и речи. – Саратов, 1991. – 28 с.
5. Чурушкина, А.Н. Прагматические характеристики маскулинного дискурса (на материале текстов рэперов Германии) [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук/ Чурушкина Антонина Николаевна. – М., 2012. – 81 с.

Электронные ресурсы

1. <http://www.duden.de/>
2. <https://www.facebook.com/koolsavas/posts/>

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ.

Логинов Павел Владимирович

кандидат биологических наук, доцент кафедры химии
ГБОУ ВПО «Астраханского государственного медицинского университета»
Минздрава России

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,
зав.кафедрой иностранных языков
ГБОУ ВПО «Астраханского государственного медицинского
университета» Минздрава России

В настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи, от знания дисциплин гуманитарного и естественно-математического цикла, которые имеют дальнейшее развитие в освоении специальных предметов. Иностранный язык всегда был проводником в решении государственных стратегических задач, способствовал сближению наций и народов, обеспечивал развитие и укрепление международных отношений.

Английский язык, в действительности, является мерилom, указывающим на международный статус организации. Он является индикатором соответствия стандартов международным требованиям, поэтому развитие отношений на уровне международных стандартов и есть критерий надежного сотрудничества между странами в самых разных сферах российской экономики. Привлечение иностранных студентов в ВУЗ– стратегическая задача современности, поскольку это, в конечном счете, определяет качество ВУЗа, его мобильность, перспективы развития в условиях постоянной динамики социально-экономических процессов.

В современных условиях интеграции России в Мировое экономическое сообщество роль иностранного языка особенно усилилась. И это касается, прежде всего английского языка, международный статус которого очевиден. Сегодня на лицо модернизация всех сфер народного хозяйства и, в том числе, образовательной сферы. Модернизация российского образования призвана сформировать адаптивную систему конкурентоспособных специалистов, готовых жить и работать в условиях динамики социально-экономических процессов.

Расширение международных контактов в связи с мощным потоком иностранных граждан в Российскую Федерацию определяет необходимость

повышения качества подготовки профессорско-преподавательского состава в области иностранных языков. Английский язык, как международный, является как раз тем неотъемлемым атрибутом в профессиональной деятельности, который определяет качество самого специалиста, степень его владения фактическим материалом для изложения и анализа такового на международном уровне.

Преподавание специальных дисциплин профессиональной направленности само по себе является непростой задачей. Еще более осложняется ситуация фактом преподавания дисциплины на иностранном языке, на языке обучаемых лиц, а если к этому добавить то обстоятельство, что сами обучаемые не являются оригинальными носителями языка, сразу становится понятным, что к преподавателю такого профиля должны предъявляться самые жесткие требования как к профессионалу.

Говоря о преподавании на английском языке такой специальной дисциплины, как биоорганическая химия в медвузе, хочется отметить следующие фундаментальные принципы.

1. Исходными условиями такого преподавания являются:

а) глубокое знание специальной дисциплины (биоорганическая химия) с учетом профессиональной направленности (в данном случае медицина);

б) свободное владение иностранным языком (в данном случае английским) для реализации главной учебной задачи;

в) применение важнейших педагогических принципов в процессе преподавания.

2. Дополнительными условиями успешной педагогической деятельности можно назвать следующие обстоятельства:

а) знание специальной лексики на английском языке во избежание лишних описательных действий;

б) осуществление обратной связи со студентами.

Специальная лексика накапливается у преподавателя в процессе осуществления им педагогического процесса. В этом отношении ему могут помочь как учебные пособия, используемые в учебной работе, так и средства Всемирной сети Internet. На базе отобранного материала с учетом программных требований учебного подразделения ВУЗа (кафедры) преподаватель пишет методические разработки и учебные пособия, адаптированные к конкретным условиям.

Наиболее сложной задачей на пути решения образовательной цели и цели по развитию является осуществление обратной связи со студентами, когда они могут задать преподавателю вопрос специального плана на диалекте отличном от оригинального (в нашем случае британского). В этой связи преподаватель должен учитывать факт языковой интерференции у студентов, которые, кроме английского языка, знают другие языки, принятые в их стране (например, хинди в случае индусов). К тому же, говоря о студентах из Индии, следует заметить, что английский язык в этой стране был внедрен колонистами, и факт интерференции языковых систем здесь имел место. То же самое можно отнести и к студентам из стран Африки.

Важнейшими сложностями на пути взаимопонимания студентов и преподавателей являются фонетические и лексические трудности. Преподавателю необходимо с самого начала работать над снятием подобных трудностей. В этой связи живое общение является главным ключом в выяснении сущности возникающих затруднений. Вместе с тем, это не должно накладывать негативный отпечаток на языковые способности преподавателя, владеющего классическими лингвистическими знаниями.

Приведем примеры лексических особенностей индийского варианта английского языка. Известно, что традиционный перевод названия учебного заведения «Астраханская государственная медицинская академия» выглядит так: “AstrakhanStateMedicalAcademy”. Индийские студенты слово «государственная» переводят как “government”, и общий перевод названия известного ВУЗа выглядит следующим образом: “AstrakhanGovernmentMedicalAcademy”. Или, например, фраза «Это дорого» в индийском варианте выглядит так: “Itiscostly” вместо традиционной “Itisexpensive”. Слово «уважаемый» (respected) у них традиционно обозначается как “honorable”.

Наиболее характерные фонетические особенности индийского варианта английского языка касаются двух сторон:

- 1) особенностей произношения слов;
- 2) особенностей ударения некоторых слов.

Известное буквосочетание *th* передается у индусов южного штата Тамилнаду звуками [d] или [t] вместо [ð] и [θ]. Это касается таких известных слов, как *thank (you)*, *thirty*, *three*. Так, числительное 33 звучит как [tə:'tri:]. Слово *this* произносится как [dis] вместо [ðis]. В слове *organic* буква “r” является читаемой, а буква “a” передается звуком [ʌ].

Студенты из стран Африки (Гана, Замбия) в словах “atom”, “overlapping” звук, передаваемый буквой “a”, произносится как [ʌ] вместо [ɔ].

Ко всему вышесказанному следует добавить стилистические трудности, обусловленные стилем и терминологией преподаваемой дисциплины. Часто у преподавателей и переводчиков возникают затруднения в переводе фраз, состоящих из серии существительных, где каждое предшествующее существительное является определением к последующему, например:

Unimolecular Nucleophilic Substitution Reactions (Sn1)

(Реакции нуклеофильного замещения по мономолекулярному механизму)

Coordination Compounds Dissociation Constant

(Константа диссоциации комплексных соединений) и т.д.

Понятно, что сами термины у переводчика-неспециалиста вызывают затруднения. А студенту каково, если базовый уровень знаний не позволяет им сразу воспринять подобные понятия. Вполне естественно, что возникает закономерный диссонанс между исходным уровнем знаний студента и

программными требованиями вуза. А если еще учесть языковую компетентность педагога, его опыт, то вообще получается невообразимая, на первый взгляд, ситуация.

В химической терминологии указанные выше и некоторые другие особенности проявляются в словах "methyl, ethyl, potassium" и других. Для неопытного переводчика или просто химика, слабо владеющего английским языком, это может вызвать серьезные проблемы в понимании смысла высказываний. К тому же в русском языке мы в названии солей указываем сначала анион, а затем катион, в английском языке все наоборот:

хлорид калия – potassiumchloride

карбонат натрия – sodiumcarbonate

Многие биохимические термины вообще звучат иначе:

адреналин – epinephrine

норадреналин –norepinephrine

Существуют также определенные речевые барьеры в процессе взаимодействия студента и преподавателя, обусловленные, конечно же, интерференцией языковых систем, с одной стороны, а с другой - разным уровнем посредника. В частности, некоторые студенты из Африки на известное приветствие "Howdoyoudo?", используемое при знакомстве, отвечают "Well", что со стороны напоминает разговор по неисправленному телефону.

Английский язык охватил весь мир в силу своего международного статуса, на нем говорят люди разных наций и религиозных вероисповеданий, потому и миссия английского языка как раз и состоит в сближении народов, в установлении международных дипломатических контактов, и наша задача, как педагогов высшей школы, - являться проводниками на пути создания дружеских, добрососедских отношений в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

ОБРАЗ В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Тогошвили Нана Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент; Российско-Армянский (Славянский) университет; Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации; Армения, Ереван.

Анализ поэтического перевода предполагает сопоставление образов оригинала и перевода. Неповторимость каждой культуры определяется несходством языков и литературных традиций. В процессе перевода неизбежно происходит трансформация композиции, поэтических форм, особенностей стиля, средств образности.

Художественный перевод представляет собой соответствие оригиналу не только в лингвистическом, но и в эстетическом понимании.

Эквивалентность поэтического образа не может быть достигнута только лишь простым подражанием, поскольку каждый язык, каждая поэзия обладает собственными законами развития, собственной поэтической структурой, и повторение элементов поэзии подлинника не обеспечивает целостность образа перевода. Переводчику приходится прибегать к наиболее пригодным для воссоздания чужой художественной действительности формам выражения: ритму, интонации и семантике языка. Вследствие этого некоторые элементы оригинала проникают в перевод, другие заменяются. Часто переводчику не удается создать равноценное в эстетическом смысле произведение, так как “переводчик стремится истолковать текст, а из этого стремления вытекают обе производные психологической тенденции процесса перевода: логизация и нивелировка. Эстетическим результатом всего этого является ослабление эстетической функции и усиление функции информационной” [Левый 1974: с.169].

Таги - старинные стихотворения – первоначально являлись жанром духовной лирики, а впоследствии стали жанром светской поэзии. Их национальное своеобразие заключается в системе языковых образов, богатых тропами, традиционными для восточной лирики. Таги армянского поэта Егише Чаренца написаны в подражание замечательному средневековому поэту и музыканту Саят-Нове и, следовательно, так же изобилуют песенными традициями, архаичными и диалектными формами слов, что делает любой эквивалентный перевод труднодостижимым. Как признавался переводчик Чаренца Арсений Тарковский, “стихотворный перевод не может быть (по условиям задачи) буквальным. Как бы мы ни желали достичь абсолютной верности подлиннику, это невозможно из-за разности языков, их мелодий, ритмики, звукописи, различия образного наполнения, тождественных понятий, различия исторического и социального опыта авторов оригинала и перевода” [Тарковский, цитируется по Мкртчян 1968: 364].

Создать естественный перевод при условии глубоких различий культур, в случае, когда стиль автора оригинала отражает всю идиоматичность родного языка и символику, формирующую эмоциональный тон стихотворений, отнюдь не легко. Это прекрасно осознавал Чаренц и говорил: “Поэзия ведь штука хитрая, если она на родном языке звучит глубоко и оригинально, это еще не гарантия, что и в переводе на другой, более культурный язык она может оставить впечатление” [Венок Чаренцу 1967:60].

Приспособление перевода к языку, на который он делается, к соответствующей культуре, безусловно, весьма существенно для любого стилистически приемлемого перевода. Необходимо передать смысл, дух и манеру оригинала и при этом постараться выполнить естественный перевод, при котором язык перевода будет неощутимым и неосязаемым компонентом, а всего лишь “средством передачи мысли и чувства”, по словам Дж. Фрира. В то же время “переводчик не может не пользоваться всем богатством русского языка и языком русского фольклора. Но язык не должен исказить

содержание подлинника... Речь идет о языке, о стиле, отвечающем теме. Этот всеобщий закон творчества действует при переводах с одной поправкой: тема всегда интернациональна – и этот существенный момент должен отразиться в стиле... Значение языка перевода для передачи национального колорита обусловлено тем, как полно выражено содержание, тончайшие нюансы подлинника” [Мкртчян 1968: 459-60].

Таги Чаренца не могут служить примером традиционной восточной поэзии с ее обилием сравнений и роскошью. Им свойственны ясность и народность стиха, доступность и понятность образов. На переводческую интерпретацию могут подействовать уже сложившиеся представления о восточной поэтической системе, что создает определенные традиции, когда все восточные поэты похожи друг на друга. Это грозит утратой своеобразия подлинника. Так, таги в переводах Арсения Тарковского отличаются большей возвышенностью интонации. Рассмотрим один из них:

Тысячу и одну книгу прочитал – умной книги не видал,
Падал в объятия тысячи женщин – любимой объятия не видал.
Дошел до Франгистана, песни и пляски слышал,
Рук, подобных небесным рукам Саят-Новы, не видал.
С богачами сидел за столом, с бедняками пил,
В словах людей справедливых суждений не видал.
Тысяча красавиц мне сердце сожгла, и тысячу я полюбил,
Более яркой и неугасимой, чем твоя святая страсть, не видал.
От всего уставший, я отвернулся,
Бросился в сады, но плода сочнее и слаще тебя, не видал.
(подстрочник автора)

У Тарковского стих звучит следующим образом:

Я тысячи книг прочитал, но необходимой не видел,
Я тысячу женщин ласкал, но ласк от любимой не видел.
Я до Франгистана добрел, но где бы я ни был, такого
Ашуга, как Саят-Нова – мной боготворимый - не видел.
Со слугами пил я вино, сидел за столом у хозяев,
Но слов справедливых нигде – больной и гонимый – не видел.
Красавицы мне сердце жгли, но страсти сильней, чем святая
Твоя – больше я никогда, желаньем палимый, не видел.
Устал от жизни своей, сады исходил я, но только
Такого плода, как с тобой когда-то нашли мы, не видел.

Оригинал стиха изобилует разговорными и диалектными словами, безусловно, трудновоспроизводимыми на русский язык. К тому же, попытка сохранения метрической системы оригинала привела к существенным потерям в семантике. Нередко появляются весьма неожиданные интерпретации образов Чаренца. Так, к примеру, “умная” книга оригинала в переводе звучит как “необходимая”, из двух значений слов “ага”(богач, хозяин) и “нокар” (бедняк, слуга) воспроизведены менее вероятные, лексическое расширение контекста привело к появлению отсутствующих в подлиннике определений “ мной боготворимый”, “больной и гонимый” и

“желаньем палимый”. Замена же уподобления любимой сладкому плоду в переводе на конструкцию “как с тобой мы нашли” вообще является ничем не оправданной вольностью. Таким образом, сохранение внешнего интонационного рисунка приводит к искажению семантики.

В заключение приведем слова Вячеслава Иванова: ”При поэтическом переводе, как и при переводе художественной прозы, закономерно организованной в звуковом отношении, задача состоит не в передаче звуковых повторов и звукописи как таковой, а в передаче связей между звуковым рисунком текста и его значением”[Иванов 1988: 72].

ЛИТЕРАТУРА

1. Венок Чаренцу. Друзья, товарищи, современники о поэте. Изд. “Советский писатель”. М., 1967.
2. Иванов Вяч.. “О языковых причинах трудностей перевода художественного текста”. В кн. Поэтика перевода. М., 1988.
3. Левый Иржи. Искусство перевода. М. “Прогресс”, 1974.
4. Мкртчян Л.М, “Армянская поэзия и русские поэты XIX-XX вв.”. Ер., 1968.
5. Тарковский Арс., цитируется по кн. Л. Мкртчяна “Армянская поэзия и русские поэты XIX-XX вв.”. Ер., 1968.

К ВОПРОСУ ОБ ИКОНЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.Н. ТОЛСТОГО

Амирханян Анаит Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры зарубежной литературы

Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

Тема иконических мотивов в русской литературе, и в творчестве Л.Н. Толстого, в частности, огромна. В данной статье мы обратились к некоторым фрагментам произведений с иконическими мотивами, в которых писатель отображает отношение к иконе и описывает икону в различных сценах и эпизодах, тем самым как бы указывая на истоки иконического «сцепления».

К иконе всегда относились с особым почитанием. Икона – древний вид живописи религиозного и эстетического содержания. Слово «икона» (др.-греч. *εἰκών*) означает *образ, подобие, изображение, портрет, рисунок*. Традиционно на иконе изображены лики Христа, Богородицы, Святых и Библейские сюжеты. Иконопись имеет особое значение для верующих христиан. На протяжении веков святыни с иконическим содержанием предназначены защищать, отводить несчастья, поддерживать духовные и душевные силы, они воспринимаются поколениями в контексте национальной образной памяти. Отсюда и синонимический ряд *лик, образа, образок* и др.

Христианское богослужение без иконы невозможно. Люди верили и верят, что иконы творят чудеса, за что называются чудотворными. Исстари икона выставлена в каждом храме и доме, «красный» уголок. Это заглавное, почетное место в помещении. Входя в дом, каждый прежде крестился на иконы. «Хорошо написанные иконы можно уподобить буквам, чрез которые духовные предметы как бы исходят в мир явлений», – пишет священник Анатолий (Мартыновский) в 1845 году [Мартыновский 1993: 93].

Предназначение иконы не только в священных сюжетах почитания, установленных Седьмым Вселенским собором 787 года. Икона в широком смысле – посредник между миром Божественным и земным, и во время молитвы священное изображение может даровать Божественную истину.

По мнению церковного служителя Анатолия (Мартыновский), иконописец должен обладать такими качествами, «которые могут способствовать возвыситься до идеальности, требуемой иконописанием» [Мартыновский 1993:21]: «иконописание должно стремиться к проявлению нетленного, вечного», потому что «почти все, что в христианской религии подлежит мышлению, составляет предмет иконописания <...> иконописание берет на себя как бы воплотить духовное, одухотворить земное, осуществить, подобно вере, ожидаемое, проявить невидимое, вечное,

вознести мысль и сердце человека в область мира духовного, приблизить к душе нашей вечность. Посему кисть иконописца должна быть непорочною, святою, как провозвестница великих истин и деятельности христианской» [Там же].

У Л.Н. Толстого в эпизодах и сценах «общения» с иконой как со священным изображением в бытудана динамика развития персонажа, что особенно важно враскрытии идейного содержания литературного произведения. Сакральная символикалитературного эпизода предназначена раскрытьту или иную истину. В композиции произведенийТолстого изображение иконы играет особую роль: икона из предмета быта преобразуется в главный «образ», основной «предметный персонаж» эпизода и сцены.Так, в повести Толстого «Детство» есть сцена, в которой дети подсматривали из чулана, как юродивый Гриша совершал молитву перед киотом с несколькими образами. Известно, что и в доме Толстых иконам было отведено, как и полагалось, отдельное помещение – «образная». Т.В. Комарова описывает сохранившиеся в Ясной Поляне двадцать семейных икон, пять из которых принадлежали Л.Толстому [Комарова: 2013].

У Толстого икона в совокупности с действующими в сюжете образами не только «бесконечный лабиринт сцеплений» [Толстой 1955: 156]. Визвестном романе Л.Н. Толстого «Война и мир» икона,в виду присущего этому виду изобразительного искусства подразумеваемого языка символов, играет важную сюжетобразующую роль, и «герои <...> в поисках добра обращаются к Евангелию, Св. Писанию, верят в силу заключенных в них притч и рассказов, сознательно требовательны к исполнению долга, они размышляют над смыслом своей жизни» [Амирханян 2009: 151].

У персонажей Л.Н. Толстого обращение к иконописному полотну подчеркивает генетически заложенное национальное свойство души. Икона становится сюжетным «сцеплением» (Л.Н. Толстой), прочувствованной интуитивно истиной в святом лике, который, как и зритель, видит и чувствует, как бы беседует с персонажем, страдает и наставляет, и т.п. – то есть предполагается разворачивание дискурса. Отношение к иконе осмысленно и одухотворено персонажами в их вере и надежде, но в сценах иконописного «сцепления» о метафизике любви как христианской идее автор оставляет за собой, как художественный приём, процесс дискурсивного обобщения.

Как отмечает В.Лепяхин (Венгрия), «и в детстве, и в зрелые годы писатель молился перед иконами не только в храме, но и дома» [Лепяхин 2002: 354]. В молитве перед иконой происходит переосмысление и оценка поступков, своих и чужих, в чем признается Л.Н. Толстой неоднократно в 1890 году в дневнике: «Молюсь много раз в день. И хорошо» (7 авг.); «Радостно молился. Думаю, что укрепляет меня» (20 авг.); «Молитва укрепляет и имеет все время неослабляющееся значение» (28 авг.); «Молитва продолжает укреплять и двигать меня. Прибавляется, усложняется и уясняется» (26 окт.); «Молился и еще буду молиться и молюсь, чтобы бог помог мне не нарушить любви» (15 дек.), и т.д. В записи 16-18 июля 1901 г.

Н.Н. Гусев пишет: «Беседы о литературе. О Руссо Т. говорил: “Я прочел всего Руссо, все двадцать томов, включая “Музыкальный словарь”... Я боготворил его. В 15 лет я, вместо креста, носил медальон с его портретом. Многие страницы его так близки мне, что мне кажется, я сам написал их”» [Гусев 1960: 383]. Этот же факт из биографии Толстого позднее отмечен Т.Полнером: «В годы детства и отрочества <...> настойчиво пытался решать основные вопросы человеческого существования», но «в шестнадцать лет он (Толстой. – А.А.) разрушил свою религию и “вместо креста носил на шее медальон с портретом Жан-Жака Руссо”, к которому относился с обожанием» [Полнер 2000: 18-19]. Церковный историк русской литературы М.М.Дунаев пишет: «По собственному признанию Толстого, он в пятнадцать лет носил на шее медальон с портретом Руссо вместо креста. И боготворил женевского мыслителя. Толстой приравнивал Руссо к Евангелию – по оказанному на себя влиянию» [Дунаев 2003: 421]. П.Басинский справедливо отмечает: «Но откуда взялось это собственное признание, которое довольно часто тиражируют противники Толстого?» [Басинский 2013: 14].

По воспоминаниям С.А. Толстой, образ Богородицы, близкий по сюжету к иконе «Богоматерь утולי моя печали», был подарен писателю в феврале 1854 года, перед отъездом Л.Толстого на Крымскую войну. Из переписки же Т.А. Ёргольской и Л.Толстого мы узнаем, что Т.А. Ёргольская раньше, в мае 1853 года, отправила ему с оказией «образок Богородицы», который «вырвала из рук Колошина», предположительно, одного из трех сыновей декабриста П.И. Колошина – Валентина Павловича, погибшего во время штурма Севастополя в 1855 г. В письме Т.А. Ёргольской к Толстому, датированном 15 декабря 1853 года, читаем: «Я тебе послала <...> образок Богородицы <...> поручаю тебя Ее святому покровительству, да будет Она тебе в помощь <...> руководит тобой, поддерживает тебя, охраняет и вернет нам живым и здоровым». В связи с той же святыней С.А. Толстая 10 июня 1871 года пишет: «Посылаю <...> образок, который всегда, везде был с тобой, и потому и теперь пускай будет»; и в примечании ее рукой отмечено: «Образок этот Божией Матери по картине Рафаэля *Madonna della Sedia*, маленький, в серебряной ризе, благословение тетеньки Татьяны Александровны Ёргольской на войну. Она просила меня, чтобы этот образ был всегда при Льве Николаевиче» [Комарова 2013: 29].

Эта биографическая подробность была использована Толстым в первом военном рассказе «Набег. *Рассказ волонтера*»: «старушка (Марья Ивановна Хлопова. – А.А.) очень обрадовалась, что я увижу ее Пашеньку (как она называла старого капитана) и – живая грамота – могу рассказать ему про ее житье-бытье и передать посылочку. Накормив меня славным пирогом и полотками, Марья Ивановна вышла в свою спальню и возвратилась оттуда с черной, довольно большой ладанкой, к которой была пришита такая же шелковая ленточка.

– Вот это неопалимой купины наша матушка-заступница, – сказала она, с крестом поцеловав изображение Божией Матери и передавая мне в

руки, – потрудитесь, батюшка, доставьте ему. Видите ли: как он поехал на Кавказ, я отслужила молебен и дала обещание, коли он будет жив и невредим, заказать этот образок Божией Матери. Вот уж восемнадцать лет, как заступница и угодники святые милуют его: ни разу ранен не был, а уж в каких, кажется, сражениях не был!..» [Толстой 1978: 2, 9-10]. В комментариях Н.И. Бурнашевой отмечено: «“Описание войны”, задуманное Толстым, становится в рассказе *осуждение* войны» [Там же: 388].

Мотив «осуждения войны» используется Толстым и в «Войне и мире». Княжна Марья Болконская, не мыслившая себя без веры в Бога, принимала странников и заступалась за них, «становилась на колена пред киотом», зажигала «перед киотом обвитые золотые свечи», молилась; провожая брата на войну; она отдает ему золотой образок на золотой цепочке (золото как символ света, прозрения – об этом мы писали ранее в одной из наших работ. – А.А.) с богом, «который... зашит, в этой ладанке» [Там же: 4, 120]. Французские солдаты, «снявшие <...> попавшийся им золотой образок», «увидав ласковость, с которою обращался император (Наполеон. – А.А.) с пленными, поспешили вернуть образок» [Там же: 4, 369], подарок сестры, Андрею Болконскому. Он не видел, «кто и как надел его опять, но на груди его сверх мундира вдруг очутился образок на мелкой золотой цепочке» [Там же: 4, 370]. Взглянув на него, князь Андрей подумал: «Хорошо бы это было, ежели бы все было так ясно и просто, как оно кажется княжне Марье. Как хорошо бы было знать, где искать помощи в этой жизни и чего ждать после нее там, за гробом! Как бы счастлив и спокоен я был, ежели бы мог сказать теперь: господи, помилуй меня!.. Но кому я скажу это? Или сила – неопределенная, непостижимая, к которой я не только не могу обращаться, но которой не могу выразить словами, – великое все или ничего, <...> или это тот бог, который вот здесь зашит, в этой ладанке <...> Ничего, ничего нет верного, кроме ничтожества всего того, что мне понятно, и величия чего-то непонятого, но важнее» [Там же]. Эти мысли князь Андрей говорил «сам себе», а может и тому чувству, т.н. внутреннему голосу, который ему внушил подарок сестры.

В указанном эпизоде много действующих лиц, персонажей, но один из них – основной – золотой образок с богом, зашитый в ладанке. «Золотой образок» – это семантический центр дискурса, он структурирует концептосферу иконы – от модели языковой картины мира до метафизического сознания вселенской темпоральности, в которой человеческое бытие противопоставлено вещи-ладанке и нивелирует категорию времени. В результате господствует качественное переосмысление не только времени, но и доминанты самой жизни. В небольшом по объему, но масштабном по мысли сюжете нет традиционной молитвы о спасении своей души. Здесь формируется и развивается христианская модель молитвы о спасении ближних, что представляет наибольший интерес у зрителя перед иконой. Концепт *образок*, предназначенный для видимого (глазами) охранения (в бою) и оберега (от беды), перевоплощается в «живое», животворящее слово и «говорящее

сознание» (М.Бахтин), так как у размышлений князя Андрея есть адресное обращение, или «адресованность» (М.Бахтин): «Ведь и самая мысль наша – и философская, и научная, и художественная – рождается и формируется в процессе взаимодействия и борьбы с чужими мыслями, и это не может не найти своего отражения и в формах словесного выражения нашей мысли» [Бахтин 1996: 5,361]. В содержании концепта *образок* отражена действительность, культовый предмет. Он «в этой ипостаси пребывает в общем онтологическом ряду с другими формами отображения мира – “понятие”, “представление” и “образ”» [Алефиренко 2009: 81].

Знаменательна «мысль народная» в сцене перед Бородинским сражением, когда бежавшая навстречу идущему по дороге церковному шествию «толпа» русского войска – «офицеры, солдаты и ополченцы», «однообразно жадно смотревшие» на вывезенную из Смоленска («Матушку», «Заступницу!»), ошибочно названной кем-то «Иверской», икону Смоленской Божьей Матери, – всем миром в молитве «несли большую, с черным ликом в окладе икону», возимую «за армией». Толстой пишет: «За иконой, кругом ее, впереди ее, со всех сторон шли, бежали и кланялись в землю с обнаженными головами толпы военных. **Взойдя** на гору, икона **остановилась**; державшие на полотенцах икону люди переменились, дьячки зажгли вновь кадила, и начался молебен <...>свежий ветерок играл волосами открытых голов и лентами, которыми была убрана икона» (Подч. – А.А.).

Как видно из приведенных отрывков, сакральная идея влияет на процесс формирования главного образа в эпизоде ивербальное движение *взойдя, остановилась* переводят икону из статуса «предметного» образа в статус «живого», одушевленного артефакта, содержание которого знаковое, символическое, и вот почему. Икона Богородицы, по богородичному канону, называется «в наведении печали Пресвятая Богородицы». Это заглавие, «певаемое в наведении печали», в скорби. По иконографии, Богородица руками поддерживает Сына, и Младенец благословляет. Сюжет, с некоторыми существенными различиями, напоминает сюжет иконы «Богородица утешает печаль мою», встречающийся и у других писателей XIX века.

В ходе повествования икона (в смысле рисунок, предмет религиозного искусства живописи, церковная утварь) перевоплощается, оживая, в главный художественный образ эпического фрагмента. И здесь характерно метафорическое использование писателем одной из разновидностей акциональных [Энцикл.-справ. 2008: 1, 667] форм глагольного движения – *икона остановилась, икона тронулась* и т.п. Как отмечает в своем очерке «Лев Толстой» М.Горький, у Л.Н. Толстого «проповедовало и терзало душу художника Аввакумово начало», «горит фанатизм Аввакума» [Горький 1953: 185-215].

К иконе как к главному персонажу становится возможным использование «очеловеченной» лексической вербальности – в языке и стиле произведения используются словоформы, демонстрирующие не

произведение искусства, а живого участника сражений, икона оживает, общается с окружающими и не боится погибнуть в огне войны; в ее присутствии все равны, она – словно царица, при ней соблюдается особый речевой и поведенческий этикет: «Огромная толпа с открытыми головами офицеров, солдат, ополченцев *окружала* икону <...> серьезным выражением лиц <...> солдат и ополченцев, *однообразно жадно смотревших* на икону. Как только уставшие дьячки (певшие двадцатый молебен) *начинали* <...> *петь*: “Спаси от бед рабы твоя, богородице”, и священник и дьякон подхватывали: “Яко вси по бозе к тебе прибегаем, яко нерушимой стене и предстательству”, – на всех лицах вспыхивало <...> выражение сознания торжественности наступающей минуты <...> и чаще *опускались головы, встряхивались волосы и слышались вздохи и удары крестов по грудям*. Толпа, окружавшая икону, *вдруг раскрылась* <...> очень важное лицо <...> *Кутузов* <...> *подошел* к молебну. <...> Он перекрестился привычным жестом, *достал* рукой *до земли* и, *тяжело вздохнув, опустил* свою *седую голову*. <...> ополченцы и солдаты, не глядя на него, продолжали молиться. <...> *кончился молебен, Кутузов подошел к иконе, тяжело опустил на колена, кланяясь в землю, <...> встал* и с детски-наивным *вытягиванием губ* приложился к иконе и опять *поклонился*, дотронувшись рукой до земли. Отметим, что в картине концепция «поклонов» Кутузова – в пояс, а затем земного – дана в деталях не случайно, она подчеркивает искренность чувств в вере, хоть и делается многое, исходя из текста, «привычным жестом», но это не фарисейский земной поклон и жесты ради вековой традиции, а доброе, отзывчивое и любящее сердце для Бога. Генералитет последовал его примеру; потом офицеры, и за ними, давя друг друга, топчась, пыхтя и толкаясь, с взволнованными лицами, полезли солдаты и ополченцы. <...> **Икона тронулась** дальше, сопутствуемая толпой» (Подч. – А.А.) [Толстой: 6, 203-205].

Л.Д. Громова справедливо отмечает, что «по Толстому, христианская нравственность не обязана быть аскетичной. Исполнение нравственного долга радостно, и для того, чтобы жизнь человека стала праведной, совсем не обязательно прятаться за монастырскими или церковными стенами» [Громова-Опульская 2005: 262].

Икона как «действующий» персонаж встречается и в других произведениях писателя, имея разную степень смысловой нагрузки. Например, в его поздних произведениях икона может не упоминаться вовсе, хотя сюжет развивается в местах, где икона играет важную роль в интерьере. Таков «Отец Сергий».

Икона – одна из форм узнавания. По утверждению Д.Соснина, «когда бываем в Храме, в котором уже многократно видим был чудодействующий Перст Божий; предстоим священной Иконе, от которой уже многие, лишённые человеческой помощи, получали чрезвычайную небесную помощь; когда с нами вместе предстоят тысячи, с надеждою таковой же помощи: тогда всякое сомнение ума должно исчезнуть, и во всяком сердце нежесточенном должна раскрыться во всей силе Вера (в коей, собственно

говоря, и заключается причина чудес)» [Соснин 1993: 63].

Таким образом, в произведениях Л.Толстого контекстуальное включение иконы в сюжет – распространенный писательский прием. Многоаспектность иконы и иконических мотивов, наряду с религиозной философией, клерикальной направленностью, картинами церковной обрядовости и православной атрибутики, дополняет общую проблематику философского аспекта русской литературы, вплетая вид изобразительного искусства в произведение словесное, в котором предметное изображение иконы расширяет содержание культового образа до его восприятие в контексте «живого» персонажа, что придает иконе в тексте произведения самостоятельный философский смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н.Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии. [Текст]: монография / Н.Ф. Алефиренко. – М.:Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Амирханян, А.М. Религиозный контекст добра и зла в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» [Текст] / А.М. Амирханян // Вестник Московского университета. 2009. № 4. С. 146-162.
3. Басинский, П.В. Святой против Льва. Иоанн Кронштадтский и Лев Толстой: История одной вражды [Текст] / П.В. Басинский. – М.: АСТ, 2013. – 240 с.
4. Бахтин, М.М. Собр.соч.: В 7 т. Т. 5: Работы 1940-х – нач. 1960-х гг. [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1996.
5. М.Горький о литературе. Литературно-критические статьи. [Текст] / М.Горький. – М.: ГИХЛ, 1953. – 308 с.
6. Громова-Опульская, Л.Д. Избранные труды. [Текст] / Л.Д. Громова-Опульская. М.: Наука РАН, 2005. – 544 с.
7. Гусев, Н.Н. Летопись жизни и творчества Л.Н. Толстого [Текст] / Н.Н. Гусев. – М.: Гослитиздат, 1960. – 920 с.
8. Дунаев, М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII-XX вв. [Текст] / М.М. Дунаев. – М.: Престиж, 2003. – 1056 с.
9. Комарова, Т.В. Семейные реликвии рода графов Толстых. Изд. 3-е, дополненное. [Текст] / Т.В. Комарова. – Музей-усадьба «Ясная Поляна», 2013. – 52 с.
10. Лепяхин, В.В. Икона в русской художественной литературе: Икона и иконопочитание, иконопись и иконописца. [Текст] / В.В. Лепяхин. – М.: Отчий дом, 2002. – 736 с.
11. Анатолий, (Мартыновский). О иконописании. [Текст] / Анатолий Мартыновский // Философия русского религиозного искусства XVI-XX вв. Антология. / Сост., общ.ред. и предисл. Н.К. Гаврюшина. – М.: Прогресс, 1993. – 400 с. (Сокровищница русской религиозно-философской мысли. Вып. I). – С. 71-101.
12. Полнер, Т. Лев Толстой и его жена. История одной любви. [Текст] / Т.Полнер. – М.: У-Фактория, Наш дом – L'Age d'Homme, 2000.–200 с.
13. Соснин, Дм. О святых чудотворных иконах в церкви христианской [Текст] / Анатолий Мартыновский // Философия русского религиозного искусства XVI-XX вв. Антология. / Сост., общ.ред. и предисл. Н.К. Гаврюшина. – М.: Прогресс, 1993. – 400 с. (Сокровищница русской религиозно-философской мысли. Вып. I). – С. 61-65.
14. Толстой, Л.Н. Собр.соч.: В 22 т. М.: Худлит, 1978-1984.
15. Л.Н. Толстой. О литературе. М., 1955.
16. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: В 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др. / Под общ.ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. – Т. 1. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 840 с.

ГОЛОС АВТОРА В БИОГРАФИЯХ ЭМИЛЯ ЛЮДВИГА

Иванова Елизавета Андреевна

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова

В 1920-30-х гг. Эмиль Людвиг, автор биографий выдающихся исторических личностей, был знаменит по всей Европе и в США. Только в 1930 г. в мире было продано более двух миллионов его книг. Популярность Людвигу была частью охватившего весь западный мир увлечения биографическим жанром, переживавшим тогда поворотный момент в своей истории. 1920-30-е гг. – время появления так называемой «новой биографии», перевернувшей прежние представления о жанре и впервые доказавшей его эстетическую значимость.

Одной из ключевых составляющих этого жанрового переворота было изменение позиции автора. «Отношения автора к герою изменилось. Он уже не серьезный и симпатизирующий ему компаньон, рабски следующий по следам своего героя. Не друг и не враг, ни почитатель, ни критик, он ровня», – так охарактеризовала сложившуюся ситуацию В. Вулф в эссе «Новая биография» [Woolf 1962: 127]¹. Сдвиг в отношениях между биографом и его объектом, а также расширение арсенала приемов изображения человека в биографии стали одним из предметов начавшегося в тот же период теоретического осмысления жанра. В разных работах тех лет, принадлежавших в первую очередь самим биографам-практикам, зафиксированы эти изменения и изложены принципы, рекомендуемые «новому» биографу. В. Вулф, А. Моруа, Дж. Литтон Стрэчи, Э. Людвиг, Х. Николсон заостряют внимание на процессе отбора фактов и их неизбежной интерпретации при изложении. «Биография – это всегда сотрудничество автора и его героя; это всегда отражение одного темперамента в зеркале другого», – отмечает Х. Николсон [Nicolson 1962: 201]. «Новые» биографы впервые не только признают, но и выводят как достоинство своих текстов их субъективность. Дело биографа – «излагать голые факты дела, как он понимает их», – формулирует Стрэчи [Lytton Strachey 1962: 122]. Для проникновения в психологию своего героя биограф использует собственный личный опыт. В эссе «Мистер Беннет и миссис Браун» В. Вулф заявляет, что «каждый в этой комнате может судить о характере» [Woolf 1962: 319], т.к. это жизненно необходимый навык для живущего в социуме человека. Романист, с точки зрения писательницы, отличается только тем, что не ограничивается практическим применением этого навыка. Так же поступают и «новые биографы». Основанное на личном опыте интуитивное понимание, «вчувствование» в своего героя лежит и в основе биографического метода Э. Людвигу. Именно личный опыт Людвиг считает ключом к понимаю чужого

¹Все цитаты приводятся в переводе автора статьи.

внутреннего мира. Чувства людей остаются теми же в разные эпохи, убежден Людвиг, а достоверно изобразить можно только лично пережитое. При этом знание жизни и понимание человеческой души позволяют биографу понять, какое развитие событий достоверно, не тратя времени на поездки на место событий и уточнение всех деталей.

В Германии появление «новой» биографии было встречено в штыки по политическим причинам: ее авторы были преимущественно республиканцами и либералами, тогда как профессиональные историки придерживались националистических и монархических взглядов и настаивали, что только они имеют право освещать исторические события и судьбы исторических деятелей. Эксклюзивность этого права обосновывалась упреками в несоответствии «новых» биографий научным стандартам того времени. Для самоучки Людвиг, не испытывавшего ни малейшего пиетета перед университетской историей, это было дополнительным поводом отмежеваться от нее. Людвиг подчеркивает, что «изложение всегда подразумевает отбор» и биографы «новой школы» стремятся дать как можно меньше фактов, а не как можно больше, как было принято в предшествовавший период и в сугубо научных кругах, у тех, кого Людвиг называет «старой школой» [Ludwig ? : 140-141]. Крайне нежелательным он считает появление в тексте биографии полемики по спорным в глазах науки моментам и изложения разных точек зрения, как в научном труде, поскольку внезапное появление «господина Я, который спорит с господином профессором из Марбурга», неизбежно разрушает создаваемое автором живое повествование [Ludwig 1931: 750]. Тексты его биографий также не снабжены никакими комментариями, и только наиболее политически рискованная вещь, биография Вильгельма II, содержит минималистичные ссылки на источники.

Однако предполагать, что «господин Я» в биографиях Людвиг вовсе не появляется, было бы в корне не верно. Вводя в биографию сцены романного типа, Людвиг представляет слова и поступки своего героя, отобранные из общего объема материала и композиционно расположенные в соответствии с его пониманием данной исторической личности. Активное использование тропов и фигур также служит выражению авторского отношения к своему объекту и историческим событиям. Однако Людвиг не ограничивается этим и не оставляет трактовку изложенного на волю читателя. Значительную роль в его биографиях играет пронизывающий повествование авторский комментарий, напрямую выражающий авторское мнение.

Этот комментарий сопровождает большинство цитат и сцен в биографиях, давая им толкование и оценку. Например, комментарий к цитате из дневника Гете времени расставания с Короной Шретер: «“О Каллисто О! О Каллисто!” В это имя с помощью «о» и восклицательного знака он заключает всю боль расставания...» [Ludwig 1926: 1,321]. Новый абзац, главу или книгу биографии часто открывают предложения, задающие статичное расположение фигур в конкретный момент в конкретном месте,

что больше всего напоминает ремарки в начале сцен в пьесе. В таких случаях автор привлекает внимание читателя, обманывая его ожидания: явно апеллируя к читательскому опыту чтения драматических произведений и романов, он подает сигнал начала сцены, то есть обещает далее драматичное действие, но вместо этого излагает либо резюме событий, либо свой комментарий к ним. Это заставляет вспомнить такое распространенное в эпоху немого кино явление, как устный комментарий к фильму. Статичное изображение или небольшой отрывок действия сопровождается словесным комментарием, который должен разъяснить зрителям непонятное, указать наиболее важное, подсказать оценку происходящего. Именно эти задачи выполняет авторский комментарий и в биографиях Людвиг. Так например, приведя разговор принца Вильгельма с его учителем-французом, Людвиг отмечает: «Это первый действительно серьезный разговор юного Вильгельма, дошедший до нас: все элементы здесь», после чего перечисляет эти «элементы» характера своего героя [Ludwig 1976: 21]. Тенденция к росту документальности по сравнению с предыдущими текстами в «Вильгельме II» встречается с мощным встречным течением авторского комментария. Так, после диалога об отставке канцлера Каприви, следует комментарий, еще раз пересказывающий содержание диалога с заменой имен обозначениями статуса, что придает сцене характер обобщения и типизации [Ludwig 1976: 150]. Подобный прием повторяется Людвигом многократно во всех биографиях. Исключая всякую возможность произвольной трактовки, автор в своем комментарии повторяет часть изложенных фактов и присоединяет свою оценку. Еще ярче это бросается в глаза в эпизоде отречения Вильгельма II. После подробного изложения фактов, где цитаты перемежаются авторским изложением. Ключевой момент, когда Вильгельм порывается уйти, но Хинтце, министр иностранных дел, останавливает его у дверей и император подписывает отречение, дается цитатой. Затем этот же момент пересказывается еще раз, уже с попыткой воссоздать внутреннее состояние Вильгельма II. Повторное изложение отражает уже именно авторский взгляд на событие, но в тексте нет никаких указаний, что это интерпретация, а не реальность. Авторское видение излагается на правах факта с явным намерением закрепить у читателя конкретное отношение к историческому моменту.

Нередко автор также высказывается на отвлеченные темы: о пользе дилетантизма в «Гете» [Ludwig: 1926: 1, 357-358], за идею объединения Европы в «Наполеоне» [Ludwig 1925: 377], о своих пацифистских убеждениях в «Вильгельме II» [Ludwig 1976: 256]. Большую роль в этой биографии занимают авторские замечания о немецком национальном характере. Другой темой комментариев служат биографические принципы Людвиг.

Постоянное присутствие автора в тексте выражается также в использовании личных местоимения первого лица. Причем в отличие от своих современников, активно вводивших местоимение «я» [Бобкова 2008: 133-135], Людвиг употребляет исключительно местоимение «мы», которое

подчеркнуто объединяет автора и читателя биографии, вовлекает читателя внутрь текста и объявляет его авторским единомышленником. Читатель вместе с автором буквально входит внутрь мира героя незримым наблюдателем: «Ведь мы в Монтбелло» [Ludwig 1925: 99], «...мы удивленно слушаем» [Ludwig 1976: 28]. Ту же функцию привлечения читателя, усиления его контакта с автором и текстом играют риторические вопросы. «Не сон ли сама эта сцена?» [Ludwig 1925: 244], – вопрошает Людвиг о вечере перед Аустерлицем. «Что может очевиднее свидетельствовать о том, насколько не соответствующей ему постепенно становилась эта государственная деятельность?» [Ludwig 1926: 1, 368], – комментирует он попытку Гете разделять службу и занятия поэзией. Такие призывы к соглашению с автором создают видимость возможности отклика читателя, его прямого участия в тексте, в действительности усиливая эмоциональное воздействие и снова проецируя авторские оценки на читательские.

Э. Людвиг полностью отказался в своих биографиях от научного комментария и научной полемики, игравших значительную роль в биографических работах его предшественников в XIX в. В духе своего времени он замещает их комментарием субъективным и эмоциональным, не только сопровождающим, но буквально пронизывающим текст и служащим укреплению контакта между автором и его аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ludwig E. *Geschenke des Lebens; ein Rückblick*. – Berlin: Ernst Rowohlt Verlag, 1931. – 865 S.
2. Ludwig E. *Goethe: Geschichte eines Menschen..* – Berlin: Ernst Rowohlt Verlag, 1926. – 2 Bd.
3. Ludwig E. *Napoleon*. – Berlin: Ernst Rowohlt Verlag, 1925. – 695 S.
4. Ludwig E. *Wilhelm II*. – Berlin: Herbig, 1976. – 510 S.
5. Lytton Strachey // *Biography as an Art. Selected Criticism 1560-1960*. – Oxford University Press, 1962. – P. 121-122.
6. Nicolson H. *The Practice of Biography// Biography as an Art. Selected Criticism 1560-1960*. – Oxford University Press, 1962. – P. 197–205.
7. Woolf V. *Mr. Bennett and Mrs. Brown // Collected Essays*. / Ed. L. Woolf. Vol. 1. London: Hogarth, 1966. – P. 319-337
8. Woolf V. *The New Biography // Biography as an Art. Selected Criticism 1560-1960*. – Oxford University Press, 1962. – P. 126–134.
9. Бобкова Ю.З. Субъектно-речевая структура художественной биографии (на материале современной немецкоязычной биографической прозы). Дис. ... канд. филол. наук. – Калининград, 2008. – 188 с.

СИМВОЛИКА ДЕТСТВА В РОМАННОМ ТВОРЧЕСТВЕ НТОЗАКЕ ШАНГЕ

Мельникова Наталья Андреевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы,
г. Гродно, Республика Беларусь

В разные времена творческие люди проявляли повышенный интерес к периоду детства, признавая его особую роль в становлении многих значимых составляющих человеческой личности и, в частности, создании предпосылок для раскрытия художественной самобытности. Занимая мысли многих авторов, вопрос о степени и характере влияния ранних стадий развития человека на его творческую индивидуальность не находит однозначного ответа.

Своеобразное освещение проблема связи между детством и реализацией заложенного в человеке потенциала находит в творчестве современной афро-американской писательницы Нтозаке Шанге. С точки зрения автора, период детства играет решающую роль в формировании и проявлении творческих способностей человека. Ранние стадии развития личности представляются особенно значимыми в свете концепции Жака Лакана, известной как «стадия зеркала» [Лакан 1992: 12], и исследований Юлии Кристевой, произведённых из подхваченных и развитых ею воззрений Ж. Лакана, где она пишет о таящей опасности душевных травм трансформации человеческого «я» при переходе человека из стадии неразрывного единства ребенка с матерью в стадию символического, отмеченную репрессирующим влиянием личности отца [Moi 1985: 148]. Так, в романе «Бетси Браун» (1985), ключевой темой которого является становление личности темнокожей женщины в расовом патриархатном обществе, в сферу особого внимания автора попадает начальная стадия этого процесса – пора детства. Н.Шанге изображает процесс взросления темнокожей девочки Бетси в условиях происходящей на Юге интеграции. В попытках найти разумное соотношение между радикалистскими настроениями, пробуждаемыми в её сознании одержимым идеей борьбы за гражданские права отцом, и желанием быть нормальным ребёнком с присущими её возрасту и полу интересами, героиня иногда чувствует себя так, «словно тяжесть всей расы лежит у неё на плечах, и никто не понимает её» [Shange 1985: 117]. Неуверенность, страх и тревога, ставшие неразлучными спутниками Бетси в период формирования её личности, со временем вылились в активный творческий поиск, помогающий девочке понять себя и найти своё место в жизни.

Истоки творческого потенциала художницы Лилиан, героини следующего романа писательницы «Лилиан: воскрешение дочери» (1994), также идут из раннего детства. Слова матери, Сандэй Блисс, в которой для героини, тогда ещё ребёнка, сконцентрировался весь мир, предопределили в

дальнейшем главную установку её творчества: «Мама говорит, что даже от самых прекрасных вещей на свете немного толку, если мы их не замечаем. Она говорит, что мы видим большую часть того, что попадает на нашем пути, но проходим мимо, не замечая. Вот почему я все рисую. Я хочу увидеть, что происходит, что попадает на моем пути» [Shange 1994: 196].

По мере взросления Лилиан многие вещи увидела в совершенно ином свете. Она перестала идеализировать мать, виня её в той боли, которую она ей причинила своим уходом из семьи, но эти слова Лилиан уже не забыть, как музыкальную фразу, с которой сроднился и которую можно вызвать из памяти в любое мгновение. Стараясь запечатлеть как можно больше из увиденного, героиня словно снова и снова возвращается к словам матери. Через картины художница утверждает своё собственное существование, настоящее на любви к миру. Аллюзия на библейский миф, вынесенная в сильную позицию (название романа) и заложенная в описании решения сооруженного С. Блисс сада, свидетельствует об амбивалентном характере ее деятельности. Вдохновляя и поддерживая дочь на пути к самопознанию и самосовершенствованию, она в то же время понимает, что качественные преобразования неизменно сопряжены с отмиранием чего-то устоявшегося, что порой бывает довольно болезненным. Лишь пройдя через символическую смерть, заключающуюся в нарушении связи со многими важными составляющими прежней жизни и ведущую ко временной утрате ощущения цельности, гармоничности бытия, героиня открывает в себе самой источник света и силы. Подобно Иисусу Христу, несшему истину, добро и свет в мир, она ощущает в себе призвание сделать мир лучше, но делает она это не словом. Все свои мысли и чувства Лилиан обращает в картины, гармоничные и естественные, потому что они являют пронесённые ей через всю жизнь идиллические представления о «мире для них троих, мире только для Парнелла, С. Блисс и самой Лилиан» [Shange 1994: 188], некогда утраченном и потому особенно горячо любимом. Лилиан придумала этот мир в ту пору, когда она была ещё маленькой девочкой, побуждаемая смутной тоской по семейному очагу, ощущению незыблемости счастья и безмятежности, томимая мрачным предчувствием неминуемой трагедии – распада семьи, и всю последующую жизнь она «изо всех сил пытается нарисовать свой путь из рутины повседневности в мир своих грёз» [там же].

Лилиан хорошо помнит о предостережении матери – смотреть и не видеть. Она подвергает тщательному анализу всё, что становится частью её жизни, не задерживая свой взгляд на том, что лежит на поверхности, а стараясь увидеть самую суть, понять скрытый смысл вещей. Самая незначительная на первый взгляд деталь, совершенно обыденная вещь в работах художницы преображается, преломившись сквозь её мировосприятие, становясь величественной и прекрасной, исполненной тайного смысла. В этом ярко проявляется одна из особенностей героини – постоянное укрупнение и осмысление повседневности. В ее мире все увиденное значительно, любая картина становится новой клеткой личности. И самый большой страх – это страх потерять, не успеть впитать убегающую

картину, не понять знаков, которые подаёт жизнь. Забытое умирает, а вместе с забытым умираешь и ты сам. Острота восприятия каждого мгновения – гарантия существования художницы, подтверждение бытия личности.

Представления Н. Шанге о детстве как о важном периоде жизни, во многом проливающим свет на природу человеческой креативности, выявляются в тяге писательницы к смелому экспериментированию со временем, в неожиданных композиционных решениях. В результате смещения временных пластов в романе «Лилиан...» исчезает единая линия повествования, вместо которой в эпическую ткань постоянно врываются голоса людей, значимых для героини в период её взросления и творческого становления, вновь и вновь возвращая ее к ключевым моментам, важному эмоциональному и духовному опыту.

В числе различных дискурсивных решений утверждения автором своих жизненных ориентиров важное место отводится рассказанной другом Лилиан Виктором-Иисусом Марией истории, отразившей глубокий философский смысл и результаты поиска автором новых конструктивных решений в области формы.

В.-И. Мария повествует о темнокожей девочке, впервые в жизни оказавшейся в Корсо – месте, имеющем для неё магический смысл, являющемся чем-то вроде королевского дворца для мечтающей о настоящем бале Золушки. Надев свой лучший наряд, девочка устремляется к своей мечте. В Корсо её внимание привлекает поющий юноша. Завороженная его восхитительным пением, героиня неожиданно для себя самой пускается в пляс. Она чувствует себя такой раскованной, свободной и счастливой, и её танец так гармоничен, «словно её осенил Святой Дух» [Shange 1994: 72]. В этом танце чудесным образом переплелись давно забытые ритуальные пляски её далёких предков, всплывающие из глубин подсознания, и современные танцевальные тенденции. В это же самое время поглощённый своим пением юноша, не заметив героиню и её искреннюю непосредственную реакцию на его музыку, не почувствовав её творческий порыв, вдруг с изумлением обнаружил, что не может больше издать ни звука. Силясь понять, «куда подевались звуки» [там же], юноша упускает важную для автора мысль. В своём творчестве Н. Шанге неоднократно подчёркивает, что «мы не владеем красотой, которую создаём» [Shange 1994: 73], подразумевая, что творческое озарение не помогут призвать никакие умения. Творчество не имеет ничего общего с институтами. Это божий дар, и задача художника в широком смысле – сохранить его, не дать социальным зажимам исковеркать его в процессе становления личности. В этом свете избрание ребёнка предстаёт как иносказательное выражение основных идей и утверждение значимости базовых категорий творчества Н. Шанге. Детство олицетворяет первозданную чистоту и свободу от жёстких иерархических структур, сковывающих сознание по мере социализации человека, определяющих масштабы стереотипизации общественного сознания.

Из всех рассказанных В.-И. Марией преданий, мифов и легенд эту маленькую сказочную историю Лилиан любит больше, потому что в

сознании героини она знаменует победу эмпирического над ретроградными, а зачастую и откровенно реакционными взглядами. Незамысловатый сюжет, простой язык изложения и однозначное на первый взгляд содержание не вводят Лилиан в заблуждение. В ходе ряда метафорических переосмыслений история утрачивает свой прямой, но не являющийся наиболее существенным смысл. Сквозь видимую однозначность внешних форм постепенно проступает глубокий символизм происходящего. Многократное возникновение мотива спонтанности, мимолётности вдохновения на страницах произведений Н. Шанге свидетельствует о принципиальной позиции автора. Н. Шанге придаёт этому факту большую значимость и доводит его до парадигмы, вписывая в диалектику 'креативность – творческое бессилие', где отсутствие спонтанности, сконцентрированность на правилах и канонах ассоциируется с последним, неизменно означая нахождение в плену прописных истин и неумение распознать знаки, которые подаёт жизнь, сужение жизненных горизонтов до состояния точки зрения. Лишь осознав, что «эта девочка в её платье с рюшами и нелепых балетках неким таинственным образом влияет на его музыку» [Shange 1994: 73], певец обретает на время утраченные способности. Н. Шанге видит в этом отчуждение от прививаемой обществом системы условностей, устремленность в фантастическое, нереальное, реализацию заложенной в человеческой природе способности творить свой собственный мир, веря в реальность того, что для других – лишь прекрасная утопическая сказка.

С точки зрения формальных исканий жанр "рассказ в рассказе" стал гармоничной формой отражения авторской идеологической позиции, способствуя утверждению отношений замещения и включения, представляющих как бесконечные и свободные от иерархий в силу циклических представлений Н. Шанге об устройстве бытия в противовес линейности логоцентристского разума, неизбежно означавшей доминирование одного элемента и ущемление другого. История о маленькой девочке выражает идею трансформации глубинных структур, лежащих на самом дне человеческого сознания, от косных и социально обусловленных к подвижным и открытым неизведанному, рождаемому самой жизнью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лакан, Ж. «Стадия зеркала» и другие тексты / Ж. Лакан. – Париж : EOLIA, 1992. – 38 с.
2. Moi, T. *Sexual / Textual Politics. Feminist Literary Theory* / T. Moi. – London : Methuen, 1985. – 379 p.
3. Shange, N. *Betsey Brown* / N. Shange. – San Francisco : St. Martin's Press, 1985. – 207 p.
4. Shange, N. *Liliane: Resurrection of the Daughter* / N. Shange. – Picador : St. Martin's Press, 1994. – 288 p.

ОБ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА В ГЕРМАНИИ

Пальмина Вера Васильевна

аспирант кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета
г. Астрахань, Российская Федерация

Когда речь заходит о детективном жанре в немецкой литературе, то принято считать, что его история началась сравнительно недавно. Однако это не совсем верно. Конечно, точкой отсчета существования немецкого детектива нельзя в строгом смысле считать произведения Э.Т.А. Гофмана «Мадмуазель де Скюдери» или Ф.Шиллера «Преступник из-за потерянной чести». Эти произведения стали лишь предвестниками зарождающегося жанра криминальной литературы и в современной классификации скорее относятся к литературе с детективными элементами (Verbrechensliteratur), чем к истинному детективу (согласно терминологии П.Нуссера). Как отмечает Д.П.Рудольф, «преступление [здесь] в большей или меньшей степени является средством, чтобы достичь [...] глубины душ. С детективом это имеет мало или вообще ничего общего.»(Rudolph D.P.[5])

Первым немецким детективом исследователи (например, Г.Тойшер, Б.Бернс) называют новеллу Адольфа Мюльнера «Калибер» (“DerKaliber”) в 1828 году. Во время процесса судья сталкивается с убийством, и ему, в сущности, нет необходимости его расследовать, так как преступник признается в содеянном. Однако, судья сомневается в произошедшем. И действительно дополнительное расследование и, самое главное, вещественные доказательства подтверждают, что все было совсем не так, как предполагалось в начале. В этом и состоит существенное отличие этой новеллы от его предшественников, собственно детектива от произведений с детективными элементами – здесь есть расследование, есть факты. Американская литературовед Барбара Бернс не только называет это произведение А.Мюльнера первым немецким детективом, но и подчеркивает, что эта маленькая новелла появилась на 13 лет раньше «Убийства на улице Морг» Э.А.По, то есть раньше того текста, что считается началом всей детективной литературы.(Burns B., 2005: 1)

Первым немецким криминальным романом следует считать «Schwarzwaldau» Карла фон Хотляй, вышедший в свет в 1856, но до сих пор любимый читателями. Здесь расследование преступления также опирается на факты и вещественные доказательства. Кроме того, помимо детективной линии повествования, в этом произведении достаточно ярко описывается социальный аспект жизни первой трети 19 века, особенно то, что касается упадка дворянства и подъема буржуазии.

Жанр развивался, и немало поспособствовал этому «газетный бум»: появляется все больше газет и журналов, стремящихся предложить своему

читателю не только познавательную, но и увлекательную информацию. Фон Хотеляй был к тому времени как раз одним из авторов, пишущих для так называемых семейных журналов. Однако самым успешным и значимым в череде таких писателей стал И.Д.Х.Темме, юрист по профессии. После революции 1848-1849 гг. он был вынужден покинуть Германию и эмигрировать в Швейцарию. На жизнь он зарабатывал как автор криминальных историй для «Беседки», самого распространенного семейного журнала. Как считает Д.П.Рудольф, И.Д.Х.Темме стал, возможно, первым «современным» немецким детективистом, «отцом немецкой криминальной литературы»(Rudolph D.P.[4]), поскольку в своих произведениях он «работает не только с фактором «кто это сделал». В центре [его произведений] вопрос «как[это было сделано]», душевные конфликты, а также социальные и политические темы».(Rudolph D.P.[5]) У него есть то, что нужно хорошему детективу даже сегодня: «ослепительная стилистика, хитроумная драматургия, увлекательная смесь из беседы и разъяснения».(Rudolph D.P.[4]) Следует отметить, что один из его рассказов стал первым произведением нуар.

Период 1850-1880 гг. становится первым расцветом немецкоязычной детективной литературы. В связи с этим следует отметить таких авторов, как Адольф Штрекфус и Фридрих Фридрих, а также Августу Гронер (немецкую thriller-lady(Gohlis T.), которая создала первый немецкий серийный детектив, с главным персонажем детективом Мюллером.

К концу 19 века происходит первая глобализация жанра, своеобразная унификация, вызванная чрезмерным всемирным успехом историй о Шерлоке Холмсе А.К.Дойла. В немецкой литературе тоже внезапно появляется большое количество супергероев, похожих на Шерлока Холмса. Очень многое из подобных подражаний – «вздор», как считает Д.П.Рудольф, однако есть и «жемчужины»: например, произведение Роберта Кольрауша «В темной комнате» (1903 г.), пародия на Шерлока Холмса, читаемая и в наши дни.

Кроме А.К.Дойла эталоном детектива для публики становятся и другие знаменитые писатели, например Э.Уоллас, однако это не значит, что немецкий детектив потерялся в этой «интернационализации жанра» и стал сплошь подражательным. После Первой мировой войны появляются многочисленные оригинальные детективы, более динамичные и экспериментаторские, например «Судебное убийство» Артура Ландсберга (1928). Это произведение состоит почти полностью из диалогов, напоминая этим комедии тех лет. При этом автор ищет ответ на вопрос: что такое собственно «правда» с точки зрения закона?

В этот же периодвозникает психологический детектив (например, произведения юриста и криминолога Эриха Вульфена), а также развивается полицейский роман в том виде, в котором мы его знаем сегодня. Ярким примером такого типа произведений может служить «Венера Вульгивага, или последний выстрел» авторства Отто Шверина (1923 г.): раскрытие

преступления здесь – это коллективная работа группы следователей, в конце повествования неизменно торжествует справедливость.

В 1933 г. с приходом к власти нацистов с их идеей о превосходстве арийской расы все происходящее в стране приобретает политическую окраску. Детектив не становится исключением: то, что немецкий «сверхчеловек» совершает преступление, немыслимо для господствующей идеологии. Вот как высказался в своем выступлении в 1937 г. один из представителей нацистской бюрократии: «В то время, как преступный мир был давно ликвидирован и сожжен, живет еще литературный полусвет, который творит бесчинство в миллионах книг, романов и провинциальных листках, в бульварных романах и журналах. [...] настойчиво этот умственный сорняк возражает против усилий искоренять его из народной земли.»(цит. по Rudolph D.P.[5])

При всем том руководство национал-социалистической партии признает ценность детектива как массовой читаемой литературы и инструмента пропаганды и пытается им управлять. Из сообщения 1940: «целью сотрудничества [комиссии по печатной продукции детективного характера и министерства по пропаганде] является упразднить неполноценный детективный роман, поддержать писателей детективов стимулами и предложениями и дать им возможность ознакомиться с настоящей деятельностью немецкой уголовной полиции и ее значением для обеспечения народного мира.»(цит. по Rudolph D.P.[5])

Однако, после свержения режима национал-социалистов детектив «существует так же, как и раньше», партии не удалось «перевоспитать» этот жанр.(Rudolph D.P.[5]) Детективные произведения все также ориентируются в первую очередь на обычного обывателя, массово читаются, очень популярны, тривиальны и шаблонны. Так продолжается вплоть до 60-х годов 20 века, когда среди первой немецкой серии книг карманного формата «*rororo-Thriller*» издательства Rowohlt Verlag появляется новый тип детектива – социальный детектив. Основателями этого ответвления жанра стали шведы. В произведениях этого типа особо четко отражается дух времени, потому они интересны в том числе как своеобразные хроники той эпохи. Среди авторов социального детектива в Германии особо знаменательными стали –ку, Михаэль Молснер, Фридрих Верремайер, Ирэна Родриан или Хельга Ридель. Их произведения среди прочих легли в основу того, что «мы сегодня называем современная немецкая криминальная литература».(Rudolph D.P.[5])

С 70-х по 90-е годы 20 века жанр детектива находится практически в упадке. В это время криминальная литература очень медленно формируется как принимаемая всерьез форма художественной литературы, имеющей развлекательный характер, чему способствуют произведения таких авторов как Д.Б.Блеттенберг и Ф.Гёре. С началом нового тысячелетия криминальная литература испытывает очередной подъем. Из современных авторов наиболее заметными в Германии являются Элизабет Херрманн, Манфред Винингер, Астрид Папрота, Андреа Мария Шенкель, Хорст Экерт и Норберт

Хорст. Произведения таких авторов как Ингрид Нолль, Себастиан Фитцек, Ян Костин Вагнер переведены на несколько языков и известны далеко за пределами Германии.

Таким образом, несмотря на то, что немецкая литература в отличие от английской или французской не дала миру примеров классики детектива, нельзя утверждать о полном отсутствии традиции криминальной литературы в Германии. Как пишет в своей статье исследователь Д.П.Рудольф, «некоторые [детективные произведения] действительно хороши [...], некоторые великолепно продаются, некоторые почетно терпят неудачу, большая же часть – как и во всех других странах – просто ерунда, которая не удовлетворяет даже низкие интеллектуальные потребности, но это ровно все это: немецкие детективы.»(Rudolph D.P.[6])

ЛИТЕРАТУРА

1. Burns B. Adolf Müllner's Der Kaliber: The First German Detective Story? [Текст] // German Life and Letters. Volume 58, Issue 1, pages 1–12, January 2005.
2. Gohlis T. Dunkle Taten kommen ans Licht. Mirko Schädel's Autopsie von 150 Jahren Kriminalliteratur [Электронный ресурс] // Zeit-Online. Literatur. - <http://www.zeit.de/2006/45/L-Krimi-Schaedel>. Дата обращения 08.02.2015
3. Nusser P. Der Kriminalroman [Текст]. - Stuttgart : Metzler Verlag, 2003.
4. Rudolph D.P. Ein Grundriß der Geschichte der frühen deutschen Kriminalliteratur [Электронный ресурс] // Watching the detectives. - <http://www.hinternet.de/weblog/2008/11/ein-grundriss-der-geschichte-der-fruehen-deutschen-kriminalliteratur-.php>. Дата обращения 10.02.2015
5. Rudolph D.P. Eine klitzkleine Geschichte der deutschen Kriminalliteratur [Электронный ресурс] // Krimi-Couch.de. - <http://www.krimi-couch.de/krimis/dprs-krimilabor-eine-klitzkleine-geschichte-der-deutschen-kriminalliteratur.html>. Дата обращения 15.02.2015
6. Rudolph D.P. Wie gut ist der deutschsprachige Kriminalroman – und warum gibt es ihn nicht? Eine ausgewogene Polemik [Электронный ресурс] // Krimi-Couch.de. - <http://www.krimi-couch.de/krimis/dprs-krimilabor-wie-gut-ist-der-deutschsprachige-kriminalroman-und-warum-gibt-es-ihn-nicht.html>. Дата обращения 10.02.2015
7. Teuscher G. Perry Rhodan, Jerry Cotton und Johannes Mario Simmel: eine Darstellung zu Theorie, Geschichte und Vertretern der Trivialliteratur [Текст]. - Stuttgart : ibidem, 1999.

ИЗОБРАЖЕНИЕ САТИРИЧЕСКОГО МИРА М. Е. САЛТЫКОВЫМ-ЩЕДРИНЫМ

Антон Репонь

заведующий кафедрой славянских языков,
философский факультет, университет Матея Бела в Банской Быстрице,
Словакия, Банска Быстрица

*«...Всати́ре действительность, как некое несовершенство,
противопоставляется идеалу, как высшей реальности».*
Фр. Шиллер

В статье рассматриваются основные характеристики и аспекты сатирических произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина, истоки его сатирического подхода к изображению российской действительности, а также указывается на особенности прихода произведений сатирика к словацкой читающей публике, дан обзор существующих переводов на словацкий язык, значение сатиры М. Е. Салтыкова-Щедрина для современного словацкого читателя.

«Прокурор русской общественной жизни» М. Е. Салтыков-Щедрин (1826-1889), наряду с Ф. М. Достоевским и Л. Н. Толстым, является выдающимся представителем русской литературы второй половины XIX века. В своем творчестве Щедрин продолжил и развил традиции великих русских сатириков. Вслед за Фонвизиным, Грибоедовым, Пушкиным, Гоголем, Щедрин использует *смех* как острейшее оружие. Но Щедрин идет дальше своих великих предшественников. За щедринскими органчиками, иудушками, пескарями вставляли образы российских самодержцев, эксплуататоров народа, трусливых обывателей. Он отлично понимал, откуда возникает взяточничество и как оно могло бы быть истреблено (*«Губернские очерки»*).

Чтобы обойти цензурные препятствия, сатирик создает особый язык, особую манеру письма – *эзопов язык* – аллегорический, иносказательный. Чтобы глубже вскрыть социальные язвы и пороки общества, писатель придает своим образам *фантастический характер*, нередко прибегая к *гротеску и аллегории* (*«История одного города»*).

Свои произведения Щедрин печатал на страницах журнала *«Современник»*. Шестнадцать лет своей жизни он посвятил руководству журналом *«Отечественные записки»*. Годы после закрытия журнала в 1884 году были бесконечно тягостными. *«Он работал... до последнего вздоха»*, – рассказывает современник Щедрина. 10 мая 1889 года Салтыков-Щедрин скончался. Современник вспоминает: *«...даже в гробе, даже мертвый он сохранил на своем лице такое выражение, что мне казалось, его сжатые уста каждую минуту готовы крикнуть грубым, хрипловатым голосом: «А я все же не покорюсь!»* [1, с. 65].

О М. Е. Салтыкове-Щедрине вполне можно сказать *«Сатиры смелый властелин»*, хотя эти слова написал А.С. Пушкин в *«Евгении Онегине»* о Фонвизине, одном из зачинателей русской сатиры. Михаил Евграфович Салтыков, писавший под псевдонимом *Щедрин* (1826 – 1889), — ее вершина. И у нас есть все основания переадресовать ему пушкинскую строку, хотя творчество автора *«Истории одного города»* не ограничивалось только сатирой. Каждый из великих писателей любой национальной литературы занимает в ней свое особое, только ему принадлежащее место. Главное своеобразие суровой фигуры Щедрина в русской литературе заключается в

том, что он был и остается крупнейшим выразителем социальной критики и обличения человеческих и общественных пороков. Островский называл Щедрина «*пророком, vates'ом римским*» и ощущал в нем «*страшную поэтическую силу*». «*Это писатель ничуть или мало уступающий Льву Толстому, — утверждал А. И. Эртель, — а в энергичной, страстной борьбе со злом, в той силе анализа, с которой он умел разбираться в разных общественных течениях, может быть, даже превосходящий Толстого*» [2, с. 32].

«*Господа! Вы чувствуете великого диагноста в медицине, — говорил знаменитый физиолог И. М. Сеченов на юбилейном обеде в честь С. П. Боткина, — но не забудьте, что в нашей среде находится теперь другой, не менее великий диагност — это всеми уважаемый диагност наших общественных зол и недугов, Михаил Евграфович Салтыков*» [3, с. 75].

А один из представителей официальной России, М. П. Соловьев (был начальником Управления по делам печати), так определил силу щедринской критики и обличения: «*С появлением каждой новой вещи Щедрина валился целый угол старой жизни. Кто помнит впечатление от его «Помпадуров и помпадурш», его «глуповцев» и его «Балалайкина», знает это. Явление, за которое он брался, не могло выжить после его удара. Оно становилось смешно и позорно. Никто не мог отнестись к нему с уважением. И ему оставалось только умереть*» [4, с. 158].

Щедрин вошел в историю русской литературы и борьбы за лучшее будущее русского народа своей разнообразной деятельностью. Рядом с Некрасовым Щедрин является последним великим писателем русской революционной демократии. Его пореформенная проза представляет собой пик русской сатиры после Гоголя. И не только русской. Если бы была создана галерея лучших сатириков мировой литературы, бюст Щедрина стоял бы рядом с улыбающимся Рабле, саркастическим Свифтом, остроумным и неутомимым Вольтером и, конечно, Гоголем, с его болезненными и печальными глазами, которому удалось то, к чему Пушкин близко подошел, то есть «*изобразить малость жизни, описанной с такой силой и простотой простого человека, чтобы вся эта малость, которая избегает перспективы, прыгнула в глаза*» [5, с. 162] (По крайней мере, в соответствии с аргументами Гоголя он приписывал Пушкину это свойство). Русская литература XIX века богата значительными именами, которые обогатили и мировую литературу. Творчество Щедрина опровергает мелкие рассуждения о русском реализме как направлении, в котором писатели похожи друг на друга.

Лиричный и романтический Тургенев, для которого были важны принципы соответствия красоты в вещах и людях, исповедовал политический и идеологический либерализм, совершенно иной, чем, например, философ и психолог Достоевский, особенности трагического лица которого так хорошо изобразил Леонид Гроссман, его лучший исследователь: «*... угрюмое и бедное лицо, узкие пронизательные глаза и выступающие скифские скулы, лицо обрамленное, четкое, с прозрачной тонкой каштановой бородой,*

как будто формирует его бледность и скрывает лицо от невыносимого раздражения нервов ...» [6, с. 12]. Гончаров работал по технологии небольшого намека и подсказки; мастер повествования Лесков заметил, как искусственно поддерживающиеся пережитки усложняют жизнь человека и пробуждение личности к активной жизни; Лесков полностью отличается от чувствительного Гаршина, одного из крупнейших русских талантов семидесятых и восьмидесятых годов XIX века. «*Это была чистая душа, чистая натура, добросовестный человек с большой любовью к искусству и даже больше, к состраданиям людей*» [7, с. 308]; Толстой — диалектик женской души, «*шестьдесят лет звучал плотный и истинный голос, показывая все и всех. О русской жизни сказал нам почти столько, сколько вся наша литература. С удивительной полнотой воплощены в его душе все особенности русской психики: это пышный Васька Буслаев или скромный задумчивый летописец Нестор, горит в нем фанатизм Аввакума, он — скептик как и Чаадаев, он и поэтом менее, чем Пушкин, и мудрый как Герцен. Толстой, это целый мир*» [8, с. 295-296]. Довольно сильно отличается от Успенского, мастера в изображении литературной черты и подлинного факта. Наконец, гротескная фантастическая проза Щедрина во многом противоположна человечески чувствительному социальному микроанализу души в рассказах и драматических произведениях Чехова.

Реализм в произведениях Щедрина завоевал область фантастики, абсурда и гротеска, область, которая принадлежала романтическому искусству.

Если мы посмотрим беспристрастно на русскую прозу семидесятых и восьмидесятых годов XIX века, то наше внимание привлекут три великие личности — Щедрин, Толстой, Достоевский. Каждый из них создал собственную модель мира, свой уникальный Олимп, который имеет свою неповторимую нравственную и интеллектуальную, эмоциональную и чувственную красоту. Положение Толстого и Достоевского в мировой литературе является незыблемым, в отличие от положения Щедрина.

Литературное наследие Щедрина русские и другие читатели получили не сразу, как наследия других русских реалистов. Почти каждая работа великого сатирика и революционного демократа подвергалась царской цензуре. Большая часть того, что писатель создал, не была опубликована. После Октября 1917 года советские литературоведы провели фундаментальную работу, собрав и опубликовав ранее неизвестные тексты Щедрина. В 1933-1934 гг. в государственном издательстве «Художественная литература» благодаря инициативе М. С. Ольминского (1863-1933) — одного из лидеров революционного движения в России — было опубликовано первое собрание сочинений писателя. Из двадцати восьми томов восемь содержали произведения, которые никогда ранее не были напечатаны в отдельных сборниках произведений Щедрина.

С восьмидесятых годов XIX века время от времени Словакия стали проникать сведения о литературном творчестве Щедрина. В 1889 г. С. Г. Ваянский в некрологе в «Национальной газете» (№56) писал,

что Щедрина нашим читателям менее известен, чем другие русские писатели. Причину этого он видел в сложности перевода произведений Щедрина на словацкий язык: «... Если не угадаете, каков тон его языка, вещь потеряет свой смысл».

Щедрин был, на самом деле, мало известен в Словакии, почти неизвестен: некролог Ваянского является единственной статьей, которая была написана в XIX веке, и до самой смерти писателя не было переведено абсолютно ничего. С мнением Ваянского о сложности перевода некоторых произведений Щедрина мы можем только согласиться, но главной причиной того, почему произведения писателя в нашей стране не переводились, был его острый, разящий язык, который не нравился тогдашним пропагандистам русской классики в Словакии – прежде всего, Ваянскому и Шкультетому, не желавшим видеть и, тем более, показывать противоречия царской России. По мнению Зори Есенской, одной из лучших словацких переводчиков русских классиков, «некролог Ваянского представляет собой смесь правильных наблюдений и ложных понятий.... Революционный характер жизнедеятельности писателя фактически во многом замалчивается; в силу классово-ограниченности политических убеждений Ваянский исказил смысл сатиры Салтыкова, сатиры, борющейся с чудовищностями царизма» [9, с. 637-641] Факт остается фактом: русская классика доходила до нас часто случайно, с трудностями, так как венгерское правительство чинило препятствия для доступа русских книг в Словакию (6. Прим. автора: например, словацкий переводчик Федор Есенский в личном интервью часто вспоминает, что книготорговцы, живущие в г. Мартин, боялись заказывать книги, написанные по-русски. Он также рассказывает о том, как переплетчик из г. Мартин, которому дали переплести книги классиков русской литературы и русские переводы Гейне, в приступе страха уничтожил целый ящик этих книг, чтобы никто не мог найти русские книги в его доме). И все-таки произведения русских классиков проникали в Словакию, в частности, в Приложениях к журналу «*Нива*», эти издания не всегда подвергались вмешательству цензуры.

Было бы неправильно оценивать влияние русских классиков на словацкую литературную жизнь, учитывая только опубликованные переводы на словацкий язык. Произведения русской литературы словацкая интеллигенция читала и в оригинале, и в переводах на чешский или венгерский языки. Щедрин, однако, оставался неизвестным писателем и в первой половине XX века. Спорадически в журнале появлялись переводы некоторых его сказок. По случаю столетия со дня рождения Щедрина (1928 г.) Я. И. Гамалиар в «*Словацких поглядах*» посвятил ему обзорную статью, но и только. Ни одного произведения писателя не было опубликовано. После 1945 года словаки начали систематически знакомиться с основным наследием писателя. В сознание наших читателей он вошел своей острой политической сатирой в прозе – «*Господами Головлевыми*» (1950 г., перевод Марты Личковой), «*Историей одного города*» (1950 г., перевод Яна Мигала),

«Губернскими очерками» (1953 г., перевод Магды Такачовой) и другими произведениями.

Если мы посмотрим на русскую действительность и жизненный путь писателя, нам будет легче понять поэтику Щедрина. Перед нами встанут проблемы и вопросы, касающиеся не только России, но и европейской жизни XIX века.

Каким же путем Щедрин добрался до осознания реалий, которые изображал в своих литературных работах?

С детства в старинной дворянской семье, в имении родителей, селе Спас-Угол Калязинского уезда Тверской губернии, где он родился 27 января 1826 года, Щедрин учился ненавидеть царский деспотизм, порабощение и лицемерие. Это не было так легко и просто, как может показаться. Это было трудное путешествие по жизни аристократа:

- одного из лучших учеников, казённокоштных воспитанников в Царскосельском лицее (1838-1844 гг.), в котором он воспринял радикальные идеи Белинского и Чернышевского;

- реалиста, который освоил художественный метод «натуральной школы»;

- члена тайного кружка революционера и утопического социалиста Петрашевского;

- убежденного социалиста, взгляды которого формировались под влиянием французского утопического социализма (основоположники – Сен-Симон, Фурье, Жорж Санд);

- помощника секретаря в канцелярии военного министра, через руки которого проходили секретные дела;

- каторжанина, сосланного в Вятку, в которой он страдал семь лет, за первые рассказы «Противоречия» (1847 г.) и «Запутанное дело» (1848 г.);

- старшего чиновника по особым поручениям при Вятском губернаторе,

- начальника губернаторской канцелярии (два раза занимал эту должность);

- советника губернского правления (был назначен в августе 1850 г.);

- вице-губернатора Рязани (был назначен в марте 1858 г.);

- вице-губернатора Твери (куда был переведён в апреле 1860 г.), участника осуществленииреформ1861 г., отмены крепостного права. (За свою деятельность получил прозвище «вице-робеспьер». Назначение Щедрина вице-губернатором произошло после поражения России в Крымской войне, когда правительство поддалось идеям либерализма);

- помощника редактора журнала «Современник» и главного редактора одного из самых влиятельных и прогрессивных журналов в России «Отечественные записки», которому он остался верен до 1884 г., когда журнал как «договор с преступными элементами» был запрещен.

10 мая 1889 г. путешествие закончилось в Петербурге, Щедрин умер. Но, как писал о нем А.В. Луначарский, «он проснулсяраньше, чем другие, он увидел *темныеночи игневночных животныхи* тяжелую

сонливостью и пассивностью народных масс стоящих трудилась на своих врагов». В борьбе с мощными призраками этого мира, он был вооружен только одним оружием — литературой, которую он любил «страстной и безусловной любовью». Он считал, что «героическая идея состоит в том, что вулканическая сила, которая из скрытых глубин приносит исторически елища, — это неисчерпаемый источник, который капля по капле уклонно выдалбливает и ломает камень невежества и предрассудков» [10, с. 265].

Сатира (лат. *satira*, от более раннего *satura* 'смесь', 'всякая всячина'), как известно, — вид комического; беспощадное, уничтожающее переосмысление объекта изображения (и критики), разрешающееся смехом, откровенным или подспудным, «редуцированным»; специфический способ художественного воспроизведения действительности, раскрывающий её как нечто превратное, несообразное, внутренне несостоятельное (содержательный аспект) посредством смеховых, обличительно-осмеивающих образов (формальный аспект). В отличие от прямого обличения, художественная сатира как бы двусюжетна: комическое развитие событий на первом плане предопределяется некими драматическими или трагическими коллизиями в «подтексте», в сфере подразумеваемого. Двусюжетны и другие виды комического, используемые в сатирическом произведении: юмор и ирония; но для собственно сатиры характерна негативная окрашенность обоих сюжетов — видимого и скрытого, тогда как юмор воспринимает их в позитивных тонах, а ирония — комбинация внешнего позитивного сюжета с внутренним негативным. У М.Е. Салтыкова-Щедрина сатира представляет собой особую форму критики общественной и социальной жизни и с изображаемым миром может быть связана двумя типами отношений: презрения и безразличия к нему или страстного отрицания современной ситуации и желания исправить ее. Щедрин был сторонником второго подхода к изображаемой действительности. Художник, который освоил поэтическое слово, был в состоянии моделировать полную и яркую картину мира и типологию человеческих характеров. Как государственный служащий он был тесно связан с социальной ситуацией России в период перехода от отмены крепостного права к строительству новой системы. В качестве журналиста, диагноста, на протяжении десятилетий он изображал «кипения» и социальные изменения в структуре царской России в своих «внутренних обзорах, отчетах и сообщениях», сатирических хрониках, журналистских очерках, рассказах, размышлениях, сценах, которые были опубликованы в «Современнике», а затем в «Отечественных записках». Так возникли «Невинные рассказы» (1857-1863 гг.), «Сатиры в прозе» (1859-1862 гг.), «Помпадуры и помпадуриши» (1863-1874 гг.), «Господа ташкентцы» (1869-1873 гг.), «Дневник провинциала в Петербурге» (1872-1873 гг.), «Благонамеренные речи» (1872-1876 гг.). За рубежом появились «Современная идиллия» (1877-1883 гг.), «Мелочи жизни» (1886-1887 гг.). В сознание словацких и чешских читателей Щедрин вошел циклом «Губернские очерки» (1856-1857 гг.), своей большой политической

сатирой *«История одного города»* (1869-1870 гг.), романом *«Господа Головлевы»* (1875-1880 гг.), в которых в полной мере проявился как сатирик, обличитель современных общественных отношений.

«Губернские очерки» были созданы в 1856 году. Имя надворного советника Щедрина, которым были подписаны появлявшиеся в *«Русском вестнике»* *«Губернские очерки»*, сразу стало одним из самых любимых и популярных. Собранные в одно целое, *«Губернские очерки»* в 1857 г. выдержали два издания (впоследствии — ещё множество); они пользовались большой популярностью, поэтому весной 1857 г. писатель подготовил двухтомник, который был быстро продан. Летом того же года выходит второе издание двухтомника, а в 1864 г. — третье, где *«Губернские очерки»* публикуются в третий раз. В 1882 г. четвертое издание вышло одной книгой, и в 1889 г. *«Губернские очерки»* выходят пятый раз, последний при жизни писателя. Они положили начало литературе, получившей название *«обличительной»*, но сами очерки принадлежат к ней только отчасти. Внешняя сторона мира кляуз, взяток, всяческих злоупотреблений наполняет всецело лишь некоторые из очерков; на первый план выдвигается психология чиновничьего быта, выступают такие крупные фигуры, как Порфирий Петрович, «озорник», первообраз *«помпадуров»*, или *«надорванный»*, первообраз *«ташкентцев»* Перегоренский, с неукротимым ябедничеством которого должна была считаться даже административная власть.

Юмор, как и у Гоголя, чередуется в *«Губернских очерках»* с лиризмом; такие страницы, как обращение к провинции (в *«Скуке»*), производят до сих пор глубокое впечатление. Чем были *«Губернские очерки»* для русского общества, только что пробудившегося к новой жизни и с радостным удивлением следившего за первыми проблесками свободного слова, — это легко себе представить. Обстоятельствами тогдашнего времени объясняется и то, что автор *«Губернских очерков»* мог не только оставаться на службе, но и получать более ответственные должности.

Уже при первом издании книги цензура вычеркнула почти треть текста, хотя сила таланта автора была такова, что очерки произвели на общество сокрушительное впечатление. Произведение сравнивалось с *«Мертвыми душами»* и *«Ревизором»* Гоголя, потому что после Гоголя в России никто не говорил такую жесткую правду о царской бюрократии и всем государственном аппарате. Представители русских революционных критиков — Н. Чернышевский и Н. Добролюбов — отмечали, что автор *«Губернских очерков»* более критичен, и его критика современного состояния России очевидна и поразительна. Украинский поэт Тарас Шевченко, который в конце 1857 года вернулся из ссылки, пройдя через тяжелые испытания и страдания, как физические, так и моральные, в своем дневнике написал: *«Как прекрасны «Губернские очерки» Салтыкова, даже Марва Кузмова ... Я преклоняюсь перед Салтыковым. Ох, Гоголь, Гоголь наш бессмертный! Как рада была бы ваша благородная душа, если она видела бы вокруг таких благородных блестящих учеников. Мои друзья, честное слово! Написать,*

поднять свой голос за этого бедного, грязного, опального нищего! Для этого неблагородного маленького крестьянина!» [11, с. 62]

«Губернскими очерками», которые Чернышевский назвал «прекрасным литературным явлением» и отнес к числу «исторических фактов русской жизни», Щедрин начал свою «хронику» русской общественной жизни. «Историк современности», «летописец минуты», по собственным определениям, он вел эту беспримерную «хронику» до конца своих дней. Весь необъятный социально-психологический процесс развития русского общества XIX века за десятилетия – с 30-х до конца 80-х годов – воссоздан Щедриным во всей его широте и глубине, шаг за шагом, этап за этапом. По оценкам Н. Некрасова, И. Тургенева, Л. Толстого и многих других, никто из писателей того времени не знал так глубоко русскую провинциальную и народную жизнь, как знал ее Щедрин.

Избранная писателем форма «Губернских очерков» не только оригинальна и интересна, но и эффективна. Салтыков-Щедрин изображает самые разнообразные социальные типы российских губерний – государственных чиновников, крупных землевладельцев, аристократов, торговцев, мелких служащих. Сюжет истории закончен, мы встречаемся с народным повествованием, воспоминаниями, записью в дневнике, записью судебных заявлений, появляются здесь и драматические сцены и выходы. Тематическое и формальное разнообразие «Губернских очерков» заключено между прологом и эпилогом с одной сюжетной линией и рассказчиком (в отставке вежливый надворный советник Николай Иванович Щедрин, фигура серьезная и одновременно комическая). Щедрин изображает исчезновение николаевского Крутогорска – так он назвал предреформную Россию. Социальная пирамида Крутогорска является продолжением сна Мичулина (недовольный Мичулин в «Запутанном деле» старательно ищет теплый офис в Петербурге; ему снится фантастический сон, в котором человечество представляется ему огромной пирамидой. На вершине пирамиды сидят богатые мира сего, на самом дне бедняки, которые должны на них работать. У героя создается впечатление, что этой пирамидой он может быть раздавлен).

В «Губернских очерках» также находим типологию героев: на вершине пирамиды – представители буржуазии, бюрократы, чиновники (раздел «Мои знакомые»); их жизнь состоит из еды, питья, развлечений, любовных приключений, клеветы (части «Княжна Анна Львовна», «Приятное семейство»); сухожилия представляют таких глупцов, как вечно пьяного Живновского, добрую фею Музовкину, помещика Налятова, клоуна Горехвастова, полицейского Маремякина, который ест маленьких, еще живых рыбок; и, наконец, одного из самых страшных персонажей – Живоглотова, врача Ивана Петровича, который привозит перед вакцинацией токарные станки, пилы, топоры, ножи и другие инструменты таким образом терроризирует сельских жителей. На сцене действуют и другие паразиты изверги в человеческом обличье, которые являются продолжением породистых характеров из «Мертвых душ» Гоголя.

Щедрина нередко называют продолжателем и преемником Гоголя. В определенном историческом смысле это верно. Да и он сам смотрел на Гоголя, как на своего учителя. Однако по характеру художественного восприятия и изображения действительности они сильно разнятся друг от друга. Можно сказать, что созданное Щедриным огромное «полотно» русской жизни, хотя и изобилующее сатирическими заострениями и проявлениями гротеска, более реалистично, чем художественный мир героев *«Ревизора»* и *«Мертвых душ»*, созданных воображением Гоголя. Важно подчеркнуть при этом, что щедринское «полотно» заполнено преимущественно не индивидуальными, а «групповыми портретами» целых классов, сословий и социально-политических групп. Главное внимание уделено трем социальным «китам», на которых «стояла» тогдашняя Россия, — народным, крестьянским массам, бедствующим «иванушкам»; правящему, но уже сходящему с исторической авансцены дворянству и идущему ему на смену новому «дирижирующему классу» молодой отечественной буржуазии.

Рядом с ними роятся и томятся так называемые талантливые натуры. Собранные в этом разделе (*«Талантливые натуры»*) зарисовки «талантливых натур» или «провинциальных Печориных» современная Щедрина, да и позднейшая критика, склонна была рассматривать в качестве вариаций на хорошо известную в литературе тему «лишних людей». В действительности связь, существующая между этими двумя группами типических образов современников «сороковых» и «пятидесятых» годов, совсем иная. Герценовский Бельтов, тургеневский Рудин и другие «лишние люди» 1840-х годов воплощали образ передового современника. В конце 1850-х годов, когда в духовной жизни страны начался период «бури и натиска» разночинцев-плебеев, когда центральную роль стали играть «практика», а не «эстетика», «лишние люди» воспринимались демократическим лагерем как вредный анахронизм. Для Щедрина современный ему «лишний человек» стал объектом резкой критики и отрицания.

Изображением «лишнего человека» в *«Талантливых натурах»* Щедрин начал свой художественный суд писателя-демократа над исчерпанным до дна и утратившим — в новых исторических условиях — свое прогрессивное значение, а значит, и право на существование, образом, в котором идеализировались элементы праздности, мечтательности и пассивности в социальном поведении. В начале рассказа *«Корепанов»* Щедрин дает такую классификацию «талантливых натур»: «Одни из них занимаются тем, что ходят в халате по комнате и от нечего делать посвистывают <это помещик Буеракин>; другие проникаются желчью и делаются губернскими Мефистофелями <это образованный чиновник Корепанов>; третьи барышничают лошадьми или передергивают в карты <это деклассированный, опустившийся до уголовщины дворянин Горехвастов>; четвертые выпивают огромное количество водки; пятые переваривают на досуге свое прошедшее и с горя протестуют против настоящего <эти два признака введены в характеристику помещика Лузгина>». Щедринская критика «талантливых натур» — критика, направленная против всего дворянского класса,

разоблачавшая несостоятельность надежд на его образованную часть, как на возможную силу общественного прогресса, — привлекла пристальное и глубоко сочувственное внимание Чернышевского и Добролюбова.

Народным представлениям о паломничестве как «душевном подвиге» противопоставлены взгляды верхов общества в лице генеральши Дарьи Михайловны и «разбогатевшего купечества» в лице откупщика Хрептюгина. История Хрептюгина изображена в разделе *«Богомольцы, странники и проезжие»*. Для них богомолье уже не духовная потребность, а средство развлечься и показать свои богатства. В *«Губернских очерках»* появился в русской литературе до сих пор неизвестный литературный тип – богатый купец Хрептюгин как будущий столп новой компании. Этот тип человека новой эры автор позже переработал в капиталиста-предпринимателя Пазухина (комедия *«Смерть Пазухина»*, 1857 г., запрещена; поставлена в 1893 г.).

Выше упомянутые категории людей дают простых людей – крестьян, паломников, ремесленников. Щедрин поэтизирует образы простых людей, изображая их со всеми их радостями, горем, верой; эти люди даже в страданиях сохраняют свое достоинство. В голосе автора чувствуем, что он не позволяет себе по отношению к этим людям никакой иронии.

Отличительной чертой личности и главной мерой вещей у Щедрина был разум, а главным орудием борьбы с враждебным ему миром – «меч мысли». Произведения Щедрина при всем их жанровом многообразии – романы, хроники, повести, рассказы, очерки, пьесы – сливаются в одно огромное художественное полотно. Оно изображает целое историческое время, подобно *«Божественной комедии»* Данте или *«Человеческой комедии»* Бальзака. Но изображает – и в этом главная особенность Щедрина – в могучих сгущениях темных сторон жизни, критикуемых и отрицаемых во имя всегда присутствующих, явно или скрыто, идеалов социальной справедливости и света. Созданное им обличительное полотно можно назвать «Глуповской комедией» или же, по определению самого писателя, трагедией жизни, находящейся *«под игом безумия»*.

Щедрин в своей работе продолжает традицию русских сатирических писателей: вслед за предшественниками – Фонвизиним, Грибоедовым, Пушкиным, Гоголем – он использует смех как оружие. Смех сатирика часто сопровождается отчаянием. Щедрин дорого заплатил за то, что «напоминает человеку, что он является человеком». Однако тем, что он раскрыл, поняли назвав «стоголового дракона» своей эпохи, ему по праву принадлежит место в борьбе за достижение светлых идеалов и сегодня.

Имя Щедрина молодое поколение в Словакии, к сожалению, не знает. Но нам кажется, что и сегодня слово сатирика пробуждает любовь к тем высоким идеалам, во имя которых Щедрин бичевал общественные пороки. Вот почему, характеризуя творчество Щедрина, критики писали о «пророческом смехе», о «пророческом предвидении» великого сатирика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Grossman L. *Hráč Dostojevskij*. Praha, 1961. S.12.
2. Mrštík V. *Moje sny. Pia desideria*. Praha, 1901. S. 308-313.
3. Saltykov-Ščedrin M. J. *Obrázky z gubernie*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1953.
4. Saltykov-Ščedrin M. J. *História jedného mesta*. Bratislava: Obroda, 1950.
5. Ševčenko T. *Bílé mraky — černá mračna*. Výbor z veršů. Úvodní esej V. Židlický. Praha: ČS spisovatel, 1977.
6. Горький М. *История русской литературы*. Москва, 1939. С. 295-296.
7. Кирпотин В. М. Е. *Салтыков-Щедрин*. Москва, 1955.
8. Макашин С. А. *Салтыков-Щедрин. Биография*. Москва, 1951.
9. Николаев Д. П. *Салтыков-Щедрин. Статьи. Материалы. Биография*. Ленинград, 1977.
10. Салтыков-Щедрин М. Е. *Собранные сочинения в 10 тт.* Москва, 1988.
11. М. Е. Салтыков-Щедрин в русской критике. М., 1959.
12. М. Е. Салтыков-Щедрин в воспоминаниях современников. М., 1957.
13. М. Е. Салтыков-Щедрин в портретах, иллюстрациях, документах. Составитель В. Н. Баскаков. Л., 1968.
14. Турков А. *Салтыков-Щедрин*. Изд. 2-е. М., 1965 (серия Жизнь замечательных людей).

**ВИНО В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ КИТАЙСКОГО
«УДАЛЬЦА» (на основе авантюрно-исторического романа Ши Найаня
«Речные заводи»)**

Сун Цзе

Старший преподаватель кафедры русского языка
Хайнаньского государственного университета
(филиал в г. Данчжоу), Китай

Реконструкция и изучение картины мира того или иного этноса возможна путем исследования ее структурных единиц - концептов. Концепт отражает «наивные» представления носителей языка, которые могут быть установлены с помощью анализа. Концепт «герой» отличается национально-культурным своеобразием, анализ его семантического поля дает возможность выявить отраженные в нем специфические черты менталитета того или иного этноса [Соловьева 2009].

В китайской концептосфере концепт «герой» является одним из ключевых, значимость этого концепта для китайской культуры отражена в многообразии лексических средств, используемых для его вербализации, с одной стороны, и с другой — проявляется в частотности этого концепта в китайском разножанровом нарративе. Анализ концепта герой позволит раскрыть этнокультурные особенности значительного фрагмента китайской картины мира.

В отличие от менталитета западных народов, в котором герой есть всегда проявление событийности, и героический статус человека порождается его поступком, его подвигом, в китайском дискурсе герой – проявление бытийности, герой – это онтологический статус человека, заданный его внутренними, иногда скрытыми от чужого взгляда качествами [Саракаева 2011]. И эти качества, это сущностное соответствие индивида идеалу героя зависят, по нашему убеждению, от наличия у него героической силы (по китайски – дэ), понимаемой как сочетание духа, энергии, жизненной силы и провиденциальной роли.

Внутри самого концепта четко выделяются три основных подтипа, чаще всего переводимых на русский язык нейтральным словом «герой», но имеющих в китайском языке различные вербальные выражения и соответственно – отличные друг от друга семантические компоненты. Эти три подтипа:

- *xīāoxióng* «сяосюн» - герой-честолюбец;
- *yīngxióng* «инсюн»- собственно «герой»;
- *hǎohàn* «хаохань» - удалец.

Свой особый набор узнаваемых типологических черт присущ каждому из выделенных подтипов. Для настоящей статьи релевантно рассмотреть последний подтип – *хаохань* (герой-удалец). Явными маркерами этого подтипа являются: внешний вид, речевые характеристики и специфическая манера поведения.

Хаохань всегда высок ростом, широк в плечах, часто с густыми волосами и бородой, весь его внешний вид свидетельствует об огромной физической силе и маскулинности, в описании его внешности нередко встречаются сравнения со зверями, создающие ощущение могучей, неконтролируемой силы. Помимо громкого мощного голоса, речевые характеристики *хаоханя* включают общую сниженность лексики, грубоватый тон, готовность осыпать противника насмешками и бранью перед боем – но ему же и присуща готовность изменить тон с насмешливого на дружелюбный и даже вежливый, если враг оказывается достойным противником, и герой распознает в нем такого же *хаоханя*, как и он сам. Герой высшего порядка (*сяосюн* или *инсюн*), желающий заручиться дружбой и поддержкой *хаоханя*, нередко подстраивает стиль своей речи под ту же манеру, разговаривая с тем нарочито панибратски, грубовато и весело, или просто игнорирует развязность тона своего визави и не обижается на бесцеремонность, что настраивает *хаоханя* на дружелюбный лад. Эталонное поведение и система ценностей *хаоханей* представлена в романе «Речные заводи», повествующий о жизни героев-удальцов, выходцев из низших слоев китайского общества. Роман является одним из «четырёх великих романов» позднего средневековья и представляет собой героико-авантюрную эпопею об удальцах с горы Ляншаньбо. В основу романа легли исторические события относящиеся к концу династии Северная Сун (т.е. XI—XII вв.) и запечатленные в династийных историях и устных рассказах *хуабэнь* [Воскресенский 2006:

98]. Это повествование отражает специфический взгляд на винопитие: характеризуя распитие вина с положительной точки зрения и рисуя способность много и часто пить алкогольные напитки неизменной характеристикой отважного героя, роман дает читателю представление о вине как неотъемлемой части маскулинного образа благородного разбойника. В романе изображен императорский двор Сун и его окружение. Слабость, беспомощность власти подчеркивается кознями и интригами придворных сановников, которые ведут предательскую политику. Несправедливость и зло, которое они олицетворяют, заставляет обиженных и оскорбленных «уйти на реки и озера», т.е. встать на путь мятежа. Но их бунт благороден, так как они стараются защитить справедливость, постоять за честь и достоинство людей. Цель борьбы удальцов из речных заводей заключается в том, чтобы покарать злодеев-чиновников. Подвиги и приключения мятежников во главе с Сун Цзяном (в романе говорится о 108 героях, самые выдающиеся среди которых Барсоголовый Линь Чун, Черный Вихрь Ли Куй, монах Лу Чжишэнь и другие) составляют содержание романа.

Герои «Речных заводей» не похожи на представителей высшего общества и чиновничества, описанных в других выдающихся произведениях китайской литературы (как например «Сон в Красном тереме»): их отличает некоторая приземленность, которая выражается в их сравнительно низком социальном статусе (Сун Цзян не слишком видный чиновник, Линь Чун имеет небольшой военный чин, Ли Куй — простой грубоватый крестьянин) и проявляется в их поведении. Но в романе они показаны истинными героями: они отважны, готовы прийти на помощь людям, попавшим в беду, им присуще чувство независимости и внутренней свободы; их бунт против властей благороден, так как направлен против царящего в мире зла и несправедливости. Средневековый читатель видел в героях романа качества благородных рыцарей-удальцов — людей свободной души и вольного порыва. Не случайно поэтому в последующие века образы героев Ляншаньбо (их подвиги, даже имена и клички) охотно использовались участниками народных движений и членами тайных обществ, а идея вольницы стала символом борьбы со злом [Вознесенский 2006].

Роман «Речные заводи» дает яркое представление о прочно укоренившемся в китайском сознании образе удальца — хаоханя, и значительная часть этого образа складывается за счет описания культуры вина в романе. Герои горы Ляншаньбо настолько тесно связаны с вином, что оно словно пропитало их насквозь, стало их частью, смешалось с кровью, стало неотделимым от образа героя, активного и мужественного, придало их героическим поступкам окраску романтичности и свободы [Пэн 2003: 42].

У многих китайских литературоведов и исследователей романа можно прочесть мысль о том, что если бы в романе не было вина, то не было бы в нем и самих героев [Люй 2010: 132]. Из 120 глав романа в 106 упоминается

вино. Вино состоит на службе у героев-удальцов Ляншаньбо, дополняя их геройский образ и добавляя им духа отваги [Хуан 1993: 75]. Для каждого из удальцов Ляншаньбо вино – друг, их способность пить просто феноменальна, формирование их характеров и раскрытие их судеб неразрывно связано с вином, вино сопровождает их всюду, отчетливо показывает их натуру. Многочисленные главы, повествующие о потрясающих битвах, на одном лишь «винном» духе создают вокруг персонажа ореол отважного рыцаря, благодарного за добро и мстящего за зло.

Анализируя образ вина и его значение в формировании образа героя, китайский литературовед Хуан Хуатун выделяет несколько основных функций винопития в романе:

1. Вино поддерживает храбрость и бодрость духа.

Несколько чарок вина делает человека разговорчивым, резким, бесстрашным – именно поэтому во все времена, отправляясь на сражение, воины выпивали по чарке – чтобы придать себе храбрости и отваги, приободриться и настроиться на победу. В «Речных заводах» к таким методам часто прибегает герой У Сун – один из наиболее популярных персонажей, чье имя стало прецедентным в китайской культуре, обозначающим сильного и смелого человека, борца со злом и несправедливостью.

В одной только 22 главе, повествующей о том, как У Сун убивает тигра, вино упоминается 73 раза. История о битве с тигром – одна из самых популярных в этом романе, она породила целый ряд устойчивых выражений, характеризующих образ героя. Она повествует о том, как У Сун, подходя к перевалу Цзинъянган, остановился в кабачке, чтобы подкрепиться. Славившееся своей крепостью местное вино называли «вином, что валит с ног за порогом», и подавали гостям не больше трех чашек. Но выпив три чашки, герой потребовал еще, потом еще, и так, поражая хозяина и всех присутствующих, опустошил 18 чашек и по-прежнему твердо стоял на ногах. После этого У Сун направился к перевалу, не поверив предупреждению о том, что в округе появился огромный тигр-людоед. Поднявшись на гору, он почувствовал, как вино ударило в голову, и тут появился тигр. Разгоряченный спиртным, не отдавая себе отчета в своих действиях, голыми руками герой схватил чудовище и забил его до смерти, после чего спустился обратно, рассказал обо всем охотникам и крестьянам, и те проводили его с почестями до деревни, где люди встречали храбреца, благодарили и подносили ему вино и дичь.

Еще один яркий пример, характеризующий восприятие вина в романе, можно привести дословно:

«– Принесите вина для почтенного монаха, – приказал Лю своим слугам. – Только, прошу вас, не пейте лишнего, – добавил он, обращаясь к Лу Чжи-шэню.

– Чем больше я пью, тем становлюсь сильнее. Выпью немного – и сразу силы прибавляется, выпью полную меру – тогда-то вся моя сила и проявляется!

– Ну раз так, то тем лучше! – воскликнул Лю. – Вина и мяса у нас вдосталь, и вы можете пить и есть, сколько пожелаете.» («Речные заводи», гл.4)

2. Вино собирает героев вместе

Китайская пословица гласит: «При встрече близких людей и тысячи бокалов мало». Вино служит катализатором дружеского общения, сплочения и братания, представляя собой более позднюю трактовку древнего ритуала братания с использованием вина, разбавленного кровью жертвенных животных [Хуа 1993: 76]. В романе немало сцен, описывающих подобные сюжеты, когда герои собираются вместе перед битвой или после нее, приносят клятвы и становятся названными братьями. Вино является неизменным атрибутом дружбы, выражает уважение и доброе намерение:

«О вашем славном имени я так много наслышан, что счел бы для себя большой честью пригласить вас выпить вина по случаю нашей встречи. - Взяв Ши Цзиня под руку, Лу Да повел его из чайной.» [«Речные заводи», гл.2: 34]

3. Вином празднуют победу

В былые времена вино было неотъемлемой частью войны – уходя на битву и возвращаясь с нее, воины пили «торжественную чашу». В честь героев, проявивших себя на сражении, обязательно устраивалось празднество с ритуальным поднесением вина:

«После этого Сун Цзян распорядился устроить большой пир, наградил всех бойцов конных, пеших и водных отрядов и предложил начальникам большим и малым, а также всем рядовым разбойникам явиться на этот пир и занять свое место. И вот в зале Верности и Справедливости было устроено торжество, на котором все главари, каждый церемонно уступая друг другу место, наконец уселись, как положено, и стали пить вино и веселиться.» [«Речные заводи», гл.66; 334]

4. Вино выступает посредником в любовных делах

Помимо наиболее часто встречающейся в романе темы всевозможных сражений и драк, здесь также присутствует описание отношений полов в среде простого народа. В романе «Речные заводи» вино выступает в качестве прелюдии к любовным играм:

«Но По-си ни за что не хотела садиться рядом с Сун Цзяном, отошла в сторону и села напротив. Сун Цзян сидел, низко опустив голову, и молчал, молодая женщина тоже отвернулась.»

– Ну, как это говорится: «Без вина и закусок и песня не поется», – сказала, глядя на них, старуха Янь. – У меня припрятана бутылочка хорошего вина, а сейчас я пойду куплю фруктов, чтобы как подобает принять господина писаря. Посиди-ка, дочка, с господином, не стесняйся, я мигом вернусь!» [«Речные заводи», гл.22: 250]

Такие персонажи романа, как У Сун, приобрели в китайско-язычном дискурсе статус прецедентных имен, их образы стали важной составляющей национальной картины мира, способствующей стереотипизации и оценке действительности в народном сознании, формированию и развитию национальной картины мира, приобщению к национальной культуре и национальным традициям. Соответственно, такое же колоссальное влияние на национальное сознание приобрела такая характеристика героев, как способность пить и любовь к вину.

Роман «Речные заводы» открыл новый взгляд на культуру вина в Китае, он накрепко связал в сознании китайцев образ вина с образом героя-удальца. Неумение пить лишает мужчину значительной доли верильности, практически делает его неспособным достичь статуса героя. После «Речных заводов» в Китае появилось множество романов-подражателей, и все они подхватили и развили образ вина как неизменного спутника героя, создав тем самым целый пласт культуры, до сих пор воздействующий на массовое сознание. В качестве примера приведем тот факт, что иллюстрации к приключенческой литературе постоянно изображают удальца распивающего вино. Так, в свободной выборке, которую авторы сделали в книжном магазине «Синхуа» в городе Хайкоу, из 45 приключенческих романов, представленных на книжных полках, 43 (!) содержали на титульной странице иллюстрацию, изображающую распивающего вино удальца.

Формула «мужчина + вино = герой» стала одной из формообразующих в китайской культуре, и, во многом благодаря влиянию романа Ши Найаня «Речные заводы» получила массовое признание, глубоко проникнув в китайскую повседневную культуру, быт и массовое сознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенский Д.Н. Повествовательная проза на языке байхуа // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М.Л.Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. - М.: Вост. лит., 2006 – . Т. 3. Литература. Язык и письменность / ред. М.Л.Титаренко и др. – 2008. – 855 с. С. 93-109.
2. Саракаева Э.А. Гендерная философия китайской оперы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета Серия Социально-экономические науки и искусство. № 3 (57) 2011. С. 25—29
3. Соловьева Н. И. Актуализация лингвокультурного концепта «бык» в испанской языковой картине мира. Автореферат дисс. ... канд. Филолог.наук.- М., 2009
4. Люй Сянхуа. «Шуй хэ чжуань» чжун цзёу вэнхуа каолун (Люй Сянхуа. Анализ культуры вина в романе «Речные заводы») // Научный вестник Сучжоуского университета (философия и общественные науки), 2010, № 5. С. 131-134
5. Пэн Сяньхун. «Хун луо мэн» ю «Шуй ху чжуань» цзёу вэнхуа дэ бицзяо (Пэн Сяньхун. Сравнение культур вина в романах «Сон в красном тереме» и «Речные заводы») // Научный вестник Ханьданьского аграрного колледжа, 2003 г., 20 (3). С.41-44
6. Хуан Хуатун. «Шуй ху чжуань» ю цзёу вэнхуа (Хуан Хуатун. Культура вина в романе «Речные заводы») // Научный вестник Чжэцзянского педагогического

университета, 1993, №6.С. 75-79

7. Ши Найань. Речные заводи. Роман в 2-х томах. М. – Художественная литература, 1959 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

Селицкая Маргарита Евгеньевна
доцент кафедры немецкой филологии,
Астраханский государственный университет

Современная жизнь просто не возможна без знания иностранного языка и иноязычной культуры. Региональный компонент дополняет материал учебников немецкого языка и восполняет недостаток информации о родном крае [2, с.63].

Повышение требований к коммуникативному аспекту владения иностранным языком стимулировало учителей искать новые формы и приемы обучения для повышения мотивации учащихся, развития их творчества, инициативности, вовлечения детей в активный познавательный процесс. Сегодня работа с региональным материалом может быть частью, этапом или отдельным уроком.

Работа с региональным материалом предусматривает разнообразные типы занятий: самостоятельную работу с книгой, экскурсии, проектную деятельность, беседы и встречи с интересными людьми, выступления с сообщениями, докладами на уроках или на научно-практических конференциях [1;с.15]. Учитель может использовать современные эффективные методы обучения: проблемное обучение, метод проектов, ролевые игры, информационные, поисковые, исследовательские технологии.

Региональный компонент на уроке пробуждает у учащихся познавательный интерес к родному краю. Конечно же, региональный компонент не может заменить собою другие средства обучения иностранному языку. Интересные игры, кроссворды с использованием краеведческого материала помогают внести разнообразие в уроки. Это позволяет повысить коммуникативную компетентность учащихся и развивать их речевую активность. Для этого используется проектная методика, которая характеризуется высокой коммуникативностью и позволяет создать творческую исследовательскую атмосферу [21;с.34]. Работа над проектом представляет собой целостную и последовательную систему, осуществляемую поэтапно.

- Беседы с учащимися. Анкетирование. Выход на проблему.

- Создание творческой группы, предварительное планирование работы над проектом.
- Организация поисковой и исследовательской деятельности учащихся при работе над проектом. Посещение музеев, исторических мест, выставок народных умельцев, местных художников. Походы по родному краю, ознакомление с флорой и фауной родного края. Сбор фольклорного материала. Встречи и беседы с интересными людьми.
- Обмен информацией. Отбор материала для краеведческого журнала.

Подготовка и презентация журнала с региональным компонентом проходит с участием всех творческих групп, работающих над проектом. Свои впечатления о проекте учащиеся могут изложить устно или письменно.

Урок можно провести в виде лекции. На доске должны быть написаны незнакомые слова по теме и переводы, а также план лекции. Учитель предлагает прослушать текст. По ходу лекции делаются паузы, подчеркиваются наиболее важные мысли, обращается внимание на тот или иной факт. Учащиеся делают необходимые записи: название логических частей, географических названий, достопримечательностей. Лекция сопровождается слайдами, фотографиями, используется карта родного края, план города.

Использование регионального материала дает большие возможности для создания речевых ситуаций. Проведение ролевой игры является одной из форм организованного речевого общения учащихся в соответствии с определенными ролями и игровым сюжетом. Возможность говорить не от своего имени, а от имени персонажа, позволяет учащимся освободиться от страха, снимает стеснительность, чувство тревоги, усиливает эмоциональность. При организации ролевой игры можно использовать реальную ситуацию, например, в родной город, поселок, район приезжают школьники из страны, изучаемого языка. Их надо встретить и показать им родной край [5].

Из краеведческого материала можно создать тематические альбомы. Кроме того, можно собрать фотографии, рисунки учеников, видеозаписи, сказки, песни, легенды, игры. Все эти материалы помогают знакомить учащихся с историей края, а так же воспитывать любовь к своей малой Родине. Собранный материал учителя привлекают при работе над темой “Город” [4; с.56]. Для эмоционального восприятия используются фотографии с достопримечательностями города, поселка, района. При прохождении темы “Времена года” используются фотографии о природе родного края.

В практике использования региональных материалов учителя испытывают серьезные затруднения, связанные с отсутствием практических методических материалов. Поэтому перед учителями ставится задача разрабатывать свои собственные дидактические материалы, призванные обеспечить учеников информацией и заданиями на немецком языке с учетом психологических особенностей учащихся разных возрастных групп. Опираясь на практический опыт учителей иностранного языка, студенткой

Д.К. Куспановой был разработан и апробирован в 8 классе СОШ № 71 г. Астрахани свой вариант работы с региональным материалом.

Использование регионального материала на уроках иностранного языка необходимо, так как это способствует повышению интереса учащихся к предмету, успешному решению практических, образовательных и воспитательных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годунова Н.А. «Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранным языкам»// ИЯШ №7, 2006 г. С.15
2. Давыдова О.В., Сороковых Г.В. «Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку»// ИЯШ №1, 2007 г. С. 15
3. Иванова Н.Н. «Использование краеведческого материала в обучении иностранному языку»// ИЯШ №4, 2006 г.
4. Селицкая М.Е., Лебедев В.В., Колесников С.В., Смотров Л.И. Практикум по немецкому языку.- Астрахань, 2003 г. С.55
5. Темрюкова С.Н. «Методическая почта»// ИЯШ №3, 2008 г. С. 56-58

ВАРИАНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии,
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Манолова Евгения Ильинична

студентка V курса факультета иностранных языков,
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Существует множество определений понятия «интерактивный», после их изучения, нами было выбрано следующее определение, которое по нашему мнению, является более рациональным. **Интерактивный**[от англ. interactive] – основанный на непосредственном взаимодействии с участниками коммуникации (учениками, зрителями, слушателями и т.п.) [Толковый словарь русского языка начала 21 века,2007:412]. Из этого следует, что интерактивное обучение – это, прежде всего, обучение, в процессе которого происходит взаимодействие ученика с учителем и с одноклассниками.

В процессе обучения иноязычной лексике широко используются такие интерактивные формы работы как: кластер (ассоциограмма или карта понятий), пазл (загадка, головоломка), круговая диаграмма (графическое

представление лексики), ролевая игра (интервью и инсценирование ситуаций), презентации PowerPoint и интерактивная доска (демонстрация лексических единиц с помощью компьютера), лексическая игра (игра, направленная на активизацию лексики), обсуждение сюжетных рисунков (описание рисунков по теме с помощью новых лексических единиц), работа в группе (выполнение заданий в коллективе).

Проанализировав УМК Георга Мотта «Wir» по немецкому языку для 8 класса [«Wir», М.2012], мы выделили следующие возможности при обучении лексике с помощью интеракции, это:

- лексические игры;
- ассоциации (кластер);
- компьютерные технологии (интерактивная доска, обучающие презентации);
- ролевая игра (диалоги).

Для закрепления новых лексических единиц часто используется *лексическая игра* «мемори».

Игра «мемори» (Memory Spiel) основывается на методе наглядности. Предлагаются карточки с изображениями предметов, а на обратной стороне записаны слова на немецком языке. Делать такие карточки – это удовольствие для учащихся, играя в «мемори», они быстрее запоминают новый лексический материал [Wir, 2012: 14, 34].

Авторы учебника активно опираются в лексической работе на *ассоциации*, как интерактивный прием в обучении иностранным языкам.

В характеризуемом учебнике перед началом изучения новой темы всегда применяются ассоциогаммы (кластер), например, круговые ассоциации по теме «Unfälle», «Lebensmittel» или линейные по теме «Gesundleben», «Meine Hobbys» [Wir, 2012: 100].

В УМК Г.Мотта при изучении песен и формировании коммуникативной компетенции в аудировании используются мультимедийные средства и сюжетные рисунки.

Интерактивная доска дает возможность выполнять разные лексические упражнения: на ней можно проводить наглядные и ассоциативные упражнения, а также играть в лексические игры (кроссворд, поле Чудес и др.), демонстрировать презентации PowerPoint. Этот процесс позволяет одноклассникам следить за работой ученика, имея при этом возможность исправлять его ошибки.

Для закрепления новой лексики в данном УМК используется *ролевая игра*, например:

Spielt Minidiologe! Здесь даются речевые образцы, по которым учащиеся должны составить диалоги и проиграть их в определенной речевой ситуации [Wir, 2012: 10, 17].

В результате анализа УМК Г.Мотта «Wir» мы выяснили, что в учебнике не представлена работа в группах, как одна из наиболее эффективных форм в интерактивном обучении лексике на уроках иностранного языка. В групповой работе можно использовать такие приемы интерактивности, как

пазл, круговая диаграмма. Презентация PowerPoint будет особенно уместна в представлении итогов работы учащихся по проекту.

При **работе в группах** происходит взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем, что является интеракцией. Такое совместное сотрудничество дает всем учащимся возможность участвовать в процессе обучения, практиковать навыки взаимодействия и межличностного общения (умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия).

В качестве примера предлагаем следующие варианты работы в малых группах. Коллектив школьников, изучающих иностранный язык, обычно состоит из двенадцати - пятнадцати человек, которых можно объединить в три подгруппы по четыре - пять учащихся:

1. Большой круг.

Здесь работа проходит в три этапа.

1) Учитель формулирует проблему по изучаемой теме (например, по теме «Gesundheit»). Anna ist stark erkältet, sie hat fieber. Was könnt ihr Anna empfehlen?).

2) В течение 5-7 минут каждый ученик индивидуально на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы.

3) Все участники малых групп зачитывает свои предложения и проводят голосование по каждому пункту – включать или не включать его в общее решение, которое затем фиксируется на доске.

В итоге собранные варианты обсуждаются всем классом.

2. Путешествие по карте.

Группа делится на 3 небольшие подгруппы. Они получают задание, используя наглядный материал (атлас, карта), материал учебника (дополнительный материал) нарисовать изучаемую страну или какой-то ее город и рассказать главные сведения о ней (схема рассказа прилагается). Через 10-15 минут обсуждаются результаты. При такой групповой работе ученики используют и тренируют новый лексический материал, тем самым закрепляют и лучше запоминают его. Очень хорошо проводить данную работу при изучении тем «Reisen», «Deutschland», «Womachen wir Urlaub?»).

3. Управляемое интервью.

Класс делится на группы. Каждая группа получает записанные на карточке тему и ответы на вопросы. Необходимо сформулировать соответствующие вопросы. Эту игру можно проводить при изучении любой темы, она активизирует навыки и умения смыслового восприятия иноязычной речи на основе восстановления контекста иноязычного общения.

4. **Аквариум** – форма диалога, когда ученикам предлагается обсудить какую либо проблему по изучаемой теме. Малая группа обсуждает заданную проблему и выбирает тех, кому она может доверить вести данный диалог. Все остальные ученики выступают в роли зрителей.

В результате анализа интерактивных форм работы при обучении лексике на уроках немецкого языка мы пришли к выводу, что суть интерактивного обучения состоит в организации учебного процесса таким образом, чтобы все учащиеся оказались вовлеченными в процесс познания, где они будут иметь возможность понимать и обсуждать то, что они знают и думают. Принцип обучения иностранным языкам предполагает личностно-ориентированный подход, поэтому использование интерактивных форм работы на уроках немецкого языка помогает в этом. При совместной деятельности учащихся в процессе обучения каждый вносит свой индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мотта Г. УМК «Wir 2». – М., 2012. – 135 с.
2. Толковый словарь русского языка начала 21 века.- М., 2007. – 1132 с.
3. Шамов А.Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи// Иностр. яз.в шк.-2009.-№4.-С.2.

ПЕСНЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии,
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Отраднава Елизавета Алексеевна

студентка V курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета

Аутентичный музыкальный материал является важным компонентом обучения любому иностранному языку и поэтому заслуживает особого внимания со стороны учителя.

Песня, как одна из форм музыкального материала, является отличным средством повышения интереса, как к стране изучаемого языка, так и к самому языку, а также эффективным способом введения, объяснения и тренировки учебного материала на всех этапах обучения. [Лосева С.В. 1995: 136]

К сожалению, песня часто недооценивается и используется в школах нерегулярно.

Методические преимущества песен в обучении иностранному языку можно сформулировать следующим образом:

- Песни являются средством прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают в себя новые слова и выражения. В песнях знакомая лексика встречается в новом контексте, что способствует развитию чувства языка и увеличению ассоциативных связей в памяти.

- В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические явления языка. Существуют учебные песни для обучения наиболее распространенным конструкциям. Но не только они могут послужить материалом для урока: популярная и фольклорная музыка страны изучаемого языка так же используется для пения, заучивания и работы над текстом.

- Песни способствуют овладению навыками иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Учеными доказано, что слуховое внимание, музыкальный слух и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и частое повторение несложных, коротких песен помогают закрепить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, особенности ритма, мелодики и т. д.;

- Песни способствуют осуществлению задач эстетического воспитания учащихся, содействуют сплочению коллектива, помогают раскрыть творческие способности каждого ученика. При использовании музыки на уроке создается благоприятный психологический климат в группе, снимается психологическое напряжение. [Иванова Л.А., Сулейманова Д.А. 2011: 131]

В данной статье мы хотели бы остановиться на особенностях использования песенного материала в обучении *грамматике* немецкого языка.

Песню можно использовать как для предъявления новых грамматических явлений, так и для их тренировки и применения. Зачастую работа над грамматикой сводится к выполнению серии однотипных *языковых* упражнений, призванных закрепить знания учащихся и в то же время способных отбить у детей всякий интерес к иностранному языку.

Чтобы избежать этого, учитель должен помнить, что для полноценного обучения должны учитываться личные интересы учащихся.

Речевые образцы, содержащие интересующий нас грамматический материал, очень хорошо запоминаются при прослушивании и заучивании песен. Но при этом важно, чтобы ученики не повторяли услышанное машинально, все их действия должны быть осознанными.

Здесь на помощь педагогам приходят песни, которые могут стать отличным материалом для составления тех же самых грамматических упражнений, которые в свою очередь не будут ассоциироваться у учащихся с муштрой и помогут им осваивать грамматику иностранного языка с удовольствием.

Мы предлагаем вашему вниманию составленную нами серию упражнений по грамматике немецкого языка, для составления которой нами была выбрана песня «99 Luftballons», исполняемую немецкой певицей Нэной. Эта песня имеет простой и запоминающийся мотив, в тексте множество

грамматических явлений, которые могут быть проанализированы и проработаны на уроке с помощью данной песни и упражнений, предложенных нами. Данные упражнения мы рекомендуем использовать на уроках в 7-11 классах.

Предложенная нами песня может послужить основой для введения, тренировки и применения следующего грамматического материала:

1. Спряжение глаголов в Präsens
2. Спряжение глаголов в Präteritum
3. Использование предлогов с существительными и с местоимениями
4. Порядок слов в немецком предложении
5. Склонение прилагательных
6. Сильные глаголы
7. Сокращения

Приведем примерный план работы над грамматическим материалом, содержащимся в тексте песни, заученном наизусть:

1. Этап введения нового материала

При предъявлении новых грамматических явлений с помощью песни учитель может воспользоваться как дедуктивным, так и индуктивным методом, когда учитель либо сам указывает на нужные явления и объясняет правило, либо просит учеников проанализировать текст и сделать выводы. При этом речевая задача может быть сформулирована таким образом: «Ознакомьтесь с текстом песни и попытайтесь определить, как образуются формы глагола в Präteritum, сформулируйте правило».

2. Этап тренировки

Для данного этапа характерны разнообразные языковые упражнения. Задания по разным темам могут быть сформулированы следующим образом:

Aufgabe №1. Schreib die Zeile der Reihenach, wie es im Lied ist.

Und dass was von sowas kommt

Dann singe ich ein Lied für dich

Von 99 Luftballons

Hast du etwas Zeit für mich

Von 99 Luftballons

Denkst du vielleicht g'rad an mich

Dann singe ich ein Lied für dich

Auf ihrem Weg zum Horizont

Aufgabe №2. Füllt die Lücken.

99 Düsenflieger,

jeder war ein groß... Krieger,

Hielt... sich für Captain Kirk,

Das gab ein groß... Feuerwerk.

Die Nachbarn hab... nichts gerafft

*Und fühlt... sich gleich angemacht,
Dabei schoss man am Horizont
Auf 99 Luftballons.*

Aufgabe №3. Findet die abgekürzten Wortformen. Nennt ihre Vollformen.

z. B.: *'ne Fliegerstaffel = eine Fliegerstaffel*

Aufgabe №4. Findet die Verben im Präsens. Was bedeuten sie?

z. B.: *HastduetwasZeitfürmich?*

Aufgabe №5. Findet die Verben im Präteritum. Was bedeuten sie?

z. B.: *Hielten sich für Captain Kirk*

Aufgabe №6. Findet die Präpositionen. Mit welchen Substantiven oder Pronomen werden sie gebraucht? Schreibt die Wortverbindungen aus. Nennt den Kasus.

z. B.: *Dann singe ich ein Lied für dich (Akkusativ)*

Aufgabe №7. Findet die Adjektive. Nennt den Kasus. Durch welche Synonyme kann man sie ersetzen?

z. B.: *jeder war ein großer Krieger- jeder war ein guter Krieger (Nominativ)*

Aufgabe №8. Schreibt die Sätze richtig.

<i>99 Luftballons</i>	
1. <i>Auf ihrem Weg</i>	a) <i>ein General</i>
2. <i>Hielt man für UFOs</i>	b) <i>wenn's so wär</i>
3. <i>Darum schickte</i>	c) <i>hinterher</i>
4. <i>'ne Fliegerstaffel</i>	d) <i>zum Horizont</i>
5. <i>Alarm zu geben</i>	e) <i>am Horizont</i>
6. <i>Dabei war'n da</i>	f) <i>aus dem All</i>
<i>Nur 99 Luftballons.</i>	

Aufgabe №9. Schreibt richtige Präpositionen.

Hast du etwas Zeit ... mich?

Dann singe ich ein Lied ... dich,

... 99 Luftballons

... ihrem Weg ... Horizont.

Denkst du vielleicht g'rad ... mich,

Dann singe ich ein Lied ... dich,

... 99 Luftballons,

Und das sowas ... sowas kommt.

Aufgabe №10. Nennt drei Grundformen von allen Verben.

z. B.: *Dann singe ich ein Lied für dich*

singen-sang-gesungen

3. Этап применения

Здесь можно использовать задания, в которых активизируемое грамматическое явление надо употреблять в соответствии с речевыми обстоятельствами, заданной темой. Они могут выполняться на материале песни. Например: «*Erzähl die Ereignisse des Liedes im Präteritum nach.*»

Песня может быть материалом для отработки не только грамматики, но также и лексики, фонетики, говорения, чтения, письма и аудирования. Можно предположить, что учитель уделит каждому виду работы определенное время и из данных упражнений выберет лишь те, которые будут соответствовать той грамматической теме, которую в данный момент изучает конкретная группа.

Чтобы лучше узнать о том, насколько полезными могут оказаться песни в процессе обучения немецкому языку, мы решили провести небольшое исследование и сравнить две группы учеников 8-х классов. Наше исследование было проведено в рамках педагогической практики, проходившей в Гимназии №3 в первой четверти 2014г. В одной из групп песня как компонент обучения была активно использована учителем для отработки грамматической темы, в отличие от второй, в которой учитель ограничился лишь обычными упражнениями.

Обе группы имели примерно одинаковую успеваемость по немецкому языку и в процессе исследования изучали одну и ту же грамматическую тему. В конце четверти ученики написали итоговую контрольную работу, которая показала, что группа, изучавшая три формы сильных глаголов с помощью песни, лучше справилась с контрольной работой. При сравнении среднего балла обеих групп может показаться, что разница не велика, но при этом у второй группы и «отличных» оценок меньше и «неудовлетворительных» больше.

Таким образом, мы можем с уверенностью сказать, что песня стала хорошим помощником при изучении данной грамматической темы, что также подтвердили и сами участники исследования, школьники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Л.А., Сулейманова Д.А. Песня и ее роль в формировании иноязычных речевых навыков [текст]// INTERNATIONAL JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION – Пенза: ИД «Академия Естественных наук», 2011. - №10.- с. 131-132.
2. Лосева С.В. Английский в рифмах. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТОО «Новина», 1995. – 136 с.

«КВАЛИФИЦИРОВАННЫЙ ЧИТАТЕЛЬ СО СФОРМИРОВАННЫМ ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВКУСОМ» - ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР, ФОРМИРУЮЩИЙ ЛИЧНОСТЬ.

Строкина Нелла Евгеньевна
доцент кафедры педагогики и
психологии, заслуженный учитель РФ

Дуюнова Марина Владимировна
учитель русского языка и литературы высшей
категории МКОУ «Винновская ООШ» Володарского района

В Год литературы снова встает вопрос о приемах приобщения детей к чтению, о привитии педагогами совместно с семьей культа чтения, формирующего те качества личности, которые дают ощущение причастности к событиям национальной истории, «сколь далеко бы от них ни отстоял человек» («Война и мир» Л.Н.Толстого, «Капитанская дочка» А.С.Пушкина, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Тихий Дон» М.А.Шолохова...). Кроме того, приобщение к чтению, в том числе в процессе изучения литературных текстов в старших классах, - это и личное интеллектуальное и эмоциональное отношение обучающихся к произведению, и их социальное взросление – развитие критического мышления и способности собственного восприятия того, что было до них, обнаруживая разные точки зрения, сопоставляя и противопоставляя их («Обломов» И.А.Гончаров. «Что делать?» Н.Г.Чернышевский).

И ещё об одном навыке, формирующемся у школьников при чтении, изучении произведений мастеров слова, - о «письменном *речепорождении*» (подсказка емкого термина – от Михаила Голубкова, профессора филологического факультета МГУ). Именно школьники, выпускники основной и средней общеобразовательной школы, должны, согласно ФГОС, показывать свои умения создавать собственное письменное монологическое высказывание на основе предъявленного текста: адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую), использовать приемы сжатия текста, последовательно излагать собственные мысли в соответствии со своим эмоциональным и интеллектуальным восприятием текста, используя при этом грамматическое и лексическое богатство русского языка.

Именно в таком направлении работает один из творческих учителей русского языка и литературы Дуюнова Марина Владимировна. В основу методики обучения обучающихся анализу литературного текста, разработкой и апробацией которой Марина Владимировна занимается на протяжении 12 лет, заложена технология проблемного обучения. Однако, по мнению учителя, новизна заключается в инновационном комбинировании известных

приемов и средств обучения с собственными авторскими приемами, которые позволяют формировать и оттачивать эстетический вкус школьников.

Марина Владимировна считает, что совершенствование данной методики в течение ряда лет позволяет сделать вывод о достаточно успешном решении следующих задач:

- формирование читателя, имеющего собственное **ОБОСНОВАННОЕ** мнение, опирающееся на изначальный источник – текст произведения, при этом не исключающее знания точек зрения критиков и литературоведов;
- формирование и развитие сложнейших умений в литературе: во-первых, видеть своеобразие художественного стиля каждого конкретного художника слова; во-вторых, видеть авторскую позицию и сравнивать её со своей точкой зрения.

К достоинствам методики, считает педагог, стоит отнести следующее: даже в рамках одного максимально оптимизированного урока удается заниматься решением задач, которые четко прописаны во ФГОС. А именно:

- вести диалог и достигать взаимопонимания;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;
- владеть устной и письменной речью;
- интерпретировать прочитанное.

Это позволило познакомить с данным опытом учителей русского языка и литературы на шести районных и региональных мастер-классах, а также опубликовать материал в научно-методических журналах «Литература в школе» (№7 - 2007) , «Уроки литературы» (№5 - 2005), а опыт внедрения методики во внеклассную работу опубликован в журнале «Классный руководитель» (№3 - 2009).

Публикуемый материал из опыта работы Дуюновой М.В. не претендует на однозначную оценку его методической ценности. Марина Владимировна открыта к сотрудничеству и будет рада появлению новых соратников и единомышленников.

МЕТОДИКА АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ (ЭТАПЫ АНАЛИЗА)

Первый этап анализа. Сжатый пересказ текста. Одно из сложнейших умений, которое демонстрирует понимание текста, его логики, сюжета, особенностей стиля. Практикуется в 5-8 классах, где изучаются небольшие по объему произведения. Время на пересказ жестко ограничено 2-3 минутами. Этот этап работы с текстом способствует как развитию монологической речи, так и утилитарной цели –подготовке к ОГЭ (отрабатываются все способы сжатия текста: исключение, обобщение, замещение). Сжатый пересказ – это всегда домашнее задание, проконтролированное заранее учителем. В 9-11 классах это этап работы исключается.

Второй этап анализа. Наблюдение над сюжетом и словом. Проверяется внимательность и осмысленность прочитанного. Этот этап полностью

исключает тестирование, так как идет корректировка первоначального восприятия текста, углубляется и оттачивается читательский опыт. При ответе на несложные вопросы учителя, ученики обязательно аргументируют мнение цитатами из произведения. Обязательно наблюдение над словом, его лексическим значением, поэтому необходима работа со словарями. Приведем примеры. Сравните характеры Калашникова и Кирибеевича. Общие эпитеты использует М.Лермонтов: *удалой, буйный*, а значит, согласно словарю Д.Ушакова, (относительно людей) гневливые, непокорные, своевольные, озорные. Это черты сходства. Но Кирибеевич назван ещё и *лукавый*. Снова обращение к статье словаря, чтобы увидеть, какое глубокое различие между героями в этом эпитете отражено. И снова подтверждение сюжетом. Другой урок – «Пегий пес, бегущий краем моря» Ч.Айтматова. Вопрос: «Как изменяется восприятие моря мальчиком по мере того, как каяк уплывает все дальше от берега?» Идет наблюдение (и обязательное цитирование) над сменой эпитетов: *зыбучее, тяжелое, властное*. И снова в процессе работы идет корректировка и углубление читательского опыта через обращение к словарю: что значит *зыбучий* и в каком лексическом значении слово употреблено в данном контексте? Еще пример. «Моцарт и Сальери» А.Пушкина. Почему Сальери, говоря о себе, употребляет слово *ремесленник*. Снова толковый словарь. Работаем над многозначностью слова, и цитатами монолога идет аргументация точек зрения. Вопросы легкие, с точки зрения учеников. Но это именно те самые вопросы, ответы на которые при формулировании выводов помогают убедиться в целостности и стройности литературного произведения – они показывают НЕСЛУЧАЙНОСТЬ СЛОВА у талантливого писателя и связь этого слова с главной авторской ИДЕЕЙ. Третий этап. Формулирование проблемного вопроса. В методической литературе накоплен богатый и теоретический, и практический материал, касающийся постановки проблемного вопроса. Отмечу лишь, что поиск ответа на этот вопрос должен позволить ученикам увидеть произведение в идейно-художественной целостности, несмотря на то что многие «захватывающие моменты сюжета» не обсуждаются. Вот примеры таких вопросов.

Произведение	Проблемный вопрос
М.Лермонтов «Песня про царя Ивана Васильевича...»	Как в жанре этого произведения можно разглядеть авторское мнение?
А.Пушкин «Моцарт и Сальери»	Почему Сальери отравил Моцарта?
А.Пушкин «Повести покойного Ивана Петровича Белкина»	В чем загадка «Повестей Белкина»?
Ч.Айтматов «Пегий пес, бегущий краем моря»	Что могут люди противопоставить великой стихии?

Каждый учитель, безусловно, строит на этом этапе работу по-своему: и по отбору фрагментов текста, и по формулированию «подвопросов». Но в любом случае эта работа должна показать авторское мнение, мировоззрение и, в идеале, стиль. Ключевым является именно мнение автора, а не мнение

читателя. А уж потом можно сравнить точки зрения. Но услышать автора через живую ткань текста – главное. Приведу примеры.

Произведение	То, что нужно обязательно увидеть
М.Лермонтов «Песня про царя Ивана Васильевича...»	Не только осуждение Кирибеевича через эпитет <i>лукавый</i> , но и жалость к удалому молодцу через сравнение <i>будто сосенка</i> . А в жанре, в стилизации народной песни явно звучит и народная (=авторская) позиция: прославление Калашникова и сочувствие к его судьбе: «Пройдет молодец – приосанится...»
А.Пушкин «Моцарт и Сальери»	Почему Сальери отравил Моцарта? Работа над словом ремесленник и внимательное отношение к каждому слову монологов помогают понять важную тонкость: перед нами не трагедия бездарности и одаренности, а трагедия зависти таланта к гению.
Ч.Айтматов «Пегий пес, бегущий краем моря»	Нельзя изменить Судьбу, но противопоставить Властной стихии люди могут любовь к близким, мысль и слово, живущее в мифах.

Четвертый этап работы. Постановка такого вопроса, ответ на который нельзя подтвердить текстом данного художественного произведения, но ответ должен быть художественно оправдан. Художественно оправданная интерпретация позволяет формировать читателя высокого уровня. А для будущих сценаристов, режиссеров, критиков, журналистов этот вид работы и вовсе необходим. На уроке этот вид работы позволяет создать кажущуюся зону отдыха в напряженном ритме работы. Вот несколько таких вопросов.

Произведение	Вопрос
М.Лермонтов «Песня про царя Ивана Васильевича...»	О чем думает Кирибеевич, увидев Калашникова на Москва-реке?
А.Пушкин «Моцарт и Сальери»	Почему автор отправляет Моцарта домой перед сценой в трактире?
Ч.Айтматов «Пегий пес, бегущий краем моря»	Для тесной связи поколений достаточно было бы показать в лодке деда, отца и мальчика. Почему же автор вводит ещё одного героя – дядю?

Пятый этап работы. Формулирование выводов. Это умение является ценным не только на уроках литературы, но и в любой области человеческой жизни. Помощь учителя обязательна.

Шестой этап работы. Домашнее задание. Особые домашние задания активизируют мыслительные процессы. Эти задания опираются на изученное произведение, но не совсем связаны с ним и посвящены размышлениям над общечеловеческими вопросами... Кстати, это умение в числе прочих и проверяется у выпускников на ЕГЭ по русскому языку в части С.

Произведение	Домашний вопрос
М.Лермонтов «Песня про царя Ивана Васильевича...»	На картинах Кустодиева изображены купчихи. Есть ли среди них место Алене Дмитриевне?
А.Пушкин «Моцарт и Сальери»	Гений и злодейство – две вещи несовместные?
Ч.Айтматов «Пегий пес, бегущий краем моря»	Мультфильм «Ёжик в тумане». В чем философский смысл этого фильма?

ТВОРЧЕСКАЯ ПЕРЕРАБОТКА ОБУЧАЮЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Тюленева Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия

Инновационное обучение иностранному языку студентов (учащихся) непременно предполагает развитие (формирование) у них столь важного качества, как *креативность*. Изменчивость современного мира, перманентные социально-экономические преобразования побуждают человека искать пути решения новых проблем, отказываться от стереотипов, проявлять гибкость, открытость новому опыту. Необходимы преобразование студента (учащегося) из пассивного слушателя, потребителя (Konsument) в подлинного субъекта деятельности, производителя благ, творца (Produzent), преобразование педагога из транслятора знаний (Vermittler) в организатора и побудителя к деятельности (Impulsgeber).

Практический курс иностранного языка предоставляет широкие возможности для формирования лингвистической креативности личности. Работая по проблеме развития данного качества у студентов неязыковых специальностей вуза в процессе обучения иностранному языку (немецкому), мы применяем комплекс творческих заданий различного характера. В их числе выделяется группа заданий на создание трансформированных вариантов известных художественных произведений на немецком языке:

- переписывание классической сказки «на новый лад» (с использованием предметов и явлений современной жизни, с сохранением основных моментов сюжетной линии сказки, главной мысли и морали, признаков волшебной сказки);
- написание произведения от лица одного из героев при сохранении сюжетной линии;
- сочинение альтернативной концовки произведения.

Ярким примером проявления лингвистической креативности студентов стал представленный в наших публикациях [Тюленева 2009: 122 – 129], [Тюленева 2009: 77 - 84] наиболее удачный вариант новой версии сказки о Золушке «Dienstmädchen, oder Aschenputtelaufneue Weise» (на русском и

немецком языках соответственно). Там же описана подготовительная работа, проведенная со студентами, указаны сходства и отличия *творческих продуктов* студентов (термин А.В. Хуторского) от классической сказки, дана оценка представленного варианта как творческого продукта по критериям, выделяемым учеными, обозначено, какая помощь оказывалась со стороны преподавателя, описана работа студентов с полученными творческими результатами. Причудливое сочетание элементов классической сказки с реалиями современной жизни придают сказкам «на новый лад» некоторую юмористичность, способствуют тому, что старая сказка в представлениях студентов приобретает актуальность и «свежие краски», а прагматичность современной жизни обогащается сказочными чудесами, красотой возвышенных человеческих чувств, верой в справедливость и в торжество добра над злом.

В данной статье мы представляем результаты творческой работы студентов *по сочинению альтернативной концовки произведения*. Данный вид творческой переработки художественных текстов, безусловно, представляет интерес для обучающихся и имеет ценность для педагогов как одно из средств воспитания творческой личности.

После знакомства с некоторыми художественными произведениями драматического содержания студентам предлагается изменить их сюжетную линию. Изменения, по решению самих студентов, могут касаться только развязки либо охватывать значительную часть текста. Задание может выполняться студентами индивидуально в рамках домашней работы или в группах (парах) на занятии.

В качестве примера сначала приведем придуманные студентами три варианта завершения немецкого народного предания „Der Rattenfänger von Hameln“ («Крысолов из Гамельна») [Овчинникова, Овчинников 2000: 5 - 8], трагический конец которого произвел на студентов глубокое впечатление. Они придумали для истории более или менее счастливый конец. В любом случае полученные творческие продукты оказались по содержанию более оптимистичными, чем исходный текст. В нашем оформлении текст, сочиненный студентами, выделен курсивом. Он предваряется фразой, завершающей часть рассказа, которая была оставлена без изменения. Имена и фамилии авторов обозначены в скобках начальными буквами.

1. *Dankehrte der Rattenfänger in die Stadt zurück und wollte sein Geld haben. Die Bürger bezahlten ihm die ganze Geldsumme. Und er beschloss für eine Weile in Hameln zu bleiben. Jeden Morgen ging er auf die Straße und spielte seine Pfeife. Es belustigte die Kinder und gefiel allen Bürgern. Mit seinem Spiel verdiente sich der Rattenfänger das Geld zum Leben. Man lud ihn zu allen Festen ein, damit er dort Musik macht. Es gefiel ihm in Hameln so sehr, dass er beschloss, hier für immer zu bleiben. Die Straße, in der der Rattenfänger seine Pfeife spielte, ist bis jetzt die lustigste Straße in Hameln, denn die Musik und Tanz hören hier nie auf. (A. C.)*

2. Nachdem aber die Bürger von den Ratten und Mäusen befreit waren, wollten sie dem Fremden nicht zahlen. *Dann begann er wieder seine Pfeife zu spielen. Und von allen Seiten kamen Tausende von Ratten und Mäusen in die Stadt. Sie drangen in die Häuser der Bürger ein und aßen die Lebensmittel, die noch geblieben waren. Die Menschen liefen entsetzt hin und rück und schrien: „Sie sind zurück gekehrt!“ Die Bürger wollten den Rattenfänger wieder um die Hilfe bitten, aber er war nicht da. Er verschwand und erschien nicht mehr in Hameln.* (E. A.)

3. Aber alles war vergebens. *Und so verging der ganze Monat mit vieler Not und Kummer. Am 26. Juli kamen alle Kinder und der Rattenfänger plötzlich nach Hameln zurück. Die Eltern liefen seinen Kindern entgegen, und die Kinder – den Eltern. Die Bürger waren damals die glücklichsten Leute der Welt. Sie baten den Rattenfänger ihre Gier zu verzeihen. Sie bezahlten ihm zwei Mal mehr, als sie verabredet hatten. Der Rattenfänger nahm das Geld wortlos und verschwand so überraschend, wie er ehemals erschienen war. Viel Zeit ist seither vergangen. Aber bis jetzt erzählt man den Kindern in Hameln diese Geschichte. Dadurch erschrickt man ungehorsame Kinder. Man sagt: wenn sie sich schlecht benähmen, entführte sie der Rattenfänger.*(A. K.)

Также более оптимистичным, чем оригинал, содержанием отличаются придуманные студентами варианты завершения автобиографического рассказа чешско-австрийского писателя Э.Э. Киша (E.E.Kisch) „Salzburgist die Hauptstadt von Salzburg“ («Зальцбург – столица Зальцбурга»). Сюжетная линия в произведении разворачивается следующим образом. Действие происходит в Австрии в XIX веке. Школьник-подросток прилежно изучал географию страны. Однажды дома он читал вслух параграф о земле Зальцбург. Рядом с ним сидела бабушка и внимательно слушала. Когда мальчик прочитал фразу «Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg», бабушка вспыхнула и велела ему не выдумывать глупости, а читать, что написано. Несмотря на все уверения мальчика, она не поверила и даже ударила его. Вошедшая в комнату мама мальчика поинтересовалась предметом спора, с удивлением узнала из учебника о том, как называется столица Зальцбурга, но также не смогла успокоить и убедить бабушку. Так и не посмотрев в книгу, бабушка в гневе выкинула ее в окно. На следующий день на уроке географии мальчик должен был рассказать о Зальцбурге. Он воспроизвел по памяти множество сведений. Когда мальчик сообщил, что столицей Зальцбурга является Зальцбург, он в замешательстве повторил фразу и остановил свой рассказ. Вот ответ на реплику учителя «Das haben wir nun schon zwei Mal gehört. Das ist doch selbstverständlich» («Это мы уже слышали два раза. Это же само собой разумеется») главный герой, не зная, чему верить, потеряв терпение, закричал: «Das ist garnicht so selbstverständlich! Fragen Sie meine Großmutter! Sie sagt, das ist dummes Gerede» («Это совсем не само собой разумеется! Спросите мою бабушку! Она говорит, что это глупая болтовня»). В наказание за свою дерзость школьник получил пять часов карцера. И теперь он точно знает, что Зальцбург – столица Зальцбурга.

Приведем два варианта придуманных студентами альтернативных концовок рассказа.

1. „Wo steht das?“ fragte meine Mutter. *Sie schaute ins Buch und sagte erstaunt: „Mutter, hier steht es wirklich, dass Salzburg die Hauptstadt von Salzburg ist!“ Die Großmutter riss ihre Augen vor Verwunderung auf. Sie konnte es nicht glauben. Sie schaute selbst ins Lehrbuch, überzeugte sich vom Gehörten, aber sagte hart: „Na und?! Es ist so wie so Dummheiten!“ „Aber das Kind ist nicht schuld daran. Es las nur, was hier steht“, entgegnete die Mutter. „Mutter, du hattest nicht Recht. Du solltest zuerst die Hauptstadt im Buch nachschlagen und den Enkel nicht schimpfen und nicht prügeln!“ Die Großmutter konnte darauf nichts entgegnen. Sie warf das Buch boshaft zum Boden und ging heraus. Die Mutter beruhigte mich. Weiter lernte ich Geographie allein. Seither kontrollierte die Großmutter nicht mehr, wie ich meine Hausaufgaben mache. (И. В.)*

2. „Fragen Sie meine Großmutter! Sie sagt, das ist dummes Gerede“ *Da runzelte der Lehrer seine Stirn und sagte streng: „Ruhe! Benimm dich! Erzähl, was ist los?“ Er schaute auf mich fragend. Und ich erzählte ihm alles. Der Lehrer hörte mich an und antwortete: „Lass deine Großmutter dir ein neues Geographiebuch kaufen und lern diesen Paragraphen nochmals! Im nächsten Unterricht werde ich dich wieder über Salzburg abfragen“.*

An demselben Tag kaufte mir die Großmutter ein neues Lehrbuch. Ich lernte den Paragraphen über das Land Salzburg aus, erzählte ihn dem Lehrer nach und bekam eine gute Note. Jetzt weiß ich genau, dass die Hauptstadt von Salzburg Salzburg ist. Und meine Großmutter auch. (А. З.)

Творческая переработка обучающимися художественных текстов на иностранном языке способствует становлению их творческой личности, формированию креативности, развитию творческих способностей, а также развитию речевых умений, совершенствованию навыков в области изучаемого языка, повышению мотивации в изучении языка. Освоение иностранного языка должно быть максимально творческим, развивающим и обогащающим личность процессом!

ЛИТЕРАТУРА

1. Овчинникова А.В., Овчинников А.Ф. Читаем по-немецки. Рассказы и упражнения: Учеб. пособие. – М.: Иностранный язык, 2000. – 256 с.
2. Тюленева Т.В. Литературное творчество студентов в процессе изучения иностранного языка // Искусство и образование. – 2009. № 3. – С. 122 – 129.
3. Тюленева Т.В. Проявление лингвистической креативности в создании текстов на иностранном языке // Гуманитарные исследования. – 2009. № 3. – С. 77-84.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Шмелёва Татьяна Станиславовна

преподаватель кафедры иностранных языков

Астраханского Государственного Медицинского Университета

г. Астрахань, Российская Федерация

Известно, что социолингвистика как самостоятельная наука формировалась на стыке ряда наук: лингвистики, социологии, социальной психологии, этнографии, теории коммуникации. Ядро ее терминосистемы наряду с собственно социолингвистическими терминами (*микросоциолингвистика, социолингвистика, языковое сообщество, языковая ситуация, социально коммуникативная система, переключение кодов, билингвизм, диглоссия, сбалансированная языковая ситуация*) составляют некоторые термины, вошедшие в нее из других наук: социологии и социальной психологии (*социальный фактор, социальный статус, социальная роль, социальная структура общества*), лингвистики (*литературный язык, языковая норма, арго, жаргон, сленг, койне, просторечие, диалект*), ряд междисциплинарных терминов (*коммуникация, межкультурная коммуникация, коммуникант, коммуникативная ситуация, регион и т.д.*).

Состав терминосистемы социолингвистики разнороден по структуре. Наряду с однословными терминами (*билингвизм, диглоссия, интерференция, койне, арго, сленг, региолект*) терминологическая система социолингвистики включает многочисленные терминологические сочетания (*родной язык, региональный язык, язык титульной нации, национальный язык, литературный язык, языковая ситуация и др.*).

Фиксируя разнообразную информацию о социуме, активно формируя языковую картину мира, социолингвистическая терминология играет важную роль в социальной коммуникации.

Актуальность и сложность овладения терминологией социолингвистики отмечают многие ученые, в частности, Л.Л. Аютова, В. Л. Ибрагимова, Ю. Л. Воротников, Ю. В. Дорофеев, А. Н. Рудяков, Т. И. Ретинская, Р. И. Хашимов. Н.П. Тропина относит проблемы социолингвистики к сверхактуальным и подчеркивает, что «знание основ социолингвистики является необходимой предпосылкой взвешенного и мудрого отношения к актуальным социолингвистическим проблемам, возникающим *«на каждом шагу»* [Тропина 2013 : 3]

Формирование социолингвистической компетенции у студентов в условиях межкультурной коммуникации предполагает систематическую, продуманную работу с лексикографическими источниками. Словарная фиксация социолингвистических терминов позволяет обнаружить случаи расхождения в дефинициях терминов - *этнос, этнический признак, народ, нация, регион*. Эти расхождения студенты наблюдают при сопоставлении словарных статей, а также при сопоставлении дефиниций.

Следующим этапом становится анализ, позволяющий определить факторы, обуславливающие различия в лексикографической фиксации социолингвистических терминов: а) различие в подходах авторов словарей к отражению многозначности терминов (напр., термин *народ*); б) репрезентация терминами в рамках одной науки различных подходов, идей, национально-детерминированных стратегий, ценностных характеристик

(напр., термин *этнос*); в) репрезентация терминами понятий, сформировавшихся в рамках различных систем и различных научных теорий (напр., термин *нация*); г) фиксация терминами в рамках одной науки понятий, отражающих различные социально-политические реалии. Такая работа со словарями развивает у студентов потребность в более глубоких знаниях семантики социолингвистических терминов, что необходимо для успешной коммуникации в условиях межъязыкового взаимодействия. Эта задача решается и в процессе работы над текстами законодательного и административно-управленческого видов официально-делового стиля.

Наблюдение за функционированием социолингвистических терминов в текстах деловых документов может предшествовать работе со словарями. Так, изучение студентами Статей Конституции предусматривает понимание ими точного значения терминов *государственный язык, языки национальных меньшинств, языки межнационального общения*.

Учитывая специфику данного законодательного документа, текст которого не предполагает толкования терминов, преподаватель после беседы со студентами организует их работу, привлекая словари, в частности «Учебный социолингвистический словарь-справочник» Н. П. Тропиной. Ценно, что в него кроме толкований терминов включены некоторые справочные материалы. Они важны при обобщении результатов проводимой со студентами работы: анкетирование, тестирование, беседа, работа над текстами.

Формирование социолингвистической компетенции у студентов осуществлялось нами и с помощью эксперимента, в ходе которого они должны были дать свое понимание двух терминов, не имеющих лексикографической фиксации, но хорошо им знакомых: *национальный университет, национальная школа оценивания*. Можно было прогнозировать ответы, исходя из двух словарных значений термина - *нация*. Результаты эксперимента были таковы. Только одна студентка-филолог написала в анкете: «Не знаю. Мне не объяснили». Все остальные исходили из одного значения термина - *нация* - «государство». Давая свое понимание значения термина - *национальный университет*, два студента ответили кратко: «То же, что и государственный университет». Остальные студенты включили в это определение наиболее существенные, на их взгляд, компоненты значения. Укажем некоторые из них:

- имеющий много факультетов и специальностей;
- дающий классическое образование;
- светоч культуры и науки;
- отражает признание вуза как престижного;
- гордое название, дается за выдающиеся научные работы;
- имеющий значительные культурные связи;
- не ограничивается набором лиц одной национальности; человек любой национальности имеет право учиться здесь и чувствовать себя комфортно;

- обладающий возможностью обмена студентами с другими государствами.

Студенты конструировали смысл термина - *национальный университет*, дополняя значение коннотациями, исходя из индивидуального опыта собственных оценок, ценностей, приоритетов.

Результаты эксперимента подтверждают вывод Ю. Ю. Саплина о том, что «имиджевая семантика лежит в основе семантического наполнения бренда» [Саплин 2007 : 107.]

Таким образом, развитие социолингвистической компетенции студентов в процессе межкультурного взаимодействия помогает им в овладении теоретическими знаниями, создает условия для выявления потенциала самооценки, самореализации и интеграции в социокультурное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Саплин Ю. Ю. Социолингвистика и лексическая семантика: Монография. - Запорожье: ГУ «ЗИДМУ», 2007. С. 107.

2. Тропина Н. П. Учебный социолингвистический словарь-справочник.- Херсон: Издатель Гринь Д. С., 2013. С. 3-15.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТНОМУ ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Шохирева Екатерина Владимировна
учитель русского языка и литературы
высшей категории МБОУ «Гимназия №4» г. Астрахани

Строкина Нелла Евгеньевна
доцент кафедры педагогики и психологии
АИПКП, заслуженный учитель России

Георгиевская Юлия Викторовна
завкафедрой гуманитарных дисциплин
ИМЭФ, кандидат социологических наук

Сегодняшнее время требует таких качеств человека, необходимых для жизни в обществе, как способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий и культур. Все это обусловлено переменами, происходящими в современном обществе, требующими ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные

и личностные потребности и интересы. В связи с этим главной задачей обучения становится не только развитие личности школьника, но и раскрытие его индивидуальных возможностей. И именно системно-деятельностный подход нацелен на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования. Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся, создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

Но данная идея не является абсолютно новой. Еще известный педагог Песталоцци говорил: «Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи».

У такого учебного предмета, как литература, имеется много возможностей для самостоятельного успешного овладения учениками новыми знаниями и умениями, способствующими формированию и развитию высококонравного, творческого, компетентного, успешного гражданина нового общества.

Развитие такой личности происходит, прежде всего, через формирование универсальных обобщенных учебных действий, которые выступают основой образовательного и воспитательного процесса и способствуют широкой ориентации учащихся в различных предметных областях познания и повышению мотивации к обучению.

Для комплексного решения задач по овладению учащимися УУД используются различные методы, но наиболее эффективным, по мнению ряда педагогов, является метод проектов, который «позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ребенку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности» [Селевко, с. 98]. Цель метода проектов состоит во включении учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления.

Выполняя проекты, школьники осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, приобретать опыт решения творческих задач. Метод проектов нацелен на овладение не столько специальными областями знания, сколько метазнанием (знанием о том, как приобретать знания) и познавательными навыками, которые могут быть успешно перенесены на другие сферы деятельности. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет учащимся выбрать деятельность по интересам и через дело, которое соответствует их развивающимся способностям, дает знания и умения и способствует устремлению к новым делам. Разрабатывая и реализуя проекты, учащиеся

развивают навыки мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной работы и работы в группах.

Используя данный метод на уроках литературы, педагоги приходят к пониманию того, как существенно изменяется роль учителя, постепенно превращающегося в демократичного руководителя, консультанта, помощника. Но изменяется также и роль ученика, который становится активным участником процесса проектирования. Наиболее актуально это для проектов, выполняемых в группах, так как в данной ситуации мы рассматриваем проект как «совместную учебно-познавательную, творческую, исследовательскую или игровую деятельность учащихся-партнеров, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта» [Гузеев, с. 39]. Включение групповой работы в проект помогает развивать навыки сотрудничества и чувство коллективной ответственности. Учащиеся в группе осваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, исполнителя, получая социальный опыт практической деятельности. Взаимодействуя в группе, ученики понимают, что для достижения общей цели всем участникам необходимо договариваться между собой, вырабатывать общую стратегию решения задачи, распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь в процессе решения задачи. Таким образом, работа над проектом способствует воспитанию чувства ответственности, формированию умений общаться, договариваться, чутко относиться к сверстникам.

Многолетняя практика учителей русского языка и литературы показывает, что успешность обучения методом проектов основывается на использовании индивидуального подхода к обучающимся: на знании уровня их возможностей, способностей и возрастных особенностей. Это, в свою очередь, определяет выбор вида проекта (исполнительский, конструктивный, творческий), который педагог может использовать на соответствующем этапе работы.

В этой связи интересен опыт работы учителя русского языка и литературы высшей категории Шохиревой Екатерины Владимировны, педагога МБОУ «Гимназия №4» г.Астрахани. По мнению учителя, приобщение детей к проектной деятельности более целесообразно начинать тогда, когда проект может быть выполнен при непосредственном руководстве педагога, при условии последовательного осуществления учащимися рекомендаций о порядке действий, поскольку у учащихся недостаточно опыта для их выполнения. Речь идет об исполнительском проекте. Опыт подсказывает, что выполнение таких проектов неизбежно на начальном этапе использования проектного обучения. Однако и в этом случае учитель не навязывает своих мнений, а вносит варианты для обсуждения совместных действий, показывая логику построения проекта, проходя вместе с детьми путь его создания. Так, например, при изучении поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила» в 5 классе учащимся было

предложено поразмышлять над тем, как «сказочное» проявляется в поэме «Руслан и Людмила?». Данная тема была выбрана потому, что ребята совсем недавно изучали русские народные сказки. Им было интересно проследить, какие сказочные, волшебные элементы народного творчества нашли отражение в литературной сказке А.С. Пушкина. Поделенные на группы учащиеся получили от учителя задание: поразмышлять над такими ситуациями: «С какими сказочными персонажами встречается Руслан по пути из Киева, в какие волшебные ситуации попадает, какие чудесные истории выслушивает, какие чудеса можно встретить во дворце Черномора». По итогам размышлений группами были определены темы проектов, над которыми они будут работать в дальнейшем, и срок выполнения работы. Ученики накапливали и анализировали полученную на уроках информацию; коллективно была выбрана форма представления проекта - компьютерная презентация, каждой группой определены пути проведения своих исследований: например, изучение пути Руслана от дворца Владимира до логова Черномора, наложение маршрута следования на выбранную путем сопоставлений карту, выделение на карте наиболее значимых этапов путешествия героя. Учитель помог в составлении сценария защиты проекта. Каждая группа во внеурочное время представила материал, который прошел совместное обсуждение. На итоговом уроке состоялась защита проектов, представленных учащимися. Екатерина Владимировна в целом оценила деятельность учеников как успешную, но наиболее удачными, по её мнению, были проекты по следующим темам: «Сказочный путь Руслана», в котором было представлено и проанализировано путешествие героя в поисках Людмилы, «Волшебный замок Черномора», где рассказывалось обо всех чудесах, происходящих в чертогах сказочного злодея. Ребята, анализируя свою работу над проектами, отметили, что им понравился такой вид работы, так как это позволило им побыть немного и режиссерами, и сценаристами, и аналитиками, и исследователями, и картографами, и историками. Испытывали ученики и трудности, но они в основном касались организации деятельности в группе: некоторые ребята, не умеющие взаимодействовать в команде, отмечали, что именно в ходе такой работы они учились сотрудничеству, развивали в себе умение договариваться, быть ответственными за коллективную деятельность.

Следующий вид проекта (конструктивный), по мнению Екатерины Владимировны, возможен тогда, когда учащиеся способны самостоятельно, обсудив с учителем тему, проблему, план действий, выполнить проект. Такой проект был представлен учениками при изучении сказки «Снежная королева» Х.К. Андерсена. Начиная работать над этим произведением, учащиеся поставили проблемный вопрос: как же маленькая девочка смогла победить могущественную Снежную королеву? Группам учащихся было предложено проанализировать поведение Герды на всех этапах её путешествия (Герда у женщины, умевшей колдовать; Герда у принца и принцессы и др.) и выявить те качества характера девочки, которые, проявляясь в каждой ситуации особенно ярко, помогут ей в дальнейшем

победить злую волшебницу. К какому же общему выводу пришли учащиеся в процессе работы над проектами? Они определили такие качества героини: верность, самопожертвование, смелость, стойкость, выдержка, искренность, бескорыстие. Именно они помогли Герде пройти через все испытания. Сила ее любви так велика, высказывались дети, что на помощь ей приходят даже ангелы, её горячие слезы растапливают ледяное сердце Кая, а поцелуи возвращают его к жизни. Могущественная, но холодная, злая и бесчувственная волшебница побеждена маленькой девочкой, сила которой в её доброте, горячем сердце и огромной любви.

Изучая повесть Марка Твена «Приключения Тома Сойера», учащиеся решали главную, на их взгляд, проблему, которую ставит данное произведение: хороший мальчик Том Сойер или все-таки плохой? Вновь поделившись на группы, ученики выполняли проект по оцениванию поведения Тома с точки зрения главных героев повести (тёти Полли, Гека Финна, Бекки, Сиды), взвешивая черты его характера на импровизированных весах и определяя, хорошим или плохим выглядит он в глазах этих героев. Работая над данным проектом, ребята учились смотреть на героя произведения со стороны других персонажей. Это умение помогло им подвергнуть образ Тома Сойера более глубокому анализу. Первое впечатление многих учеников о Томе после прочтения произведения было таково: он веселый беззаботный мальчишка, любит пошалить, пошутить над своей сварливой тёткой и вредным младшим братом. Но эксперимент с весами привел к тому, что ребята увидели в Сойере и способность прощать, и обостренное чувство справедливости, и истинное благородство, и добросердечность, и отчаянную храбрость. Этого и добивался педагог, начиная с учениками работу над проектами по произведению М. Твена, чтобы в хитром и бесшабашном мальчишке-хулигане ученики разглядели достойную личность, способную подавать пример для подражания.

Изучая роман В.Г. Короленко «Слепой музыкант» и анализируя жизненный путь Петруся Попельского, а также то, как смог он определить для себя, что же такое счастье, и достичь его, ученики, направляемые педагогом, пришли к такому выводу: судьба человека зависит от него самого. Хочешь жить счастливо – не спи, действуй, борись, но не забывай, что не может счастье строиться на несчастье других, что не может быть человек счастлив, когда вокруг него нужда, отчаяние и призывы о помощи. Стремись быть нужным, полезным, не позволяй жизни пройти мимо тебя. Помни, счастлив не тот, кто получает, но лишь, тот, кто дает. В этом и есть счастье. Данный вывод подвигнул учащихся на создание собственных афоризмов о счастье. Итогом такой работы стал проект – создание книги афоризмов, в которой были представлены высказывания учеников. Высказывания о счастье многих ребят говорили об определенной духовной зрелости и серьезной работе, которую провели учащиеся, создавая такую книгу. Вот некоторые высказывания детей. Ключев З., 5В: «Никто не знает, что такое счастье, но все знают, что оно есть!» Буртовой А., 5В: «Счастье можно увидеть тогда, когда ты хочешь его увидеть!» Убогович Е., 5Б: «Счастье дается нам при рождении. Вы

родились – радуйтесь, вы счастливы!» Осипова Д., 5Б: «Счастье – это понимание того, что в твоей жизни все правильно!» Чумаченко Ю. 5Д: «Счастье – это голубое небо, яркое солнце и улыбка на лице мамы!» Но более всего способностями и высказываниями детей были восхищены их родители, познакомившись с содержанием книги «Афоризмы о счастье», представленной на совместном с детьми родительском собрании.

Прочитав произведение Л.А. Кассиля «Конduit и Швамбрия», ученики творческого педагога вдохновились идеей создания собственного государства, рожденного их фантазией. Здесь были страны под названием Любиндия, Вековые острова, Лучия, Утопия, Силмуд. Ребята на уроке литературы защищали проекты, представленные в виде карты государства, созданного творческим воображением каждого учащегося: они рассказывали о географическом положении своей страны, о ее природе, жителях, внутренней и внешней политике. Педагогом отмечалось, что работа учащихся над данным проектом заставила их примерить на себя роли политиков, географов, биологов, экскурсоводов.

Если ученики постоянно работают в творческом режиме, считает педагог, они способны на определенном этапе сами выдвинуть идею проекта, сами разработать план действий и реализовать его, создав реальный качественный, обладающий новизной продукт. В этом смысл творческого проекта. Такие проекты были представлены учениками после изучения тем «Басни» (в 5 классе) и «Былины» (в 6 классе). Изучение басен Эзопа, Ж. Лафонтена, И.А. Крылова и русских народных былин вдохновили учащихся на выполнение проекта «Создание басен (былин) на современную тему». Ребята в своих произведениях рассматривали актуальные на сегодняшний день проблемы: борьба с лишним весом, влияния интернета на сегодняшнюю молодежь, взаимоотношения современных школьников. Несмотря на то, что и басня, и былина считаются жанрами «прошлых веков», ребята, защищая проект, доказывали, что их можно активно использовать и в наши дни. Примером послужил созданный ими продукт – небольшие творческие сборники, где представлены произведения, написанные в жанре басни и былины с соблюдением всех канонов басенного и былинного стиха.

В качестве примеров можно привести нижеследующие детские «творения».

Басня «Волк и апельсины», Соколова Катя, 5б класс (из сборника басен на современную тему)

Когда Волк захотел взвеситься и встал на весы, он их сломал и решил сесть на диету. Зайчиха сказала, что надо есть апельсины. Но в лесу апельсины не росли! Тогда Волк решил использовать морковь, потому что она очень похожа на апельсин, тоже оранжевого цвета. Волк развел огород и стал ухаживать за морковкой. А пока он трудился на огороде, то сильно похудел. Отсюда мораль: чтобы похудеть, надо трудиться, а не есть оранжевые растения!!!

«Былина о Богатыре Компьютерщике» (отрывок), Гречухин Илья, 6е (из сборника былин на современную тему):

Ай ли в том ли да во городе во Астрахани,
Да в Ковельском переулке, доме номер три,
Там работал-то компьютер да на Window –се,
Да на Window –се работал, на процессоре.
Но случилася с компьютером беда страшна:
Антивирус устарел на том компьютере.
В тот же миг атаковали его вирусы,
А и вирусы все злые, вредоносные.
Закручинился хозяин – добрый молодец,
Он головушку повесил, думу думая,
Не потешится-то молодцу на игрищах,
Не зайти-то вечером да в «Одноклассники»!

Идея еще одного творческого проекта родилась у учащихся 5 класса после экскурсии по Астрахани, организованной для них Екатериной Владимировной с целью ознакомления их с историей нашего города. Гуляя по родному городу, они поняли, как много тайн прошлого хранит в себе каждый его уголок, как мало они знают о тех местах, где живут. Проанализировав все это, они пришли к выводу, что не могут себе позволить жить в городе и не знать его историю. Ученики решили изучить названия улиц, площадей, магазинов нашего города, которые носят имена знаменитых астраханцев, живших когда-то и трудившихся на благо Астраханского края, проект был назван ими «Старые имена новой Астрахани». Конечно, все объекты они охватить не смогли, поэтому взяли для изучения те, которые показались наиболее интересными (Варвациевский мост, Кофейня «Шарлау», Паробичев бугор). Следующий этап работы над проектом представлял собой опрос учащихся гимназии со второго по восьмой класс. Ребята, работающие над проектом, задавали опрашиваемым такой вопрос: знают ли они историю происхождения названия Варвациевского моста, кафе «Шарлау», Паробичева бугра? Итоги опроса показали, что из шестисот опрошенных 76,2% учеников совершенно ничего не знают о происхождении названий вышеуказанных объектов, 20 % что-то слышали о Варвации и Шарлау. И только 3, 6 % учащихся смогли рассказать и об Иване Андреевиче Варвации, и о Карле Шарлау, и о поручике Паробиче. Получив такие неутешительные данные, ученики решили собрать как можно больше информации о знаменитых земляках, исследуя таким образом историческое прошлое родного города и объясняя происхождение вышеуказанных известных названий. После анализа и обобщения собранной информации ребята приступили к созданию видеofilьмов по изученным материалам. Было создано три фильма – видеолекции: «История названия моста по улице «Набережная 1 мая», бывшего «Полицейского», а ныне Варвациевского, названного так в честь грека по национальности, но астраханца по духу, знаменитого мецената Ивана Андреевича Варвация», «История названия кофейни «Шарлау» и о ее создатель, прусский подданный, приехавший в апреле 1893 из города Вигштока в Астрахань, Карл Адольфович Шарлау», «Кулаковский бугор, на котором по велению Петра I была учреждена садовая контора, ведавшая

казенными садами, и поручик Иван Андреевич Паробич, ставший в 1752 г. директором этой садовой конторы». (Паробичевым бугор стал называться благодаря деятельности этого венгерского поручика, произведенного Елизаветой Петровной в 1759 году в премьер-майоры). Диски с фильмами были показаны на классных часах в пятых классах, а также подарены создателями ученикам начальной школы для ознакомления с историей родного города и изучения деятельности великих астраханцев.

Екатерина Владимировна отмечает, что метод проектов не нов и используется он педагогами на уроках литературы довольно давно, но в условиях внедрения ФГОС он получил новое звучание, социальную направленность, побуждающую к самообразованию и формирующую активную жизненную позицию, так необходимую для будущих профессиональных занятий выпускников в сфере самых разнообразных практик. Если раньше исполнительский вид проекта осваивался учащимися на протяжении обучения в 5-6 классе, конструктивный – в 7-8 классах, и лишь только к девятому классу ученики могли работать в режиме творческого проекта, то теперь уже в начале 5 класса ученики осваивают исполнительский проект, а к середине учебного года и конструктивный. Некоторые же особо одаренные вплотную подошли к творческому проекту - выдвигают идею, сами создают групповой ученический проект, разрабатывают план действий и реализуют его, создавая интересный для восприятия продукт. Педагогу же в этом случае отводится роль наблюдателя со стороны, слегка направляющего действия учеников.

Использование Екатериной Владимировной в течении ряда лет метода проектов в различных его ипостасях, дающее возможность «творить» вместе с учениками, подчас то радуясь их находкам, то огорчаясь вместе с ними в случае ошибок или неудач, позволяет педагогу надеяться, что формируемые в школе такие качества личности, как самостоятельность и целеустремленность, интерес и любознательность, способность радоваться, узнавая что-то новое и применяя свои знания на практике, способность аналитически и творчески мыслить, помогут стать школьникам в будущем конкурентоспособной и успешной личностью, что как раз и является главной целью обучения и воспитания современных обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Ахмедзянова Э. Воспитание через организацию проектной деятельности / Э. Ахмедзянова // Воспитание школьников.- 2008.- № 1.- С.10.
- 2.Балина Т. И. Как можно применять метод проектов на уроках русского языка и литературы [Текст] / Т. И. Балина // Молодой ученый. — 2014. — №4. — С. 1189-1192.
- 3.Борисовская М. В. Проектная деятельность в личностном самоопределении обучающихся средней школы/ М. В.Борисовская // Методист.-2012.-№ 3.-С.60.
- 4.Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – 1995. – №6. – с. 34-47.
- 5.Демченко С.В. Метод проектов в обучении. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: // <http://metod.sch61.edusite.ru/p17aa1.html>

6.Дубова М. В. Организация проектной деятельности младших школьников с позиций компетентностного подхода / М. В.Дубова // Начальная школа До и После.- 2010.-№ 1.- С.62.

7.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. - 275 с.

О РОЛИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Шуваева Ирина Николаевна

доцент

Новосибирский государственный университет экономики и управления,
Новосибирск, Россия

В последнее время все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в вузе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Использование Интернет ресурсов, мультимедийных технологий помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциализацию в обучении с учетом способности обучаемых. Остановимся подробнее на использовании мультимедийных технологий, в частности, на мультимедийной презентации.

Мультимедийная презентация – это качественно новый подход в изучении иностранного языка. Для подготовки такой презентации студент должен провести научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет избежать шаблонов и превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества. В процессе подготовки презентации создаются условия для развития мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания студента, его кругозор и информативность, также развиваются интеллектуальные функции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления. По нашему мнению, мультимедийная презентация представляет собой обширный материал для общения на иностранном языке, являясь основой, для монологической речи, так как в процессе своего выступления, студент имеет возможность использовать ключевые слова, схемы, картинки, таблицы, которые он самостоятельно разработал. Следует отметить, что студенты выполняют мультимедийные презентации с большим интересом. В справедливости сказанного мы не раз могли убедиться при подготовке студентов нашего университета к научно-практическим конференциям по иностранным языкам.

Структура презентации тренируется на практических занятиях иностранного языка, и после несложной теоретической подготовки легко усваивается студентами.

До того как студенты сами начнут работать над своими презентациями, необходимо проанализировать с ними ряд готовых презентаций, имеющихся в арсенале преподавателя. Анализ данных презентаций на уроке поможет им лучше понять стоящую перед ними задачу, уяснить структуру построения презентации, познакомит их с особенностями невербального поведения докладчика.

При подготовке презентации преподавателю необходимо помочь студентам определиться со следующими вопросами:

- цель презентации;
- главная идея презентации;
- продолжительность презентации;
- построение презентации;
- интерактивность презентации;
- наглядность презентации.

При подготовке презентации докладчик должен определить ее главную идею, которая будет являться своеобразным стержнем, на который каждый присутствующий в аудитории должен нанизывать получаемую от докладчика информацию.

Успешность презентации зависит от того, сумеет ли докладчик разработать такую главную идею, которая сделала бы презентацию интересной для аудитории и объект презентации был бы для присутствующих таким же интересным, каким он является для него.

Время презентации должно быть строго ограничено, т.к. начинающему докладчику довольно сложно удержать внимание аудитории. Кроме того, рамки учебного времени не позволяют проводить продолжительные презентации. Мы считаем оптимальным предоставить докладчику 5-7 минут для представления презентации.

Необходимо помочь студентам правильно организовать свое выступление. Прежде всего, необходимо отобрать 3-4 пункта, которые будут отражать основную идею выступления. Эти основные пункты презентации должны быть озвучены три раза за время сообщения: в начале, когда выступающий сообщает, о чём он будет говорить (план выступления), в самом выступлении, когда докладчик последовательно раскрывает пункты презентации, и в заключении выступления, где ещё раз коротко озвучиваются все пункты плана.

I. ВСТУПЛЕНИЕ

Приветствие аудитории

Sehr geehrte Damen und Herren / Liebe Freunde, ...

Представление темы презентации

Das Thema meines Vortrags lautet: ... / Ich spreche heute zum Thema / In meiner heutigen Präsentation werde ich Ihnen ... vorstellen.

Объяснение цели исследования

Das Ziel meiner Arbeit ist ... / Ich habe mir zum Ziel gesetzt ... / Dieses Thema scheint mir sehr wichtig und aktuell zu sein, denn ...

II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Сообщение плана презентации

Ich werde dabei auf folgende Punkte eingehen: ... / Ich habe meinen Vortrag in drei Teile gegliedert: ... / Erstens: ... / Zweitens: ... / Drittens: ...

Представление пунктов плана

Zuerst / Zunächst spreche ich über ..., dann komme ich zu ..., im dritten Teil befaße ich mich mit dann mit ... / Nach einem kurzen Überblick über ... werde ich mich ... zuwenden und abschließend ... darstellen.

Переход к другому пункту презентации

Soweit zum Thema X. Ich wende mich nun dem Thema Y zu. / Damit komme ich zum nächsten Punkt. / Und nun zum letzten Punkt:

Иллюстрация примеров

Ich darf das mit einigen Beispielen belegen. / Hierzu ein Beispiel: ... / Dies möchte ich Ihnen anhand des folgenden Schaubildes erläutern.

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ich fasse zusammen: Sie haben gesehen, dass ... / Zusammenfassend möchte ich sagen / kann gesagt werden, dass ... / Ich möchte noch einmal kurz die wichtigsten Punkte zusammenfassen: / Damit bin ich am Ende meines Referates.

Мы предлагаем уделить примерно 1-2 минуты вступлению, 3-4 минуты основной части презентации и 1-2 минуты заключению.

Огромное значение для успешной презентации имеет умение докладчика взаимодействовать с аудиторией. Аудитория представляет собой базовый элемент любой презентации, т.к. именно для аудитории презентация и делается. Работая над презентацией, учащиеся всегда должны учитывать характеристики будущих слушателей и строить свое выступление так, чтобы оно было доступно для аудитории.

При подготовке презентации докладчик 'погружается' в тему своего выступления, изучая большое количество материала, связанного с ним. В основном, источники, которые использует докладчик, готовясь к презентации, являются произведениями письменной речи. Как известно, язык письменной речи значительно сложнее языка устной речи. По этой причине докладчик должен реорганизовать текст для устной презентации. Докладчику следует напомнить о некоторых приемах, которые позволят сделать его речь более простой и доступной для восприятия аудиторией, а именно:

использовать в выступлении простые грамматические структуры и предложения;

не использовать в выступлении книжные слова и выражения;

если докладчик не может обойтись в своем выступлении без определенных сложных терминов, понятий, слов, целесообразно представить их слушателям в начале выступления, выписав их на доске и дав им определения или перевод на родной язык.

Следует помнить, что если докладчик делает свою речь слишком сложной в плане языка, слушатели теряют нить выступления и пропускают важные пункты презентации.

Чтобы сделать презентацию более яркой и интересной и сохранить внимание аудитории на протяжении всего выступления, можно порекомендовать студентам использовать следующие приемы:

- строить презентацию вокруг яркого примера или случая из жизни;
- привести интересные статистические данные;
- задать вопрос аудитории;
- чередовать рутинные блоки информации с интересными фактами, примерами.

Для успешной презентации огромное значение имеет невербальное поведение докладчика. Для установления контакта с аудиторией докладчику следует помнить, что во время выступления он как можно реже должен обращаться к своим записям, конспекту, плану. Для достижения лучшего понимания презентации аудиторией необходимо сохранять зрительный контакт с ней на протяжении всего выступления. Говорить следует спокойно, делать уместные паузы, избегать использования слов паразитов.

Перед представлением презентации аудитории необходима репетиция. Студентам рекомендуется сделать аудиозапись своего выступления и проанализировать его самостоятельно. Также полезно потренировать будущее выступление перед зеркалом. Однако следует предупредить студентов, что заучивание текста выступления наизусть может привести к нежелательным последствиям. Привязываясь к тексту выступления, докладчик теряет возможность контролировать аудиторию в время презентации.

Умение представления презентации на иностранном языке является важной составляющей при формировании мотивационного уровня языковой личности студентов. Оно поможет будущим специалистам принимать участие в профессионально значимых ситуациях общения: в деловых переговорах, “круглых столов”, в производственных совещаниях, конференциях,. Умение представления презентации является неотъемлемым компонентом профессиональной коммуникативной компетенции специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Eismann, Volker. Erfolgreich bei Präsentationen. Trainingsmodul/Volker Eismann. Cornelsen Verlag, Berlin, 2006. – 72 с.
2. Маханькова Н.В., Мокрушина Л.В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании/ Н.В. Маханькова, Л.В. Мокрушина/ <http://windows.edu.ru/resource/099/77099/files/177943.pdf>
3. Miebs Udo. Deutsch für berufliche Situationen. Redemittelbuch/Udo Miebs/Langenscheidt, Berlin, 1997. – 207 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕРЕВОДЧИКОВ

APPLYING KNOWLEDGE ABOUT COMMONLY CONFUSED WORDES

Tatiana Lopyreva

Candidate of Philological Sciences,
English Language Arts Teacher,
Sakastew School, Pukatawagan, Canada

This article describes commonly confused English words, the most commonly made mistakes in students' responses and tries to develop strategies to minimize the confusion and make correct choices. In our research we used a thematic data analysis approach and a descriptive method to record our findings.

Homophones are the most commonly confused English words. Students do not often realize that they use the wrong spelling for words that sound similar. Even if they go back and revise their writing, they might not notice that the word they used has a different meaning in the context.

As Sue Schleppe and Mary Curk point out, homophones are “words that sound the same but have different spellings and different meanings”[Schleppe, Curk, 2013: 77]. The authors provide a very carefully organized table of homophone pairs and triplets such as allowed/ aloud, by/ buy, its/it's, presents/presence, principle/ principal, there/ their/ they're, to/too/two and you/you're, just to name a few. Their selection clearly shows that the words that are similar in pronunciation differ in their spellings and meanings. Another table designed by these authors makes readers familiar with the pairs of words that sound slightly different. The table lists such pairs of words as accept/ except, affect/effect, compliment/ complement, desert/ dessert, loose/lose, than/ then and explains their meanings and use in sentences [Schleppe, Curk, 2013: 78-79]. The authors also mention pairs of words that do not sound similar at all but can be

confused due to similar meanings. Their selection includes such pairs as fewer/less, bring/ take, come/go, lay/lie, imply/ infer and emigrate/immigrate. All the words have their meanings listed and accompanied by examples.

Jennifer Dignan lists other word pairs that can be confused. The author mentions “allusion/illusion, elicit/illicit, adapt/ adopt” that sound slightly similar but have different meanings. She also contributes more word pairs to the words identified by Schleppe and Curk as not similar in sound at all and different in meanings. “Ambiguous/ambivalent, and among/between” [Dignan, 2005: 22-23] are Dignan’s listings in that category. Dignan’s short article provides explanation of words’ meanings, funny illustrations with real life examples, and can be used as a print-out when students work on commonly confused words.

Having noticed a lot of mistakes with commonly confused words, I decided to have a discussion with my Grade 9, 10 and 12 students about them. The most commonly confused words in their essays and responses to their novel studies were their/there/they’re (49 cases), than/then (14 cases), to/too (11 cases) and its/it’s (5 cases). Here are some examples of the students’ work:

- 1) Cole thought about how people were so stuck doing there own things they tended to forget to look around them.(there instead of their)
- 2) It is said that whenever he is around, their is a great adventure that is about to start. (their instead of there)
- 3) Katniss and Peeta won because they were willing to commit suicide rather then kill each other. (then instead of than)
- 4) Tarzan is more realistic then Superman. (the same confusion of than and then)
- 5) Gandalf asked Kili and Fili if they had thoroughly searched the cave because they came to soon.(to instead of too)
- 6) Cole didn’t cry out because he was to numb with cold and fear (too is mixed up with to again)
- 7) It puzzled him that the bear would hold it’s ground. (it’s instead of its)
- 8) Cole awoke to the Spirit Bear standing over his wounded body. He felt it’s misty breath and stench.(“It’s” and “its” got confused again)

Activating their prior knowledge showed that the students did not realize they used wrong words in the context due to the similar pronunciation. They were also puzzled and confused when asked to identify what parts of speech the troublesome words were. Gay N. Washburn defines confusion as a “natural response to a new system when people do not know how they are supposed to act or what they are expected to do” [Washburn, 2008: 248]. Having anticipated this kind of frustration and trying to avoid this natural response, I moved to the text and picture examples.

The comics from Schleppe and Curk’s selection made them laugh and also showed them that the mistakes they made were common. Having a positive attitude after a few laughs, they analyzed sentences where they needed to choose between two homophones and were ready to be more attentive in correcting their own sentences. Some students did not realize the sentences displayed on the board

were taken out of their works. Others recognized their creations and seemed more eager to get straight the words they had confused.

A review the day after showed that the students felt more at ease with the meanings of the word pairs, and with choosing the correct word after the analysis. They could explain that *it's* and *they're* were contractions of *it is* and *they are* and represented a subject and a verb in the sentences. They also could identify possessive pronouns *its* and *their* and indicate the words they referred to. The students had a hard time explaining the difference between *to* and *too*, but after a couple of examples it was easy for them to learn that *to* was a preposition meaning direction and *too* was used as “also” or meant “excessive”. Not all the students could grasp that *to* was followed by a noun and *too* appeared at the end of the sentence or in front of an adjective. They could though give their own examples that showed their understanding. The students knew that *then* indicated time in the past, but they could not explain that *than* was used in comparisons.

The analysis of sentence structure gave the students more confidence. They could choose the correct words in the sentences, explain their choices and write their own examples. From time to time the students went back to the charts or their notes to make sure they were on the right track. A series of exercises for each pair of homophones assured them that it was not difficult to choose the right word. The students were then ready to rewrite sentences containing incorrect homophones.

Our journey into the land of homophones ended with the exercise suggested by Schleppe and Curk. The students read aloud a letter, written by a magazine editing team, which was filled with homophones. They had a few laughs correcting homophones and understanding how embarrassing it could be to use wrong words.

The students were asked then to write down all the pairs of homophones found in the exercise and create posters. They used charts similar to those designed by Schleppe and Curk. Another meaningful exercise might be creating humorous visuals for each pair of homophones and displaying them around the posters.

As the experience in the classroom showed, the encounter with homophones can be quite confusing for students, whose native language is English, not to mention English language learners and ESL students. The lists of the commonly confused word pairs and triplets should be distributed and reviewed. It seemed helpful to review the meanings of homophones and analyse sentence structure. Furthermore, numerous exercises for each pair of homophones let the students get rid of their frustration and confusion and acquire knowledge about the troublesome word pairs. Humorous exercises and visuals created an atmosphere where learning was encouraged and rewarded. The number of mistakes in homophones decreased after that experience. Even if mistakes occurred, individual feedback showed that the students could apply their acquired knowledge and correct their mistakes without their teacher's help. The students should be encouraged to make the revision of their writings one of the main practices before submitting their work. If they start reviewing their responses and essays in Grade 9

and maintain that practice through their high school years, they will be better prepared for their provincial exams and their future undergraduate studies.

BIBLIOGRAPHY

1. Dignan J. (2005). Get it straight commonly confused words. *Literacy Cavalcade*, 3, 22-24.
2. Schleppe S., Curk M., Ellison D., Prentice B., Stewart J. *StartwiththeSentence: CreateCorrect, Concise, ConnectedSentences*. Whitby: McGraw-Hill Ryerson Limited, 2013.
3. Washburn G. N. (2008). Alone, confused, and frustrated: developing empathy and strategies for working with English language learners. *Strategies for ELLs*, 81(6), 247-250.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аюнц Белла Нориковна

преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков
Ереванского государственного университета языков и социальных наук им.
В.Я.Брюсова
Ереван, Армения

На современном этапе развития многополярного общества наблюдается активизация процессов глобализации, информатизации, гуманитаризации, межкультурной интеграции, интернационализации и социальных трансформаций на национальном и международном уровнях; все большее распространение получает тенденция поддержки лингвистического и культурного плюрализма, межкультурного обучения.

В современных условиях глобализации мира и информатизации образования, стремления ответить на вызовы общества вполне оправдан интерес к проблеме профессионально-педагогической подготовки студентов-бакалавров языкового вуза, будущих школьных учителей.

При целенаправленной организации профессионально-педагогического образования следует учитывать социальные требования, выдвигаемые обществом, а именно: повышение качества и эффективности всего воспитательного процесса, развитие инновационного образования, модернизация содержания профессионального обучения, совершенствование внедрения информационных и коммуникационных технологий, путей комплексного решения задач разностороннего развития личности – физического, эстетического, экологического, нравственного, интеллектуального.

Можно утверждать, что становление готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, сформированные профессиональные и личностные качества обеспечивают выпускнику педагогических факультетов языкового вуза достижение такого уровня языковой и дидактико-

методической компетентности, которая позволит оптимально осуществлять педагогическую деятельность (в конкретном случае - профессиональную деятельность учителей русского языка в армянской школе).

“В качестве самой большой ценности стала рассматриваться свободная, образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной и интегрироваться в мировое сообщество” [Бим 2005: 2].

Анализ ситуации в системе высшего профессионального обучения выявил то обстоятельство, что выпускники вуза не полностью готовы к избранной ими профессиональной деятельности, что они не в состоянии решать на современном уровне те вопросы, которые встают перед ними, а именно: осуществлять целенаправленную автономию обучения. Традиционное обучение не может обеспечить обучение во всей полноте и объеме, в данных условиях становится настоятельной потребностью самообучение **на протяжении всей жизни** посредством внедрения инновационных технологий и инструментов, позволяющих осуществлять самообучение, самоконтроль, саморефлексию и самооценку.

Примером качественно нового решения вышеуказанных проблем является разработка и внедрение такого альтернативного инструмента самообучения, коим является *языковой Портфолио* для студентов педагогических вузов и факультетов. Такого рода портфолио обладает уникальными свойствами достижения высокой автономии студентов в плане саморазвития и самообразования, которая вместе с тем позволяет реализовать функцию контроля личных достижений и самоконтроля. Следует отметить, что проблема разработки дидактических форм самоконтроля и самооценки студентов посредством технологии языкового Портфолио относится к числу наименее исследованных областей в педагогике и методике преподавания иностранных языков.

Одним из важных постулатов концепции языкового образования является имплементация Портфолио как действенного практического инструмента достижения поставленных целей. Весомый вклад в осмысление этого феномена внесли разработчики CEFR. Касаясь данного вопроса, следует специально указать тот факт, что авторы CEFR никоим образом не ограничиваются только теоретическими постулатами, а предлагают конкретный инструмент, который может быть без особого труда реализован в практике преподавания. Речь идет прежде всего о Европейском языковом портфолио, который базируется на методологических принципах CEFR. Его последующим развитием является специфический вариант портфолио для студентов языкового отделения педагогических вузов и факультетов (ЕПШЯ - EPOSTL).

Созданный по инициативе Совета Европы “Языковой портфель” является практическим инструментом и реализацией основных теоретических положений, изложенных в фундаментальном документе CEFR.

- формирование единого образовательного пространства в области овладения иностранными языками в Европе;
- сохранение языкового и культурного многообразия;
- изучение нескольких языков и культур;
- непрерывность образования [CEFR 2001: 20, 175 ; Система оценки... 2002: 15].

В дефиниции, предложенной авторами ЕЯП, четко сформулирована цель Европейского языкового портфолио: “Европейский языковой портфолио является документом, в котором его обладатель в течение длительного времени фиксирует свои достижения и опыт в овладении языком, полученные квалификации, а также отдельные виды выполненных им работ” [Christ, Debyser 1997: 3; CEFR: 20].

С позиции данного подхода представляется возможным для обучающихся документировать свои успехи и прогресс в процессе формирования плюрилингвальной компетенции и приобщение к культуре стран изучаемых языков. Отсюда следует, что главной целью ЕЯП является повышение мотивации учащихся, направление их усилий на расширение номенклатуры изучаемых языков, самостоятельное овладение индивидом языком в плане формирования плюрилингвальной компетенции; приобщение к межкультурной коммуникации, оптимальное развитие многоязычного и мультикультурного воспитания; развитие автономии учащихся (learner autonomy); формирование рефлексивных умений.

Особый интерес представляет еще один важный аспект - миссия и философия ЕЯП как инструмента, фиксирующего приобретенный опыт и личные достижения учащегося.

Педагогическая философия портфолио “предполагает не только акцентирование самооценки, но и перенос ударения с того, чего ученик не знает и не умеет, на то, что он умеет и может” [Новикова, Пинская 2004: 41; 2005: 39].

В данном контексте представляется необходимым выделение так называемых аксиологических блоков ЕЯП:

1. ЕЯП как инструмент интеграции системы лингвистического образования в общеевропейское образовательное пространство.
2. ЕЯП как инструмент поддержки языкового и культурного многообразия в обществе и развития многоязычия граждан этого общества.
3. ЕЯП как инструмент организации межкультурного общения.
4. ЕЯП как педагогический инструмент внедрения непрерывного лингвистического образования [Christ, Debyser 1997: 3; Перспективы внедрения “Языкового Портфеля” ... 2000: 15-18).

В рассмотренных формулировках аксиологических блоков ясно обнаруживает себя функциональная значимость Портфолио и его назначение для потребностей и нужд образования.

Согласно концепции Совета Европы ведущими являются две основные функции ЕЯП:

- информативная/документационная функция;
- педагогическая функция.

Информативная/документационная функция ЕЯП дает возможность

- документировать свои достижения в области языкового образования;
- предоставлять информацию
 - об уровне владения языками,
 - о динамике развития индивидуального прогресса,
 - о полученных обучающимися квалификациях.

Педагогическая функция ЕЯП заключается в

- повышении мотивации обучающихся;
- планировании целей и задач обучения;
- разработке системы самообучения с учетом принципа индивидуализации;
- обеспечении саморефлексии и самооценки.

С одной стороны, Европейский языковой портфолио дает возможность учащемуся документировать приобретенный опыт и свои достижения в процессе обучения и предоставлять информацию об уровне владения языком/ языками и полученных квалификациях. С другой стороны, выполняет роль “индивидуальной накопительной оценки” и определяет таким образом уровень владения учащимися языком/языками.

Цели, аксиологические блоки, функции портфолио определили трехчастную структуру языкового портфолио, включающую

- Языковой паспорт (Language Passport)
 - заполнение биографических данных;
 - заполнение сведений об изучаемых языках (сведений, касающихся контактов с друзьями, знакомыми в стране и за ее пределами вплоть до переписки);
 - оценку уровня владения языком/языками (A1-C2).
- Языковую биографию (Language Biography)
 - знакомство с целями обучения;
 - с опытом изучения языков и с культурой стран изучаемых языков (Где? Когда? Как часто?);
 - знакомство с декрипторами по всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо);
 - знакомство со стратегиями обучения языкам по всем видам речевой деятельности;
 - знакомство с техникой “учить-учиться”.
- Досье (Dossier)
 - знакомство с образцами лучших образовательных результатов;
 - свидетельства квалификаций и достижений (задания, лучшее сочинение, грамоты, дипломы, сертификаты).

Портфолио как один из основных составляющих обеспечения качества обучения нацелен на обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности и профессиональной деятельности учителя. Обеспечение качества образования связано, таким образом, с регулярной и системной оценкой и самооценкой уровня профессиональной деятельности на всех этапах работы учителя, начиная с вхождения в профессию, повышения квалификации, регулярной оценки и самооценки уровня профессиональной деятельности [Система оценки..., 2002: 3-4].

Европейский языковой портфолио явился своего рода базой для создания нового вида портфолио, назначение которого кроется в формировании профессиональной дидактико-методической компетентности студентов, будущих преподавателей языкового профиля. На основании теоретических разработок и практического исследования предложен новый документ под названием EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages - Европейский портфолио для будущих преподавателей иностранных языков (ЕППИЯ), составленный авторским коллективом под руководством Дэвида Ньюби. ЕППИЯ служит опорой для анализа дидактических знаний и педагогических способностей, а также личных достижений учащихся, их успеха и опыта, в нашем конкретном случае - фундаментальным документом педагогической практики.

Основными целями ЕППИЯ являются:

- подготовка к будущей профессиональной деятельности в различных образовательных контекстах;
- анализ знаний, навыков и умений, необходимых будущим преподавателям иностранных языков;
- осуществление диалога студентов с преподавателями образовательных учреждений;
- осознание сильных и слабых сторон своей преподавательской деятельности;

оказание поддержки во время педагогической практики [Ньюби, Аллан: 5, 85].

ЕППИЯ может оказать помощь и поддержку при постановке целей, определении специфики содержания обучения и реализации методов обучения.

Дидактические дескрипторы разделены на семь категорий или тематических блоков:

- Контекст
- Методика
- Учебные материалы
- Планирование урока
- Проведение урока
- Самостоятельное обучение
- Оценка учебного процесса.

Весьма существенным является то обстоятельство, что посредством ЕППИЯ представляется возможным вынести суждение и оценку собственной дидактической компетентности, регулярно отслеживать динамику учебного прогресса и документации преподавательского опыта, приобретенного в процессе обучения в вузе [Ньюби, Аллан: 93].

Внедрение модифицированного Европейского портфолио для будущих преподавателей иностранных языков (ЕППИЯ) как оптимальной структурно-функциональной модели дает возможность осуществления эффективного внутреннего и внешнего контроля в соответствии с инструкцией и требованиями национальной программы и предопределяет существенные изменения основополагающих дидактических категорий:

- целеполагающих и планирующих;
- организационно-процессуальных;
- технологических аспектов деятельности учителя и учащихся.

Таким образом, ЕППИЯ вносит свою существенную лепту в процесс интеграции обучения в единое образовательное пространство.

Структура ЕППИЯ совпадает в целом со структурой Европейского языкового Портфолио, хотя наименования отдельных частей в определенной степени отличаются друг от друга.

Ниже дается сравнение двух форматов Портфолио: Европейского языкового портфолио (ЕЯП) и Европейского портфолио для будущих преподавателей иностранных языков (ЕППИЯ).

Европейский языковой портфолио (ЕЯП)

Языковой паспорт
Языковая биография
Досье

Европейский портфолио для будущих преподавателей иностранных языков (ЕППИЯ)

Личная анкета
Самооценка
Досье

Система дескрипторов

ЕЯП	ЕППИЯ
Языковые дескрипторы (например, я могу понимать простые, небольшие по объему тексты и сообщения, составленные на материале обыденного каждодневного языка)	Дидактические дескрипторы (например, я могу подбирать тексты в соответствии с потребностями учащихся и с учетом уровня владения ими языком)

Структура

ЕЯП	ЕППИЯ
Языковой паспорт	Профориентационный многоязычный

	паспорт
Языковая биография	Профессиональное становление
Досье	Многоязычное профориентационное досье

[Колесников 2014:18].

Опираясь на достижения «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» и «Европейского языкового портфеля», ЕПШИЯ призван помочь молодым преподавателям иностранных языков в подготовке к их будущей профессии во всем многообразии учебных ситуаций

Таким образом, посредством Портфолио представляется возможность определить уровень владения студентом профессиональной деятельностью, проявляющейся в сформированности профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций.

Портфолио как современный инновационный инструмент, являясь эффективной формой обучения, контроля и оценивания и заключающий в себе значительный дидактический потенциал, способствует развитию личностных качеств, познавательной и учебной активности, а также повышению степени самостоятельности студентов, их самоконтролю и саморефлексии. Его использование должно дополнить традиционные средства контроля в качестве систематической накопительной оценки, что дает возможность индивидуализировать весь процесс контроля, самоконтроля и саморефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного образования. Теория и практика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - №8.- 2005.- С. 3-6.
2. Колесников А.А. Структура “многоязычного профориентационного портфолио” и возможности его использования при профориентационном обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. – № 5. –2014. – С.17-26.
3. Новикова Т.Г., Пинская М.А. и др. Нужен ли портфолио российскому школьнику?//Методист.- № 5.- 2004.- С. 41-49.
4. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С. Построение различных моделей портфолио//Методист. - № 3.- 2005.- С. 39-43.
5. Ньюби Д., Аллан Р. И др. Европейский портфель для будущих преподавателей иностранных языков. – 93 с.
6. Перспективы внедрения “Языкового Портфеля” в систему образования Российской Федерации. М. – 2000. - С. 15-18.
7. Система оценки уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Британский Совет, МГЛУ, РГПУ им. С.А.Есенина.- М.- 2002.- 58 с.
8. Christ J., Debyser F. a.o. European Language Portfolio. Council of Europe, Strasbourg, 1997, 111p.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Cambridge University Press. – 2001.- 260 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ТУРИЗМ" В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Глазкова Наталья Алексеевна
преподаватель иностранных языков
Астраханский государственный политехнический колледж,
г. Астрахань, Российская Федерация

Данная статья посвящена вопросам использования мультимедийных средств обучения в процессе преподавания иностранного языка туристской направленности в среднем специальном учебном заведении. Особое место в данной работе занимает практическое применение аудиотекстов и видеофильмов на уроке иностранного языка специальности "Туризм" в среднем специальном учебном заведении и анализируется поэтапная система упражнений, направленная на повышение уровня грамматических, лексических и фонетических трудностей.

Комплексное использование мультимедийных средств обучения способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса по всем учебным дисциплинам. Но особо важную роль играет использование данных средств в преподавании иностранных языков. С помощью мультимедийных средств повышается интерес учащихся к занятиям и улучшается качество владения речевыми навыками и умениями. Практический курс иностранного языка предусматривает не только приобретение знаний студентами, но и развитие у них определенных навыков и умений по всем видам речевой деятельности. Чтобы достигнуть этой цели, необходима интенсивная тренировка в говорении и аудировании иноязычной речи.

Аудирование должно занимать важное место уже на начальном этапе. Включающее в себя более широкое понятие чем слушание, оно направлено на восприятие и понимание звучащей речи. Оно учит учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь и понимать содержание высказывания. Иными словами, оно способствует развитию интонационного и фонетического слуха, а также различных видов памяти.

Общеизвестно, что аудирование выступает как средство обучения, т.е. как вид речевой деятельности и используется в качестве прослушивания аутентичных текстов, в результате которого учащиеся должны понять содержание данного текста. С другой стороны, этот вид речевой деятельности является и целью обучения, т.е. обучает другим видам речевой деятельности. Другими словами, оно сочетает в себе элементы говорения, чтения и письма. При обучении аудированию необходимо сочетать эти две функции.

Данной задаче способствуют аудитивные мультимедийные средства, к которым в первую очередь относится аудиозапись. Она дает возможность

воспринимать речь носителя языка. Запись можно легко прерывать и осуществлять контроль понимания. При прослушивании учащийся прилагает все усилия для того, чтобы понять смысл услышанного.

Аудирование является одним из самых трудных видов речевой деятельности. В настоящее время ему уделяют особое внимание. Недаром все зарубежные издательства, выпускающие учебники по разным направлениям имеют аудиозаписи по всем разделам. Различают лексические, фонетические и грамматические трудности. Для преодоления этих трудностей необходима предварительная работа над лексикой и грамматикой этого текста.

Для осуществления контроля восприятия и понимания услышанного используется система упражнений, которая обычно составляется в порядке нарастания языковых трудностей. Упражнения направлены на обучение не только аудированию, но и через него и говорению, чтению и письму. Необходимо всегда придерживаться принципа постоянного увеличения трудностей. Разнообразие форм контроля также состоит в сочетании индивидуальной, фронтальной и групповой работы. Целью контроля является определение уровня речевого умения и насколько полно восприняли учащиеся аудиотекст.

На начальном этапе обучения аудированию имеют место тренировочные упражнения, направленные на воспроизведение вслух услышанных фраз и словосочетаний. Это особо важно для постановки правильного произношения слов и является прекрасным способом для тренировки проговаривания. Подготовительные, или тренировочные упражнения, направлены на снятие трудностей восприятия содержания дальнейших текстов. Таким образом, через аудирование идет ознакомление с новой лексикой и грамматикой данного раздела. При этом существуют визуальные опоры в виде рисунков, картинок, фотографий, схем, которые способствуют предположению о содержании текста, пробуждают интерес и помогают восстановить последовательность событий в дальнейшем.

Речевые упражнения направлены на понимание общего содержания и использование контекста в устной речи. Они способствуют выработке умений воспринимать речевые сообщения.

Коммуникативные упражнения служат для контроля понимания деталей услышанного, развития навыков общения на иностранном языке и навыков выражать свою точку зрения. Уровень детального понимания проверяется с помощью ответов на вопросы, пересказов и составления планов.

Вышеназванную схему контроля имеют учебники Traveller всех уровней, автор Н.С. Mitchell, которые успешно используются при обучении английскому языку туристской направленности в колледже .

В качестве примера можно привести раздел, описывающий предметы мебели и их расположение. На первом этапе дается тренировочное упражнение, включающее в себя прослушивание аудиозаписи и повторение за диктором новых слов и выражений. При этом необходимо соотнести слова с картинками в учебнике. Для закрепления лексического материала необходимо сказать, какие предметы мебели учащиеся имеют у себя дома. Другое задание направлено на изучение предлогов места для дальнейшего описания расположения предметов мебели в квартире. Затем необходимо прослушать аудиозапись и проверить свои

ответы. Следующее упражнение посвящено диалогу между двумя лицами, обсуждающими перестановку мебели в своей квартире. Речевое упражнение направлено на понимание общего содержания диалога, а именно необходимо ответить на вопрос о какой из комнат эти лица говорят. В конце необходимо ответить на вопросы, которые являются неотъемлемой частью коммуникативных упражнений. Здесь же дается еще одно упражнение по обучению аудированию, где необходимо выбрать правильный ответ из трех предлагаемых и в конце раздела предлагается упражнение на составление диалога между учащимися относительно желаемой перестановки мебели в их квартире.

Данный учебник интересен тем, что упражнения по обучению аудированию имеют разноплановый характер. К речевым упражнениям можно соотнести такие как: вставить необходимое по смыслу слово в предложении, написать предметы, употребляющиеся в тексте, выбрать лучший заголовок к тексту, что означают указанные символы, соотнести вопросы с абзацами, какому персонажу принадлежат данные слова и фразы и т.д. К коммуникативным упражнениям относятся следующие упражнения: правильные/неправильные предложения, описание предметов, высказывание своего отношения к событию, догадаться о каком предмете идет речь по определению этого слова, составить свой рассказ или доклад на основе услышанного, написать письмо своему другу и т.д.

Эффективно повысить учебный процесс помогают и другие мультимедийные средства. Большую помощь оказывают видеофильмы, которые относятся к аудиовизуальным мультимедийным средствам. Использование фильмов оживляет учебный процесс, приближает обучение к жизни и повышает интерес к работе. Являясь эффективным методом обучения, просмотр видеофильмов помогает развитию навыков устной речи - аудированию, т.к. активизируется процесс зрительного и слухового восприятия учащегося. Однако, далеко не все учебные пособия зарубежных издательств снабжены видеофильмами. В данном направлении чаще всего приходится преподавателю искать и приобретать фильмы на заданную тему. Демонстрация видеофильмов имеют ряд достоинств по сравнению с прослушиванием аудиотекстов. Показ кино- и видеофильмов отличается огромной силой эмоционального воздействия на учащихся. Фильмы имеют возможность показать не только что, но и как, в какой ситуации

произносится та или иная реплика. Они уменьшают трудности восприятия на слух, имея визуальную опору. В силу этого учащиеся могут дольше и без утомления воспринимать иноязычную речь. Все учащиеся становятся более внимательными при показе фильма. Являясь дополнительным источником информации, фильмы ярко и надолго запоминаются учащимися, так как здесь включаются разные виды восприятия: слуховое, зрительное, моторное. Тем самым фильмы повышают мотивацию обучения иностранному языку. Последующая работа над фильмом развивает умение учащихся выражать свои мысли на иностранном языке.

Из учебных фильмов по иностранным языкам можно выделить фильмы для развития навыков устной речи (говорения и аудирования). Данные фильмы имеют немаловажную роль на уроке иностранного языка туристской направленности в

среднем специальном учебном заведении. Необходимо подготовить учащегося к просмотру таких фильмов, которые демонстрируются на фоне изучения конкретного материала. Они имеют определенную тематическую направленность и лексико-грамматический материал. Перед просмотром таких фильмов дается

перечень новых слов из данного фильма. Таким образом, снимаются трудности восприятия кинофрагмента. Такие фильмы могут сопровождаться различными упражнениями, т.е. после просмотра отдельного кинофрагмента предлагается, например ответно-вопросное упражнение по его содержанию. В конце показа всего кинофильма работа над этим фильмом заключается в ролевой игре, составлении диалогов, близких к теме видеофильма, озвучивании некоторых фрагментов с выключенным звуком, пересказе и обсуждении просмотренного фильма. Только хорошо разработанная система упражнений может привести к успешному результату, к развитию речевых навыков и умений.

Фильмы страноведческого характера имеют немаловажное значение для формирования аудирования, совершенствования произношения. Они насыщены большим объемом информации, которую преподаватель не может дать в течение урока. Для контроля понимания фильма могут использоваться упражнения, аналогичные для аудирования. После повторного просмотра фильма можно устроить дискуссию, где учащиеся должны выразить свое мнение относительно того, что они увидели.

В данной статье отражены не все мультимедийные средства, к которым относятся слайды, интерактивные доски, интернет выходы и т.д. Но все они основаны на принципе наглядности и имеют цель повышения уровня знаний и умений в данной области. Применение мультимедийных средств обучения требует больших затрат сил и времени, но все эти затраты полностью себя оправдывают.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дрешер Ю. Н. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе. Руконт. 2008. - 211.
2. Соломахина И.А., Малюкова Г.Н. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку. / Мультимедийный сборник Фестиваль педагогических идей Открытый урок - 2004-05 уч. год., разд. Преподавание иностранных языков - М.: Издательский дом Первое сентября, 2005.-102.
3. Ясницкий Ю. А. Мультимедиа-технологии - новый уровень качества профессионального образования. / Мультимедийный сборник Фестиваль педагогических идей Открытый урок - 2007-08 уч. год., разд. Общепедагогические технологии - М.: Издательский дом Первое сентября, 2007.- 112.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАЛИЗА И ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Макарова Валентина Петровна

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии,
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Изучающее чтение предполагает умение извлекать из текста содержащуюся в нем информацию, включая воссоздание в процессе чтения авторского замысла со всеми его подробностями и деталями. Следовательно, процесс обучения изучающему чтению предполагает систематическое использование анализа и перевода текста как обучающих и контрольных операций. При этом необходимо отметить, что использование анализа и перевода при обучении чтению связано с определением текста и описанием основных текстообразующих средств, изучением которых занимается лингвистика текста. Применением данных лингвистики текста в процессе обучения чтению занимается лингвометодика на уровне текста.

«Текст – это единица общения, функциональная, иерархически организованная содержательно смысловая целостность, соотносимая с коммуникативно-познавательными намерениями субъекта общения, а также способ организации значений и структурирования смысловой информации для целей общения» [Дридзе 1984:27]. Согласно этому, языковые единицы в тексте отбираются на основе как объективно-семантических связей, отражающих денотативное содержание текста, так и социально субъективных связей, отражающих практическое значение текста, его прагматическую установку, коммуникативную цель. В процессе работы над текстом, который является основным опорным материалом при обучении иностранному языку вообще и чтению литературы в частности, познаются особенности изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся. При изучении текста, его категорий, способов его членения и текстообразующих средств роль экстралингвистических элементов значительно возрастает по сравнению с изучением структуры и значения отдельных предложений.

Использование анализа важно для понимания текстов с так называемым «тяжелым слогом», который часто создается благодаря не очень удачной организации языковых средств, имеющих в распоряжении научного стиля, и который сопровождается довольно сложными, иногда запутанными предложениями или насыщенностью детерминантами и различного рода вставками. На это указывает и Р.А. Будагов: «К сожалению, в большинстве случаев читателю приходится преодолевать не только трудности предмета, но и трудности изложения. Но в них повинен не научный стиль, а плохое владение им. Здесь особенно важно подчеркнуть, что «трудности изложения» никогда не бывают присущи самому научному стилю и лишь по недоразумению приписываются ему людьми, не умеющими ясно и просто излагать свои мысли» [Будагов 1967:231]. Таким образом, несмотря на всю значимость анализа по категориям текста, основной и первоочередной задачей обучения чтению остается необходимость развития у учащихся

навыков «ориентировки» в структуре предложения, которое является исходной единицей текста при чтении.

Вслед за Л.И. Зильберманом, применительно к обучению чтению «под анализом здесь понимается любая работа с текстом, имеющая целью выяснение языковых и экстралингвистических характеристик элементов текста и связей между ними. В число таких операций входит и нахождение русских эквивалентов единиц текста, являющихся единицами несоответствия в иностранном и родном языках» [Зильберман 1988:69]. По мнению Л.И. Зильбермана анализ учит всегда, поскольку «осуществляется на основе четких, научно установленных и системно описанных стереотипов, закономерностей и правил, которые применяются в каждом конкретном случае, но обладают общей объяснительной силой и применимы к любой сходной ситуации, признаки которой установлены и известны учащимся» [Зильберман 1988:71]. Целью систематической работы над анализом-синтезом текста должно быть развитие у учащихся навыков аналитико-синтезирующего подхода к тексту на всех уровнях и этапах работы с ним. Следовательно, различные виды анализа текста как постоянный элемент занятий немецким языком поднимают процесс обучения на более высокий интеллектуальный уровень.

Исходя из вышеизложенного, перевод приобретает обучающий характер только тогда, когда ему предшествует системный линейно-комплексный анализ, принципиально не отличающийся от анализа текста при обучении беспереводному чтению и пониманию. Предпереводный и постпереводный анализ необходим при работе с такой парой языков, как немецкий и русский, поскольку они относятся к разным типологическим группам и содержат большое количество единиц несоответствия на различных уровнях, а именно выделение различных внешнеидентичных структур – многозначных, многофункциональных и омонимичных элементов текста – и проведение дифференциации между ними. Обучение чтению и пониманию текста с использованием наряду с различными видами анализа частичного и сплошного перевода предполагает привлечение перевода, прежде всего усвоения учащимися синтаксических структур и семантического потенциала, а также валентности слов и словосочетаний на языке оригинала при помощи нахождения русских эквивалентов отдельных компонентов текста или текста в целом. Использование так называемых буквализмов при переводе позволяет сохранять лексико-грамматическую структуру оригинала и информацию, содержащуюся в тексте, что утрачивается часто полностью в литературно обработанном переводе. Такой буквальный перевод представляет собой отождествление элементов иноязычного текста с соответствующими единицами родного языка, позволяя расширить лексический и грамматический запас учащихся.

На наш взгляд, использование анализа и перевода при обучении изучающему чтению позволяет сформировать у учащихся бережное отношение к тексту, а также навыки самоконтроля, что в итоге обеспечивает точное понимание текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р.А. Литературные языки и языковые стили. М., 1967. 376 с.
2. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984. 268 с.
3. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. М., 1988. 278 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

КЛАССИФИКАЦИЯ ЕДИНИЦ ТЕКСТА В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Григорян Виолетта Амаяковна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
Российско-Армянский (Славянский) университет
Ереван, Армения

На сегодняшний день основной единицей учебного процесса считается текст. Опора на письменные источники, несомненно, имеет свои минусы [Николаева 1978], но, тем не менее, в практике лингвистического анализа текста ощутимые результаты получены именно при обращении к письменным, а не спонтанно созданным текстам, появлению которых сопутствовал процесс предварительного обдумывания.

Источником нашего анализа являются тексты художественной литературы, хотя можно было бы привлечь для исследования любой текст, независимо от его социальных и предметных констант [Изенберг 1978: 46], поскольку язык един во всех его проявлениях. Какую бы сферу использования языка мы не рассматривали, мы не сможем обнаружить качественного различия между связями предложений, допустим, в тексте художественной литературы и научном тексте.

Связь предложений и в том, и в другом тексте будет обеспечиваться сочинительными союзами, местоимениями определенных разрядов и т. п. Количество этих средств связи в различных стилях, естественно, не может не быть различным, но принципиально типы связей предложений между собой во всех стилях будут одинаковы. Более того, в настоящее время преподаватели РКИ в процессе обучения используют именно художественные тексты.

Значимость отнесенности предложения к какому-либо речевому типу – повествованию, описанию или рассуждению – при определении зависимости/независимости предложения от контекста не вызывает сомнений; в работах многих отечественных и зарубежных лингвистов различаются тексты, формулирующие точку зрения говорящего о поступке и точку зрения совершившего поступок [Нечаева 1975: 15].

Различение отнесенности предложений к типам речи свидетельствует о стремлении исследователей видеть предмет рассмотрения монолитным, приближающимся к речевому произведению, исходящему только от одного производителя речи.

В последние годы предприняты интересные попытки изучения правил построения текста с помощью понятия пресуппозиции. Пресуппозиционная основа анализа текста – признак особой значимости левого контекста” [Звегинцев 1976]. Но применительно к принципам, положенным в основу данной статьи, понятие пресуппозиции не используется, поскольку анализ текста строится на основах синтаксической формы.

Под фактами мы понимаем как собственно языковые феномены, так и ряд наблюдений и обобщений, сделанных лингвистами. В этом смысле мы должны уделить внимание рассмотрению места отдельного предложения в языковой системе. Вычленение групп предложений должно быть разумно ограничено. Не следует стремиться относить любое предложение к некоторому единству. Желательно ориентироваться на языковые показатели, сигнализирующие о зависимости предложения от контекста или, наоборот, о его известной изолированности от окружения.

Если средства создания единства предложений относятся к компетенции стилистики (структурный параллелизм, видо-временное согласование, перифраза), считать их релевантными в первую очередь не следует. Это будет соблюдением и принципа оптимальности. Согласно данному принципу, “... к описанию и объяснению изучаемых объектов следует подходить наиболее простым, наиболее экономным способом, принимая во внимание лишь те их признаки и свойства, которые считаются для них в определенном отношении существенными” [Распопов 1975: 24].

Следует иметь в виду, что никакая наука не в состоянии описать и объяснить “поведение” эмпирически фиксируемых индивидуальных феноменов с принципиально бесконечным и постоянно изменяющимся числом свойств. Ориентируясь на это положение, мы выделяем текстовую категорию последовательности – понятие в достаточной мере абстрактное, аппроксимированное, но позволяющее систематизировать огромное, с трудом поддающееся общему исчислению проявление функционирования схемы предложения в его речевых вариантах.

Предложения простые, сложносочиненные и бессоюзные, по нашим наблюдениям, могут занимать в тексте обособленную позицию, а могут и входить в состав группы. Парцеллированную часть предложения мы отдельным предложением не считаем, то есть не сохраняем за ней права выступать обособленно. Под группой же предложений мы понимаем

единство, состоящее как минимум из двух предложений (каждое из которых может быть простым, сложносочиненным, сложноподчиненным, бессоюзным).

Признаками, в соответствии с которыми определяется несамостоятельность предложения, являются общеизвестные показатели систематичности предложения, выявляемые в нем сравнения с левым и правым контекстом.

Мы считаем методически неверным часто встречающееся в ряде работ заявление типа: это предложение связано с другими предложениями, потому что оно зависит от них. К тому же ретроспективное видение текста возможно далеко не во всех условиях коммуникации. Поэтому ориентацию на левый (гораздо реже – на правый) контекст мы допускаем в том случае, когда установлена – на основании только языковых характеристик – зависимость/независимость предложения от окружающих его единиц.

Условие установления принадлежности предложений к определенному речевому типу включается нами как дополнительное на основании той заинтересованности, которую многие ученые проявляют к функционально-смысловому членению речи (О.А. Нечаева, Г.Я. Солганик и др.)

Оговорим сразу же, что наша интерпретация фактов принадлежности предложения к какому-либо речевому типу несколько иная: прежде всего она подчинена идее связанности текста, выраженной языковыми характеристиками.

Отнесенность предложения к определенному речевому типу выявляется нами также без сравнения с левым и правым контекстом.

Мы не урверждаем, что предлагаемая классификация единиц является универсальной, единственно возможной и отвергающей все другие концепции. Текст может быть структурирован по различным признакам, которые вряд ли способны деформировать основные грамматические признаки высказывания.

Несмотря на многоаспектность и порой кажущуюся несовместимость существующих исследований текста, есть все основания для организации полученных наблюдений в некоторую непротиворечивую систему, дающую представление о строении связного русского монологического текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева Т.М. Лингвистика текста: Современное состояние и перспективы. - В кн.: Новое в зарубежной лингвистике; Лингвистика текста. М., 1978. – 238 с.
2. Изенберг Х. О предмете лингвистической теории текста. - В кн.: Новое в зарубежной лингвистике; Лингвистика текста. М., 1978. – 238 с.
3. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи: Описание, повествование, рассуждение. Автореф. дис. на соиск. учен.степени доктора филол. наук. М., 1975. – 36 с.
4. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.

5. Распопов И.П. Методология и методика лингвистических исследований: Методы синхронного изучения языка. М., 1975. – 260 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ

Мелкиян Заруи Артаваздовна
преподаватель кафедры русского языка
и профессиональной коммуникации
Российско-Армянский (Славянский) университет
Ереван, Армения

На современном этапе без словарей, без справочников обойтись практически невозможно, поскольку в них спрессованы огромные человеческие знания, расположенные в алфавитном порядке. Именно словари “призваны отражать успехи развития нации в области материальной и духовной деятельности, уровень развития общественного устройства, науки, культуры, искусства” [Современность и словари 1978]. В связи с этим встала острая необходимость создания учебных словарей, которые будут использоваться в процессе обучения РКИ.

В настоящее время стало очевидным, что невозможно создать такой учебный словарь, который один бы удовлетворял запросы учащихся разных возрастных групп и разных факультетов. Эта задача может быть решена лишь с помощью целой серии, или системы, градуальных толковых словарей, каждый из которых был бы ориентирован на тот или иной этап обучения [Малаховский 1989: 84].

Задача создания системы градуальных учебных толковых словарей в нашей республике требует прежде всего тщательной разработки соответствующего раздела теории учебной лексикографии. В этой связи может оказаться полезным изучение практического опыта, накопленного в области составления учебных словарей зарубежной лексикографией, в частности, лексикографией англоязычной, которая обладает богатым репертуаром учебных толковых словарей и словарных серий.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы на основе критического анализа словарей данной серии (толковые словари) в сопоставлении с некоторыми другими учебными словарями английского языка рассмотреть основные проблемы создания системы учебных толковых словарей и выявить наиболее рациональные принципы ее построения.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что учебные толковые словари должны образовать единую лексикографическую систему. Прежде всего они должны быть объединены общностью замысла, единством стоящей перед ними задачи – служить в качестве эффективного пособия по

обучению языку, способствовать обогащению словарного запаса и развитию логического мышления учащихся.

Единству цели должно быть подчинено единое решение основных принципиальных вопросов построения словарей.

Единство словарей, образующих систему, сочетается со специфичностью каждого отдельного словаря. Эта специфичность находит свое выражение как в размерах словника и его составе, так и в отборе средств лексикографического описания толкуемых слов.

Нетрудно заключить, что специфичность каждого из словарей связана с его адресованностью определенному возрастному контингенту учащихся и направленностью на соответствующий этап обучения языку.

Важнейшее свойство рассматриваемой системы словарей должно стать их концентричность и градуальность. Канцентричность словарей означает, что каждый очередной словарь не просто больше и сложнее предыдущего: он включает в себя весь материал предшествующего словаря в качестве своего ядра.

Возрастание объема описываемого материала требует все большей компактности его описания. Это неизбежно ведет к усложнению лексикографического аппарата:

- *вводятся условные обозначения;*
- *полные пометы заменяются сокращенными;*
- *пространные определения, заменяются более сжатыми и емкими, но вполне доступными, приближающимися по своему характеру к “сухим” дефинициям академических словарей;*
- *уменьшается количество примеров и графических иллюстраций и т. п.*

Однако такой переход от простого словаря к сложному совершается постепенно, что и позволяет говорить о градуальности системы.

Благодаря использованию принципов концентричности и градуальности переход от одного словаря к другому не требует от учащегося ломки приобретенных ранее лексикографических навыков, а усвоение нового языкового материала происходит с опорой на уже знакомый, вплоть до формулировки определений и речений.

Длительное пользование усложненными словарями постепенно подготавливает учащихся к умению пользоваться обычным словарем. При этом составителям словарей следует избегать таких негативных явлений, как: большой объем, который создается за счет неосторожного и непринципиального подхода к отбору периферийной лексики; излишний энциклопедизм, сказывающийся как на включении энциклопедических подробностей в формулировку определений; большое количество иллюстративного материала и т.п..

Устранение подобного рода материалов и подробностей повысит филологическое качество словарей и явится дополнительным источником экономии места.

Проведенный нами анализ функционирующих в образовательном пространстве нашей республики учебных толковых словарей русского языка

позволил сформулировать основные признаки, необходимые для грамотных учебных лексикографических произведений:

- ✓ *единство цели и общих принципов построения,*
- ✓ *специфичность каждого словаря, вытекающая из его направленности на определенный этап обучения,*
- ✓ *концентричность, при которой каждый очередной словарь включает в себя весь материал предыдущего, дополняя его новым и более сложным материалом и усложняя способы описания этого материала,*
- ✓ *градуальность.*

Мы предлагаем вниманию лексикографов некоторые рекомендации, которые, по нашему мнению, могли бы оказаться полезными при подготовке учебных толковых словарей:

- Учебные толковые словари не должны составляться путем сокращения или переработки существующих “взрослых” словарей: как отбор слов, так и их описание должны осуществляться специально для данных словарей на основе теоретических принципов учебной лексикографии и с учетом данных возрастной психологии и педагогики.
- При разработке учебных толковых словарей необходимо исходить из концепции системы словарей.
- Словари, входящие в систему, должны обладать единством основных принципов построения в сочетании с возрастной специфичностью каждого отдельного словаря и строиться на принципах концентричности и градуальности.
- Для соблюдения принципа градуальности число словарей, входящих в систему, должно быть не менее трех. Минимальная система должна быть трехступенчатой.
- Составлению системы словарей должно предшествовать создание дифференциальных частотных словников и словарей, а также картотеки, основанной на текстах, входящих в круг чтения учащихся.
- Определения должны даваться не в форме строгих логических дефиниций, а в виде простых, доступных для понимания объяснений.
- В качестве иллюстративного материала должны использоваться специально составленные предложения, построенные на ситуациях, соответствующих жизненному опыту учащихся, и неизбежно наталкивающие его на понимание нужного значения слова.
- Использование цитат в словарях для младших школьников возможно при условии, что цитируемые произведения хорошо известны учащимся. Указание на источник цитаты и автора можно ввести постепенно в словари старших возрастных ступеней.
- Следует широко вводить в словари графические иллюстрации, рассматривая их как полноценное средство толкования слов.
- В словарях старших ступеней желательно широкое использование этимологических справок, которые не только несут необходимую

историко-лингвистическую информацию, но и являются одним из важных способов токования слов.

- Каждый словарь должен сопровождаться обстоятельной вступительной статьей, в которой не только излагались бы правила пользования словарем, но и разъяснялись важнейшие лингвистические понятия, знание которых необходимо для успешного восприятия содержащейся в словаре информации, а также давались упражнения, прививающие читателю основные лексикографические навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современность и словари / Сб. статей. Л., 1978. – 280 с.
2. Малаховский Л.В. Принцип градуальности в учебной лексикографии. М., 1989. - 284 с.