

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра английского языкознания**

**ИДЕИ. ПОИСКИ. РЕШЕНИЯ
III МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

г. Минск

25 ноября 2009 года

В двух томах

Том 1

МИНСК

БГУ

2010

УДК 81:316.6 (043.2)

ББК 73 + 81

И 29

Рекомендовано

Секцией по специальности «Романо-германская филология»
УМО ВУЗов Республики Беларусь по гуманитарному образованию
(протокол № 1 от 13.01.2010)

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор И.С. Ровдо – председатель;
доктор педагогических наук, профессор Н.Н. Нижнева – отв. редактор;
кандидат педагогических наук, доцент Г.А. Иванова;
кандидат педагогических наук, доцент Л.П. Костикова;
кандидат филологических наук, доцент П.И. Навойчик;
кандидат филологических наук, доцент Ж.Е. Фомичёва.

И 29

Идеи. Поиски. Решения: материалы III Междунар. науч. практ. конф.,
Минск, 25 ноября 2009 г.: В 2 т. – Т.1 – /Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Мн.: БГУ, 2010 – 226 с.

Сборник содержит материалы III Международной научно-практической конференции по проблемам языка в контексте межкультурной коммуникации, перевода художественной, научно-технической и публицистической литературы, методики преподавания, инновационных технологий в обучении, теоретическим аспектам языкознания и другим вопросам, посвященным изучению иностранного языка.

Для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов ВУЗов.

УДК 81:316.6 (043.2)

ББК 81

ISBN 978-985-500-282-7 БГУ, 2010

© БГУ, 2010

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ: ЯЗЫК В СТАТИКЕ И ДИНАМИКЕ

Альфан Синав. THE TURKISH LANGUAGE A MODERN AND HISTORICAL PERSPECTIVE.....	9
Артемова О.А. К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ПОЛОЖЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ TO STAND, TO SIT, TO LIE И ИХ КОРРЕЛЯТОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	11
Бочкар Т.П. ДА ПЫТАННЯ КРЫТЭРЫЯЎ АДРОЗНЕННЯ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫХ ВАРЫАНТАЎ І СІНОНІМАЎ.....	14
Будникова Е.И. ВАРИАТИВНОСТЬ ПРИЗНАКОВ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ: КОНТЕКСТНЫЙ АНАЛИЗ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛСВ MAN И WOMAN).....	17
Булаш Ю.М. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ (на материале криминального аргю и молодежного сленга).....	20
Вакулич Л.А. К ВОПРОСУ О СУФФИКСАХ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ (на материале производных существительных русского языка).....	22
Ван Юеси. A STUDY OF CHINESE AND ENGLISH FROM THE PERSPECTIVE OF LEXEMES.....	25
Варакса О.С. ОБРАЗНЫЕ ОБОРОТЫ В ГРУППЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕМ С НАЗВАНИЯМИ ЧАСТЕЙ ТЕЛА.....	27
Даражок Д.А. БІБЛЕЙСКІЯ КАНАТОНІМЫ Ў ФОКУСЕ МЕТАФАРЫЧНАЙ ПРАЕКЦЫІ ПРЭЦЭДЭНТНЫХ ТАПОНІМАЎ ВІЛЬНЯ І ПОЛАЦК.....	30
Завойчинская В.А. ЦВЕТОВАЯ ИДИОМАТИКА ЯЗЫКА.....	33
Иванов Е.Е. АНТИ-ПОСЛОВИЦЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	37
Иванова-Мицевич И.В., Чучкевич И.В. МОДЕЛЬ СИТУАЦИИ С ГЛАГОЛОМ TO READ.....	39

Ивашенко А.Г. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СТРОЙ ЯЗЫКА.....	41
Карлюк Т.А. К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЛИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СТРУКТУР В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	44
Ковалёва И.Е. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КОПУЛЯТИВНЫХ И ДЕТЕРМИНАТИВНЫХ КОМПОЗИТОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	46
Кураленко М.В. THE VERBALS AS A GRAMMATICAL CATEGORY.....	49
Ларина Т.И. ТОПОНИМИЧЕСКАЯ МЕТОНИМИЯ В РУССКОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ.....	52
Липницкая С.В. ПОЭТОНИМЫ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ.....	55
Маслянкова П.У. ПРЭЦЭДЭНТНЫЯ ФЕНОМЕНЫ Ё КАГНІТЫЎНАЙ БАЗЕ БЕЛАРУСАЎ.....	58
Насулько С.В. ФОРМАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСПОНИРОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ГЛАГОЛЬНЫЕ ЛЕКСЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	61
Неговора М.Г., Мартысюк О.В. МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ.....	66
Немера О.Д. ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	71
Никитенко Т.В. ВЫРАЖЕНИЕ НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЛЕКСИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	74
Осика М.Л., Осика Д.В. ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФОРМЫ ПРАВЛЕНИЯ (О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДАХ В СРАВНИТЕЛЬНОМ КОНСТИТУЦИОНАЛИЗМЕ).....	76
Патейчук Н.Ф. ОБ УСЛОВИЯХ МОНОЦЕНТРИЧНОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА.....	79

Сидоренко М.Н. ОСНОВАНИЯ КОРРЕЛЯТИВНОЙ МЕТАФОРЫ (на материале многозначных имен существительных немецкого языка).....	82
Хохлова И.Н. ОБ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГНЁЗД СЛОВ-ПОЛИСЕМАНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	83
Чжао Цзиньянь. ЛСГ ЭМОТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В ЯЗЫКЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА (на материале «Повестей Белкина»).....	86
Чуринец О.Н. «СВАДЬБА» = «MARRIAGE»? или СЛОТЫ КОНЦЕПТОВ «СВАДЬБА» И «MARRIAGE», ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В СЛОВАРНЫХ СТАТЬЯХ И ИНТЕРНЕТЕ (сравнительно-сопоставительный аспект).....	88
Шагун Т.М. ЭКСПРЕССИВНЫЙ АСПЕКТ САМАТЫЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАЎ СУЧАСНОЙ АНГЛИЙСКОЙ МОВЫ.....	91

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Антонова О.Н. ОККАЗИОНАЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОСЛОВИЦ В ДИСКУРСЕ МАСС-МЕДИА	95
Ефимчик К.В., Мартинович Д.П. SLANG AS A LINGUISTIC PHENOMENON IN ENGLISH.....	98
Завадская Ю.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ БРИТАНСКОЙ МУЗЫКИ.....	100
Карпова Д.А. ENGLISH AS A LINGUA FRANCA.....	103
Климович А.Г. ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАИМЕНОВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В АНГЛИЙСКОМ СЛЕНГЕ.....	105
Кушнерова К.А. ОБРАЗ ЛОНДОНА В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДЕЛЛОУЭЙ».....	108
Морская А.С. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ «И-ЦЗИН» ЧЕРЕЗ РАСКРЫТИЕ АФОРИЗМОВ В НЕМ.....	110
Наги-Заде Сабина Ариф Кызы. МУЖСКИЕ ОБРАЗЫ В ЮАНЬСКОЙ ДРАМЕ.....	114

Нишнева-Ксенофонтова Н.Л. ТЕОРИЯ ТРЁХ СТИЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ.....	118
Паневкин П.С., Спогреева С.И., Лапикова А.В. THE PSYCHOLOGY OF EMOTIONS AND INTERPERSONAL COMMUNICATION: RECOGNITION OF LIE.....	122
Салимова З.Б. РАЗНОУРОВНЕВОСТЬ СУБЪЕКТОВ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале французского языка).....	126
Сунелик О.С. ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ «ВОЗМОЖНЫХ МИРОВ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ.....	129
Турова О.В. СИМВОЛИКА ЦВЕТА В АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЯХ.....	131
Халед Ховзи Абдул Амир. «ШАХ-НАМА» ФИРДОУСИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА.....	135
Халед Ховзи Абдул Амир. КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ ВОСТОКА И ЗАПАДА НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ГЁТЕ.....	143
Шабуневская И.А. ИНОЯЗЫЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ.....	153
<i>МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</i>	
Андрухович С.В., Балыкин П.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	155
Атрахимович Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	156
Барановская Т.Ю., Завацкая В.В., Рябова И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	159

Бобок Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ.....	163
Будько М.С. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА.....	165
Волкович Т.А. УРОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТВОРЧЕСТВУ А.ЧЕХОВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОИСК.....	168
Дашкевич Н.В., Гринчик Д.П. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. МЕТОД ПРОЕКТОВ.....	172
Деркач Н.А. DEVELOPING SENIOR STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS BY MEANS OF ENGLISH PROMOTIONAL MATERIALS.....	175
Довнар П.Ю. ПОГОВОРИМ ОБ АНГЛИЙСКОМ СЛЕНГЕ (НЕКОТОРЫЕ ИНТЕРЕСНЫЕ СЛОВА И ВЫРАЖЕНИЯ).....	177
Дуплийчук О.Н. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF SENIOR SCHOOL PUPILS BY MEANS OF SOCIOCULTURAL COLLAGE.....	180
Закржевская О.В. ГРАММАТИКА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА.....	183
Каминская И.С. ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ.....	186
Ким Ю.А. LIVEMOSNA – A COMBINED WEB 2.0 LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT.....	189
Климашенок Д.Г., Кашляк М.А. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ АДАПТИВНОЙ ШКОЛЫ КАК НОВОЙ РАЗНОВИДНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	191
Козлова А.С. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ.....	194
Котлярова М.Б. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	196

Куликова Е.В., Родионова И.В. РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	202
Листратенко Н.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ.....	204
Маевская И.Н. РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (на материале немецкого языка).....	206
Макарич М.В. ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ “PUBLICISTIC READING” КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ.....	210
Нестерович Е.А. ВЕБ-САЙТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЙ.....	213
Петренко Н.И., Малащенко Е.О. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДЕТСКОМ САДУ.....	215
Рыбка Н.А. АССОЦИАТИВНАЯ ПАМЯТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА.....	219
Рябкова А.П. ВИДЕО-ЗАНЯТИЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	222
Симака М.Н. ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО БУНДЕСВЕРА.....	224

Альфан Синав

THE TURKISH LANGUAGE

A MODERN AND HISTORICAL PERSPECTIVE

Turkish is a language belonging to the Altaic language family, more specifically to the Western Oghuz languages which include Gagauz and Azeri. It is spoken by about 70 million people worldwide and is currently the official language of Turkey, Northern Cyprus, regional parts of Kosovo, Macedonia and some parts of Iraq close to the Turkish border like Kerkuk and Tel Afar. It is also spoken by Turkish immigrants in Germany.

The roots of the language can be traced to Central Asia, with the first written records dating back nearly 1,200 years. As the Ottoman Empire expanded, so too did the Ottoman Turkish, which was the direct precursor of modern day Turkish. In 1928 as a part of reforms of Modernization done by Ataturk, the Ottoman script was replaced with a phonetic variant of the Latin alphabet. As a result of this The Turkish Language Association was formed which tried to reform the language by removing Persian and Arabic loanwords from the root of the language in favor of native variants and coinages.

Some characteristics of the Turkish language are: The basic word order of Turkish is **Subject Object Verb**, and the language itself doesn't have any **noun classes or grammatical gender**.

History of the Language

The earliest known Turkish inscriptions are the two monuments of the Orkhon inscriptions. These monuments are currently residing in modern day Mongolia and were erected in the honor of Prince Kul Tigin and his brother emperor Bilge Khan. They were discovered by Russian archeologists in the Orkhon valley between 1889 and 1893. With the expansion of Turkish colonies during the early middle Ages (6th through 11th centuries) people speaking Turkish languages spread across Central

Asia, covering a vast geographical region stretching from Siberia to Europe and the Mediterranean. The ancestor of modern day Turkish was the Oghuz Turkish brought to Anatolia during the 11th century by the Seljuqs. The first Turkish dictionary was also published during this time by Mahmud Al-Kashgari, known as the *Compendium of Turkic Dialects*.

Ottoman Turkish:

Later during the rise of the Ottoman Empire the Turkish national language became Ottoman Turkish. This language was heavily influenced by Arabic and Persian, particularly Turkish poetry, which adopted a great quantity of poetic meters and imported words. The Ottoman Turkish itself basically consisted of Turkish, Persian and Arabic and differed greatly from the period's everyday spoken Turkish language.

Language Reform and Modern Turkish:

After the foundation of the Turkish republic and Ataturk's reforms, the Turkish Language Association was formed in 1932, with the aim of continuing the research on the language. One of the major tasks of this association was to initiate **language reform** to replace loanwords from Persian and Arabic with their Turkish equivalents.

As a result of this sudden change in language, older and younger people in Turkey started to differ in their vocabularies. While the older generation continued to use Arabian and Persian words new generations favored the new expressions. The past few decades have seen the continuing work of the Turkish Language Association to coin new Turkish words to express new technologies and developments as they enter the language mostly from English.

One of the finest examples of this is the word Computer, which in Turkish translation became the wonderful word Bilgisayar, which literally means Information or Data counter. Many of these new words, particularly information technology terms, have received wide spread acceptance as part of modern day Turkish language. These were some of the historical aspects of the Turkish language, today the language is still growing and developing as newer and newer words emerge.

**К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ
ПОЛОЖЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ TO STAND, TO SIT,
TO LIE И ИХ КОРРЕЛЯТОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

В последние десятилетия интерес к языковым единицам с пространственным значением заметно усилился, поскольку членение пространства, по словам Л. Талми [12], оказывается тем фундаментом, на котором базируется вся остальная категоризация и концептуализация мира.

Многочисленные исследования как отечественных, так и зарубежных лингвистов, показывают, что пространственные представления отражаются на всех уровнях языка, во всех классах языковых явлений. Вербализации категории пространства посвящено большое количество исследований, о чем свидетельствует анализ лингвистической литературы: изучение пространственной лексики – работы Е.С. Кубряковой [5], Н.Б. Мечковской [6], наречий пространственных параметров – работы В.В. Корневой [4], пространственных прилагательных – работы О.Ю. Богуславской [2], семантической сети пространственных предлогов – работы А.Ченки [9]. Много работ посвящено глаголам, обозначающим какую-либо разновидность пространственной локализации – работы С.Ю. Богдановой [1], В.Г. Гака [3], М. Лемменса [10], Дж. Ньюмана [11], Е.В. Рахилиной [7] и т.д.

Особый интерес представляет группа глаголов положения в пространстве *to stand, to sit, to lie*. Основной задачей данного исследования явилось выделение субъектов, способных сочетаться с исследуемыми глаголами в английском языке, а также проведение сопоставительного анализа данных глаголов в пространстве и их коррелятов в русском языке. Для дистрибутивного и последующего сопоставительного анализа на основе переводного метода путем сплошной выборки было выписано 1270 субъектно-предикатных сочетаний с данными глаголами. Были исключены случаи омонимии и сочетания данных глаголов с послелогом. В итоге количество сочетаний с данными глаголами составило 847.

В результате исследования получены следующие наблюдения:

- наиболее прототипичным субъектом, который может занимать положение в пространстве, является человек, что подтверждается количеством соответствующих сочетаний – 651 (76,8 %) от общего количества сочетаний – 847.

- наиболее частотным положением, занимаемым одушевленным субъектом, является положение «стоя» или вертикальное положение, о чем свидетельствует самая высокая частотность глагола *to stand* из исследуемых глаголов – 292 сочетания (34,5 %), что соотносится с утверждением о том, что положение «стоя» для человека и человекоподобных существ – каноническое, естественное.

- глагол *to sit*, сочетаясь с одушевленными субъектами, обозначающими человека и человекоподобных существ, – 270 сочетаний (97,5% от общего количества сочетаний с данным глаголом), показывает низкую, практически нулевую сочетаемость с неодушевленными субъектами – 5 сочетаний (1,8% от общего количества сочетаний с данным глаголом), что позволяет сделать вывод о том, что положение «сидя» или «свернутое» вертикальное положение в пространстве, выраженное данным глаголом – категория с явно антропоцентрическим прототипом.

- ведущим типом субъектов, который сочетаются с глаголом *to lie* наряду с одушевленными существительными (63,3% сочетаний), выступают неодушевленные объекты, что подтверждается количеством сочетаний с глаголом *to lie* – 83 сочетания (36,7% от общего количества сочетаний с данным глаголом).

- сопоставление сочетаемости глаголов *to stand*, *to sit*, *to lie* с их коррелятами в русском языке *стоять*, *сидеть*, *лежать* приводят к выводу о почти полной их корреляции, которая наблюдалась в 596 сочетаниях (70,6%), что объясняется тем, что и в системе английского глагола, и в системе русского глагола данные глаголы являются ядерными единицами.

- в ряде сочетаний глаголы *to stand*, *to sit*, *to lie* имеют стилистические корреляты, которые передают либо негативную, либо положительную оценку.

Так, у глагола *to stand* такими коррелятами выступают *торчать* и *выситься*, у глагола *to sit* – *восседать*, у глагола *to lie* – *валяться* и *возлежать*.

Тем не менее, необходимо подчеркнуть, что результаты данного исследования не являются окончательными. Проблемы семантической корреляции глаголов пространственного положения ждут дальнейшего изучения.

Литература:

1. Богданова, С.Ю. Пространственная концептуализация мира в зеркале английских фразовых глаголов. – Иркутск, 2006. – 180 с.
2. Богуславская, О.Ю. Динамика и статика в семантике пространственных прилагательных. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 20 – 30.
3. Гак, В.Г. Пространство вне пространства. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 127 – 134.
4. Корнева, В.В. Наречия и параметры пространственной картины мира: монография. – Воронеж, 2008. – 301 с.
5. Кубрякова, Е.С. О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 84 – 92.
6. Мечковская, Н.Б. К характеру аксиологических потенций слова: концепты «круг», «колесо» и их оценочно-экспрессивные дериваты // Логический анализ языка. Языки пространств. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 299-307.
7. Рахилина, Е.В. Семантика русских «позиционных» предикатов: *стоять, лежать, сидеть* и *висеть*// Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1998. № 6. – С. 69 – 80.
8. Чейф, У. Значение и структура языка; пер. с англ. Г.С. Шура; послесл. С.Д. Канцельсона. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
9. Cienki, A. Spacial Cognition and the Semantics of Prepositions in English, Polish and Russian. – Muenchen: Verlag Otto Sagnerl, 1989. – 172 p.
10. Lemmens, M. De la sémantique lexical à la typologie sémantique. – Lille : Université de Lille , 2005. – p. 51 – 75.
11. Newman, J. The Linguistics of Sitting, Standing, and Lying. -Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins, 2002. – 140 p.
12. Talmy, L. How language structures space // H. Pick, L. Acredolo (eds), Spatial orientation: theory, research and application. – New York: Plenum Press. – 1983. – P. 225 – 320.

ДА ПЫТАННЯ КРЫТЭРЫЯЎ АДРОЗНЕННЯ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫХ ВАРЫЯНТАЎ І СІНОНІМАЎ

Адным з актуальных пытанняў фразеалогіі як асобнага раздзела мовазнаўства з'яўляецца праблема фразеалагічнай варыянтнасці. Гэта лінгвістычная з'ява хвалюе не адно пакаленне фразеолагаў. Першыя выказванні пра фразеалагічную варыянтнасць сустракаюцца ў працах акадэміка У.У. Вінаградава: “Асноўныя паняцці рускай фразеалогіі як лінгвістычнай дысцыпліны” [2] і “Аб асноўных тыпах фразеалагічных адзінак у рускай мове” [1].

На сённяшні час у фразеалогіі акрэслілася наступнае разуменне фразеалагічнай варыянтнасці – “здольнасць аднаго і таго ж фразеалагізма выступаць у дзвюх, а то і болей разнавіднасцях” [9, с. 73] “знешняй формы ў рамках пэўных моўных узроўняў (фанетычнага, марфалагічнага, лексічнага, сінтаксічнага) пры захаванні тоеснасці значэння” [6, с. 76] і магчымасці ўзаемазамены ў любым кантэксте.

У лінгвістычнай літаратуры па праблеме вылучэння моўных паказчыкаў адрознення фразеалагічных варыянтаў ад фразеалагічных сінонімаў няма адзінай думкі. Не выклікаюць у фразеолагаў сумнення наступныя моўныя паказчыкі варыянтнасці: 1) захаванне ўнутранай формы; 2) аднолькавы аб'ём значэння, ці семантычная тоеснасць; 3) поўная ўзаемазамяняльнасць у кантэкстах; 4) наяўнасць агульных кампанентаў пры частковым адрозненні лексічнага складу; 5) аднолькавая спалучальнасць з іншымі словамі (Ф.М. Янкоўскі, У.П. Жукаў, А.У. Кунін, І.Я. Лепешаў, В.М. Касцючык, А.В. Гарнік, Ю.Ю. Аваліяні, Л.І. Райзензон, А.В. Матвіенка, В.М. Макіенка, А.Г. Назаран, А.М. Бушуй, А.І. Дзіброва, В.С. Шварцкопф, Н.Л. Каменецкайтэ, В.М. Тэлія, І.Я. Фядосаў і інш.).

Зыходзячы толькі з гэтых крытэрыяў, варыянтнымі разнавіднасцямі аднаго і таго ж фразеалагізма ў англійскай мове можна лічыць і такія ФА (далей – фразеалагічныя адзінкі), як *wish one had a pound for something* і *wish*

one had a quid for something (шкада, што ў каго-небудзь няма фунта стэрлінгаў для чаго-небудзь) ‘вokлiч на вялікую колькасць прадметаў ці на тое, як часта што-небудзь здараецца’. У фразеалагічным слоўніку англійскай мовы [10] яны і адзначаны як лексічныя варыянты адной ФА. Трэба зазначыць, што словы *round* і *quid* маюць аднолькавы сэнс, але розную стылітычную афарбоўку. Апошнія слова ўжываецца толькі ў гутарковым стыле. Сапраўды, некаторыя даследчыкі ігнаруюць вылучэнне такога крытэрыя размежавання фразеалагічных варыянтаў і фразеалагічных сінонімаў, як аднолькавая экспрэсіўна-стылістычная афарбоўка (В.Н. Тэлія, А.І. Дзіброва, Л.А. Кулікова [3, с. 25], М.І. Сідарэнка, М.М. Шанскі [7, с. 15], У.П. Жукаў [4, с. 3]). Аднак, І.Я. Лепешаў [9, с. 71], Н.Л. Каменецкайтэ [5, с. 6], А.У. Кунін, А.І. Фёдараў [7, с. 15], С.Г. Гаврын, Ю.Ю. Аваліяні, Л.І. Райзензон [3, с. 25] разглядаюць супадзенне варыянтаў па стылістычнай характарыстыцы як адзін з крытэрыяў адрознення іх ад сінонімаў.

На наш погляд, вышэй адзначаны размежавальны паказчык павінен улічвацца сярод іншых як адзін з крытэрыяў адрознення варыянтаў ад сінонімаў, бо захаванне поўнай сэнсавай тоеснасці варыянтаў пры аднесенасці іх да розных функцыянальных стыляў немагчыма. Яскравымі ў гэтых адносінах з’яўляюцца пазіцыі І.Я. Лепешава і Ю.П. Саладуба. І.Я. Лепешаў лічыць, што сэнсавая структура фразеалагізма мае ў сабе “стылістычнае значэнне – канататыўны элемент”, які “экспрэсіўна-эмацыянальна афарбоўвае прадметна-лагічнае значэнне (паняціўны змест)” ФА [9, с. 198]. Такого ж пункту гледжання прытрымліваецца і Ю.П. Саладуб. Вучоны сцвярджае, што значэнне фразеалагічнага звароту, як і слова, складаецца з паняціўнага зместу (сігніфіката), пэўнай дэнататыўнай аднесенасці і канататыўнага кампанента [11, с. 127]. Аднак у складзе сэнсавай структуры значэння слова канататыўны кампанент можа быць факультатыўным. У складзе ж значэння ФА ён з’яўляецца абавязковым [11, с. 201]. Менавіта наяўнасць экспрэсіўна-эмацыянальнай афарбоўкі спрыяе таму, што ўстойлівы выраз выконвае сваю асноўную функцыю ў мове – функцыю канатацыі [11, с. 228]. Акрамя таго,

розная стылістычная прыналежнасць абмяжоўвае сферу ўжывання ФА: калі выраз *wish one had a pound for something* можа ўжывацца ў любым выпадку, то фразеалагічны зварот *wish one had a quid for something* сустракаецца выключна ў размоўным стыле.

Паміж фразеолагамі няма адзінай думкі і наконт вылучэння такога крытэрыя адрознення фразеалагічных варыянтаў ад фразеалагічных сінонімаў, як тоеснасць сінтаксічнай канструкцыі. Вылучаюць яго сярод іншых паказчыкаў В.М. Макіенка, У.П. Жукаў, І.Я. Лепешаў, В.М. Касцючык і інш. [7, с. 15]. А.В. Гарнік лічыць гэты крытэрыў факультатыўным [3, с. 44]. Мы пагаджаемся, што “розныя варыянтныя відазмяненні” ФА павінны заўсёды адбывацца “ў рамках адной і той жа сінтаксічнай канструкцыі” [9, с. 76]. На нашу думку, разнавіднасцямі аднаго і таго ж фразеалагізма ў беларускай мове нельга лічыць *бочка з порахам* і *парахавая бочка*. У ФСБМ [8] гэтыя фразеалагізмы таксама адзначаны як сінанімічныя, таму што яны, хоць і адпавядаюць ўсім астатнім крытэрыям, з’яўляюцца рознаструктурнымі.

Такім чынам, пры адрозненні фразеалагічных варыянтаў ад фразеалагічных сінонімаў варта браць пад увагу і такія паказчыкі, як аднолькавую экспрэсіўна-стылістычную афарбоўку і тоеснасць сінтаксічнай структуры.

Літаратура:

1. Виноградов, В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избр. труды: Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 140-161
2. Виноградов, В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Избр. труды: Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 118-139
3. Гарник, А.В. Вариантность лексического состава фразеологизмов современного польского языка: Дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук: 10.02.03 – славянские языки / Академия наук Белорусской ССР. Ин-т языкознания им. Я. Коласа. – Минск, 1988. – 165 с.
4. Жуков, В.П. Русская фразеология: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2006. – С. 179-191
5. Каменецкайте, Н.Л. Синонимы в английской фразеологии // М.: Международные отношения, 1971. – 367 с.

6. Касцючык, В.М. Пытанні фразеалагічнай варыянтнасці і сінаніміі // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя філалагічных навук. – 2006. – № 1 (4). – С. 76-83
7. Касцючык, В.М. Сінанімія і варыянтнасць у дыялектнай фразеалогіі : На матэрыяле гаворак Брэстчыны : Дыс. на саіск. вуч. ступ. канд. філал. навук : 10.02.01 : 16.06.2000 : 13.10.2000 / Брэсц. дзярж. пед. ун-т імя А.С. Пушкіна. – Брэст, 2000
8. Лепешаў, І.Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы. У 2 т. – Мінск: Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – Т.1 – 672 с.; Т.2 – 704 с.
9. Лепешаў, І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы: Вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ. – Мінск: Выш. шк., 1998. – 271 с.
10. Oxford Dictionary of English Idioms. Volume 2 / A.P Cowie, R Mackin & IR McCaig / Oxford University Press, 2008. – 685 p.
11. Солодуб, Ю.П. Альбрехт, Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект): учебник для студентов филологических факультетов и факультетов иностранных языков. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 264 с.

Будникова Е.И.

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРИЗНАКОВ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ: КОНТЕКСТНЫЙ АНАЛИЗ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛСВ *MAN* И *WOMAN*)

В когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистических исследований значение языкового выражения рассматривается как “подвижный, динамический конструкт”, который “может строиться в контексте в режиме реального времени, а не из готовых стереотипизированных когнитивных моделей” [1, с. 52–53]. Однако, по выражению М.Даскала, “особая стабильность и салиентность лингвистического знака внутри постоянно изменяющегося контекста позволяет выражать и понимать достаточно четкие сообщения” [2, с. 257]. Источником этой стабильности, как отмечает З.А.Харитончик, является “стабильность семиотической связи (ассоциации) между словом и обозначаемой им концептуальной сферой” [3], которая достигается за счет постоянства некоторых (в первую очередь, классифицирующих) признаков в лексическом значении. Динамика же отдельного значения слова обусловлена тем, что в разных контекстных окружениях на первый план выходят разные признаки (аспекты) значения.

Интересен вопрос, за счет каких семантических признаков происходит варьирование отдельного значения слова в контексте. На примере ЛСВ *man* ‘мужчина’ и *woman* ‘женщина’ становится очевидным, что варьирование ЛСВ в контексте происходит за счет конкретизации градуальных признаков, вариаций в степени яркости (выделенности, салиентности) компонентов, а также активизации потенциальных (импликациональных) признаков значения.

Несмотря на многообразие свойств денотатов исследуемых ЛСВ, в словарных дефинициях зафиксированы и, следовательно, значимы в системе языка, компоненты “human” (‘человек’), “adult” (‘взрослый’), “male” (‘мужской’) / “female” (‘женский’) (ср. схожие результаты компонентного анализа этих ЛСВ в [4, с. 108]). Эти признаки в той или иной степени обнаруживаются во всех употреблениях ЛСВ *man* и *woman*.

Семантический признак возраста (“взрослый”) представлен в контексте разными конкретизаторами: “старый/пожилой” (e.g. *an old man*), “молодая” (e.g. *a/the young woman*), “среднего возраста” (e.g. *a/the middle-aged man*), “количество лет” (e.g. *the man of 29*) и др. При этом вариативность конкретизаторов ограничена спецификой денотатов (ср., например, разную денотативную отнесенность признака *young* в словосочетаниях *a young man* и *a young boy*).

В отличие от признака “возраст”, признак “пол” (“мужской” или “женский”) не является градуальным, однако на наш взгляд, можно говорить о разной степени его салиентности, т.е. яркости или выделенности. Наибольшую выделенность в значении ЛСВ *man* и *woman* признак “пол” получает при наличии (или подразумевании) в их контекстном окружении слова (или фразы), противопоставленного им по этому признаку: e.g. (1) ***Man is the hunter; woman is his game.*** (A0F, 1189)* (2) *The accommodation was let to a **couple** in which the **man** was just under 65.* (A10, 829)

В предикатных употреблениях исследуемых ЛСВ на первый план может выходить как пол, возраст, так и другой признак, выводимый из контекста и

* Буквенно-цифровой код соответствует коду текстового источника в Британском национальном корпусе текстов современного английского языка и номеру предложения в нем.

принадлежащий соответствующему концепту: (3) *At 18 I was saying 'I'm a **man** and **ready to tackle this**'*. (AA8, 307) (“мужской пол” и “качество характера: решительность”) (4) *He toyed with the idea of telling her she wasn't **woman** enough for him, but decided not to. After all, she was **all right to flirt with at parties and escort him occasionally. All the other literary women he knew were old bags** he would be bitterly ashamed*. (AC3, 1038) (“женский пол” и “внешний вид”).

Кроме вышеуказанных, в контексте нашли реализацию и другие потенциальные семантические признаки: e.g. (5) *'Don't disturb your father, Andrew,' Nanny would say, 'he's an **important man**'*. (A0D, 1571) (“социальный статус”) (6) *Five yards away a **woman sat almost in profile, a white toweling robe easy on her shoulders***. (A0L, 3479) (“положение в пространстве” и “внешний вид”). Эти признаки, актуализируясь с разной частотностью, составляют “динамическую орбиту классифицирующего признака” [3].

Реализация семантических признаков ЛСВ в контексте и их частотность может служить основанием для установления их соотношения в структуре ЛСВ.

Литература:

1. Заботкина, В.И. Семиотические аспекты представления знаний в семантической структуре слова // Проблемы представления (репрезентации) в языке. Типы и форматы знаний: Сб. науч. тр. / ТГУ им. Г.Р. Державина; отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М., Калуга, 2007. – С. 48–56.
2. Dascal, M. On the Roles of Context and Literal Meaning in Understanding // Cognitive Science. – 1989. – Vol.13, Issue 2. – P.253–257.
3. Kharitonchik, Z.A. Lexical Meaning as a Dynamic Entity of Variant Semantic Components. – Chisinau, 2009. – In print.
4. Lyons, J. Linguistic semantics: An introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 376 p.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

(на материале криминального аргю и молодежного сленга)

Общеизвестно, что определенная часть фразеологического фонда языка (фразеологические единства) обладает образностью. Образная мотивация единств литературного языка рассматривалась неоднократно (В.П. Жуков, А.В. Кунин, И.И. Чернышева, А.М. Эмирова и др.), в частности, выявлялась связь «внутренней картинки» фразеологизма с его значением. Однако такой подход не позволил определить образную мотивацию многих фразеологизмов, которые вследствие этого получили название "мертвые метафоры".

В начале 90-х гг. XX века проблема мотивированности фразеологических единств начинает рассматриваться в когнитивном аспекте. Р. Джиббс и его коллеги предпринимают попытку выявить концептуальные метафоры, лежащие в основе фразеологизмов, что тем самым позволяет им рассмотреть мотивационные основания всех фразеологических единств, включая так называемые "мертвые метафоры".

Идея Р. Джиббса представляется плодотворной, в особенности для выявления поля мотивационной базы фразеологизмов в социолектах (криминальном аргю (КА) и молодежном сленге (МС)), что и обусловило цель исследования.

Концептуальная метафора определяется как способ понимания одной области через призму другой, как перенос из области-источника (source domain) в область-мишень (target domain). Во фразеологии область источника служит мотивационной базой (основанием) фразеологических единств. Т.е. под мотивационной базой (или основанием) подразумевается часть концептуальной метафоры, лежащей в основе фразеологизма.

Как показало исследование, поле мотивационной базы фразеологизмов в аргю и МС состоит из 3-х зон.

Зона 1 представлена теми областями источника, которые мотивируют фразеологизмы КА и МС с одним значением. Так, например, область источника ОТБРАСЫВАНИЕ НЕНУЖНОГО мотивирует фразеологизмы как КА (*отбро-*

сить копыта, откинуть коньки), так и МС (кинуть хвостом, выставить кеды), причем значение у фразеологизмов одно – ‘умереть’.

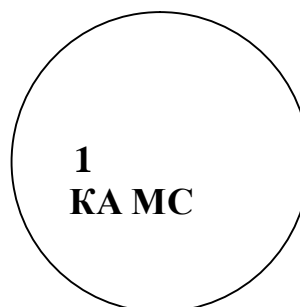
Зона 2 включает области источника, лежащие в основе фразеологизмов КА и МС, причем эти фразеологизмы обладают как одинаковыми, так и разными значениями в двух языковых подсистемах. Например, область источника ДВИЖЕНИЕ ПО КРУГУ мотивирует фразеологизмы как КА, так и МС, у которых значение одинаковое – ОБМАН: *восьмерку крутить, колеса крутить* (КА), *крутить луну, wukręcić wała* (дословно *выворачивать стержень*) (МС). Однако эта же мотивационная база послужила источником фразеологизмов с другими значениями: в арго ДВИЖЕНИЕ ПО КРУГУ ассоциируется с КРАЖЕЙ (*jack roll* ‘to rob the helpless’, *вертеть угол* ‘красть чемодан’), НЕВОЗВРАЩЕНИЕМ ДОЛГА (*крутить динамо*) и ТЮРЕМНЫМ ЗАКЛЮЧЕНИЕМ (*катушку мотать* ‘отбывать наказание’, а в МС – с УДАРОМ (*накатить репу*) и БЕССМЫСЛЕННЫМ РАЗГОВОРОМ (*катать вату*). В зоне 2 наблюдается пересечение значений фразеологизмов с одинаковой мотивационной базой.

Зона 3 представлена областями источника, мотивирующими фразеологизмы КА и МС, причем значения фразеологизмов КА и МС не пересекаются. Область источника ФИКСАЦИЯ В ОПРЕДЕЛЕННОМ ПОЛОЖЕНИИ лежит в основе фразеологизмов КА со значением АРЕСТ: *put the claw on sb*, *накинуть петлю* и т.д. Во фразеологии МС эта область источника мотивирует фразеологизмы со значением ДОЛГИЙ РАЗГОВОР (*зацепиться языками* ‘болтать’, *повеситься на телефоне* ‘долго разговаривать по телефону’ и др.).

Каждую из зон поля мотивационной базы фразеологизмов можно представить в виде рисунка:

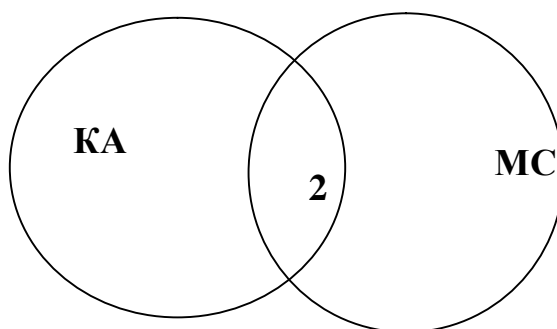
Зона 1:

(полное совпадение значений фразеологизмов с одной областью источника)



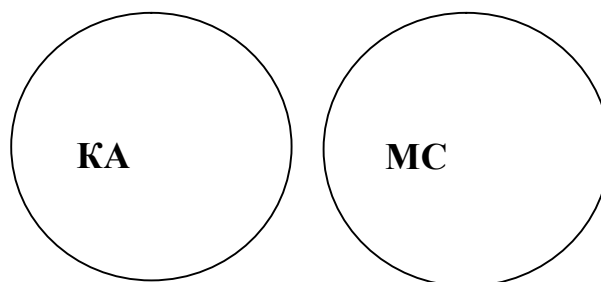
Зона 2:

(частичное совпадение –
пересечение – значений
фразеологизмов с одной
областью источника)



Зона 3:

(отсутствие пересечения
значений фразеологизмов **3**
с одной областью источника)



Вакулич Л.А.

К ВОПРОСУ О СУФФИКСАХ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ (на материале производных существительных русского языка)

Человек, соприкасаясь с предметами, явлениями окружающего мира, а также другими субъектами, оценивает их с точки зрения хорошо/плохо, полезно/вредно, дорого/чуждо. На основе этого формируется определенное отношение к лицу, предмету, явлению, то есть оценка, положительная или отрицательная.

Одним из средств выражения субъективной оценки являются суффиксы. Причем это могут быть как собственно оценочные суффиксы, так и суффиксы с другим значением, в частности с размерным значением, со значением собирательности. Наша задача состояла в том, чтобы установить, насколько последовательно реализуется значение положительной или отрицательной оценки, заложенное в суффиксах, в производной номинации и чем это обусловлено. Материалом для исследования послужили существительные с суффиксами субъективной оценки, извлеченные из «Образного словаря русского языка». Примеры высказываний, содержащих данные лексемы, приводятся из художественных произведений, имеющих в Национальном корпусе русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>).

По результатам исследования возникла необходимость выделить несколько групп суффиксов.

1. Суффиксы со значением положительной оценки (-оньк-/-еньк-, -очк-/-ечк-, -урк-, -ышк-, -ул-, -иц-). Слова, имеющие в своем составе данные суффиксы, последовательно реализуют значение положительной оценки.

Ай да лисонька! Ай да умница! [Е. Шварц. Красная шапочка (1937).]

Дедуля! Ты еще не спишь? [А. Мишарин. Белый, белый день // «Октябрь», 2003.]

Даже в тех случаях, когда производящая основа содержит негативное оценочное значение, данные суффиксы смягчают его:

Дура ты! Дурочка маленькая, глупенькая. Разуи глаза, ведь я его не на аркане тянула, он сам хотел зайти. [Г. Рудых. Такой устойчивый мир // «Октябрь», 2002.]

2. Суффиксы со значением отрицательной оценки (-ашк-, -ур-, -ин-, -ј-, -н-). Нами не зафиксированы производные с этими суффиксами, имеющие положительное оценочное значение,.

В зал бодро вошел старикашка, маленький, подпрыгивающий на каждом шагу, похожий на сморчок. [Д. Донцова. Уха из золотой рыбки (2004).]

А немчура-дружок тебя продал, сдал-таки, сдал фриц недобитый. [С. Солоух. Клуб одиноких сердец унтера Пришибеева (1991–1995).]

У нашей дворничихи — целая орава ребятишек. Хулиганье невероятное. — Это неважно. [С. Довлатов. Чемодан. (1986).]

Но солдатня на солнечных улицах Петрограда почему-то нагло смотрит на него и даже не все козыряют. [Н. Н. Шпанов. Домик у пролива. (1930).]

3. Суффиксы, значение которых определяется семантикой производящей основы (-ишк-, -онк-/-енк-). Данные суффиксы, присоединяясь к основам, семантика которых связана с миром детей, близких людей, а также животных, выражают положительную оценку (*сестренка, воробьишка, братишка, детишки, сынишка*), в другом случае существительные содержат отрицательную оценку (*старушонка, купчишка, газетенка, комнатенка*).

Как правило, увеличительные суффиксы ассоциируются со значением отрицательной оценки, однако во многих случаях решающим фактором выступает семантика производящей основы:

И голосищу ее удивлялись все. [Н. Оленцова. Дар Божий // «Октябрь», 2001.]

4. Суффиксы, которые четко не указывают на характер оценки (-ейк-, -ушк-, -к-, -ок-/-ек-/-ик-, -чик-, -ец-). Речь идет о тех случаях, когда одно и то же производное может выражать противоположные оценочные значения, то есть ему свойственна энантиосемичность (внутренняя антонимия). Решающим фактором при определении качества оценки таких существительных является контекст. Характер оценки может уточняться особым типом синтаксических конструкций, а также оценочными прилагательными.

Добрая была семейка... Все было в саде — и сливы, и яблоки, и вишни. [М. Шелехов. Я изменю мир! (2004) // «Наш современник», 2004.08.15.]

Семейка у него еще та: что жена, что сыночки... [Б. Екимов. На хуторе // «Новый Мир», 2002.]

Мелкой рысью и в темноте никому не удивиться, что под Эго-то кобылка никудышняя рядом с его светскими. [А. И. Солженицын. Эго (1994).]

Таким образом, последовательно выражают положительную или отрицательную оценку немногочисленные суффиксы со значением субъективной оценки. Варьирование оценочного значения может быть обусловлено семантикой производящей основы, а также контекстом.

Литература:

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – Москва, 2003. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 22.04.2008.

2. Русская грамматика: в 2 т. / редкол.: Шведова Н.Ю. [и др.]. – М.: Наука, 1980. Т.1. Фонетика. Словообразование. Морфология.

A STUDY OF CHINESE AND ENGLISH FROM THE PERSPECTIVE OF LEXEMES

According to Sapire-Whorf's Hypothesis modes of thinking and languages must correspond in one way or another. That is to say, thinking patterns are the thinking content of language and language is the cover of thinking modes. Though there is controversy about language determination, language relativity has gained world recognition. Different languages in some way show their different views on the material world by their words or formation of sentences. As English and Chinese belong to the different language systems they have their individual development processes and own characteristics.

Language is the semiotic system combining sound and meaning, whose basic joint is the basis for defining the basic language unit.[Xu Tongqiang 2004; p95] According to this the Chinese "character¹ contains one syllable and reflects only one concept (meaning)".[Xu Tongqiang 2004:25] In the Indo-European languages, including English, "one word contains many syllables but reflects one concept" [Yang Zijian 2004:19], of which any syllable has no compulsory correlation with the meaningful unit including morpheme, word, word phrase, clause etc.

The Chinese character is oriented from property while the English letters from pronunciation. The Chinese character is originated from pictograph and developed directly from primitive drawings. It has a strong visual impression from the very beginning and the meaning is based on the blending of character and property. e.g. 松(pine), 柏(cypress), 桃(peach), 李(plum), 树(tree), 林(forest)etc. They all have the character component "木" (wood). We immediately know that all these words have connection with wood though we may not know the words as well as words like 江(river), 河(river), 湖(lake), 泊(lake), 海(sea), 洋(ocean), 深(deep), 浅(shallow) have relation with water since they have "水(water)" as their character component. The Chinese character is bilateral symmetry, a two-dimensional plane, which has a various form such as an independent structure or an encompassed

structure. In order to remember these words, we must have the whole picture prior to paying attention to details. Chinese lays stress on structure, function rather than entity and components, and expresses the harmony of variety and the unity of opposites. From that perspective, Chinese is more skillful to hold unity from oppositeness and correspondence from unity.

On the other hand, word formation in English is quite different from that of Chinese, as one which is not used to name an object from the overall grasp, f.e. , one group as pine, cypress, peach, plum, tree, forest and the other one as river, lake, sea, ocean, deep, shallow. As seen from the example, we can't say that the members of each group have any connection with the others of the same group. English word formation is mainly adapting – “stem+affix” or “root+affix”. The stem or root is the nucleus while the affix (suffix or prefix) is an extra nuclear electron that runs through the nucleus.[Yang Jianbo 2004:1] The English word “sun” has no relation with the sun's image “o”. In that way, it makes clear the distinction between subjectivity and objectivity. English is not for copying the natural phenomenon, but stipulating the sign, which is built up by rational regulation and whose meaning is defined by the combination of sounds.

Besides, the connotation of words is quite different. For example, if you look up the word *snake* in a dictionary, you will discover that its meaning is "any of various types of legless crawling reptile, some of which are poisonous" [Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary 4th edition 1997:1434], whereas the connotation of *snake* is something treacherous and evil. So “夏天 (summer)” in Central China is usually described by phrases like “骄阳似火，赤日炎炎” (It is so hot that it makes people under sun feel in the fire; the rays of sun in summer could burn the skin), while summer in Shakespeare's *Midsummer dream* is fresh and charming. In his *Sonnet 18*, he compares his beloved with summer “Shall I compare thee to a summer's day? Thou art lovely and temperate.” [William Shakespeare 1981:61] On the contrary, Chinese uses spring or autumn to describe women.

All in all, the output of the target language must not neglect the cultural differences in cross-culture communication. Otherwise it will make misunderstanding and obstacles and it directly makes people fail to learn the target language.

Bibliography:

1. Shakespeare, William. *Sonnet 18*, 1981.
2. 杨自检. 英汉语比较与翻译. 上海: 上海外语教育出版社, 2004.

Варакса О.С.

ОБРАЗНЫЕ ОБОРОТЫ В ГРУППЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕМ С НАЗВАНИЯМИ ЧАСТЕЙ ТЕЛА

В докладе рассматриваются фразеологические единицы английского языка, при этом исследуется не весь фразеологический запас языка, а только фразеологические обороты лексико-семантического поля “частей тела”, так называемые соматические фразеологические единицы, где один из компонентов – это название некоторой части тела человека. Данная лексико-семантическая группа была выбрана в силу своей широкой распространенности, чрезвычайной образности и выразительности.

Названия частей тела являются одними из наиболее часто участвующих слов в образовании фразеологизмов. Самые употребительные (частотные) соматизмы для (для английского языка: *hand/рука*, в значении *кисть*, *eyes/глаза*, *head/голова*, *face/лицо*, *foot/нога*, *nose/нос*, *finger/палец*, *heart/сердце*) являются, как правило, многозначными словами. Решающую роль играют, несомненно, их главные, первичные, прямые значения, тем не менее, отдельные переносные значения в большей или меньшей степени представлены и во фразеологических значениях отдельных фразеологических единиц.

В образных фразеологических оборотах кроме словарного значения часто присутствует свое характерное внутреннее значение, которое выражается имплицитно. На основе этих двух значений носителем языка мысленно создается зрительная картина, зрительный образ услышанного или прочитанного. К образным фразеологическим оборотам относят фразеологические сращения,

единства и мотивированные сравнения-фраземы. Уже сами идиоматические фразеологические единицы по своей природе представляют обороты, значение которых не равно сумме узуальных значений их компонентов. В таких оборотах должно быть как минимум одно слово с единичным переводом, обусловленным появлением других компонентов в строго фиксированном порядке следования и воссоздающими определенный зрительный образ.

С точки зрения семантики фразеологические сращения являются абсолютно неделимыми, устойчивыми сочетаниями, общее значение которых не зависит от значения составляющих их слов: *neck and neck* (досл. 'шея и шея') – 'в равном положении, не отставая'. Исторически фразеологические сращения возникли на основе переносных значений их компонентов, но впоследствии эти переносные значения стали непонятны в связи с их уходом из активного языкового запаса. С точки зрения современного языка образность фразеологических сращений может быть раскрыта только с учетом исторических и лингвокультурологических аспектов: *to be all thumbs* (досл. 'иметь все пальцы большими') – 'быть неловким, неуклюжим'. Возможно, исторически выражение звучало *one's fingers are all thumbs* (досл. '(свои) пальцы на руках все большие'), откуда и вытекает основное значение оборота. В данном случае утрачена связь узуального и переносного значений, которое стало основным. Такие обороты также невозможно синтаксически разложить для раскрытия общего значения фразеологической единицы.

Во фразеологических единствах общее переносное, образное значение выводится из суммы значений компонентов, сохраняющих признаки семантической раздельности: *to hold one's cards close to one's chest* (досл. 'держат (свои) карты близко к (своей) груди') – 'держат что-либо в секрете, не разглашают что-либо, помалкивать, ~ держать язык за зубами'. Фразеологические единства несколько сближаются с фразеологическими сращениями своей образностью, метафоричностью. Но в отличие от последних во фразеологических единствах образность, переносность осознается с точки зрения современного языка без учета исторического влияния. Связь между компонентами тако-

го оборота мотивирована, отчетливо ощущается метафоризация, яркая образность и поэтому для понимания фразеологического единства необходимо воспринимать его компоненты в переносном значении, отчетливо представляя зрительный образ, который они выражают. Например, смысл оборота *cry with one eye and laugh with the other* – ‘быть двуличным, неискренним’ раскрывается в том случае, если представить себе человека дословно ‘плачущего одним глазом и смеющегося другим’.

В результате образные обороты с учетом их происхождения чаще являются семантически членимыми. Приводя дословный смысл оборота, можно создать яркий наглядный образ. В связи с этим образные обороты в группе фразем с названиями частей тела классифицируют по грамматической семантике, выделяя группы названий действий и состояний, признаков свойств и качеств людей, признаков действий, группы называющие предметы и объекты реальности.

Проведя подсчет, было выявлено, что образные обороты составляют наибольшее количество среди соматических фразеологизмов английского языка (75,9%). Анализируемые фразеологические обороты в основном относятся к группе, называющей действия и состояния, включающей эмоциональные и психофизические изменения человека, и описывают явления посредством образности, метафорического переноса.

Литература:

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / Издание второе, исправл. и дополн. М.: Высшая школа, 1996.
2. Мельчук И.А. О терминах “устойчивость” и “идиоматичность” // Вопросы языкознания, 1960, №4.
3. Мечковская Н.Б. Классы идиом и их корреляты в механизмах диахронической фразеологии (на материале восточнославянских, словенского и польского языков) // Мовознаўства. Літаратуразнаўства. Фалькларыстыка. XIV Міжнародны з’езд славістаў (Охрыд, 2008). Мн.: Право и экономика, 2008. С. 149-172.
4. Рачковская А.В. Лексика и фразеология, мотивированные названиями мимических движений, жестов и особенностей фонации: закономерности семиотизации паралингвистических средств общения // Автореферат. Мн.: БГУ, 2005.
5. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Просвещение.

6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь: Около 25 000 фразеологических единиц / Составил А.В. Кунин // Изд. 3е, исправленное, в двух книгах. М.: Сов. Энциклопедия, 1967. – 1264с.

7. Словарь русского языка: В четырех томах / Издание второе, исправленное под редакцией А.П. Евгеньевой // М.: Русский язык, 1981.

8. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: 7th edition. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780p.

Даражок Д.А.

БІБЛЕЙСКІЯ КАНАТОНІМЫ Ў ФОКУСЕ МЕТАФАРЫЧНАЙ ПРАЕКЦЫІ ПРЭЦЭДЭНТНЫХ ТАПОНІМАЎ *ВІЛЬНЯ* І *ПОЛАЦК*

Прэцэдэнтныя ўласныя імёны, звязаныя часта з тым ці іншым сацыяльным міфам, складаюць значную частку нацыянальнай карціны свету, утвараюць сістэму каардынат для адлюстравання і ацэнкі сацыяльных і культурных працэсаў у грамадстве. Асаблівае месца ў “анамастычным алфавіце” (Г.М. Мезенка) беларусаў займаюць тапонімы *Вільня* і *Полацк*, за кожным з якіх стаіць асобная канцэпцыя фарміравання беларускай дзяржаўнасці. Аналіз метафарычных сувязей гэтых тапонімаў дазваляе раскрыць той інварыянтны семантычны патэнцыял, які часта застаецца недасягальным па-за метафарычным кантэкстам.

У фокусе метафарычнай праекцыі нацыянальна-прэцэдэнтных тапонімаў часта знаходзяцца соцыумна- і універсальна-прэцэдэнтныя адзінкі (*Вавілон*, *Дамаск*; *Іерусалім*), што “робіць усе апеляцыі да прэдэнтнага феномена “празрыстымі”, зразумелымі, канататыўна афарбаванымі” [4, с. 170]. Такогога тыпу ўласныя імёны называюцца “канатонімамі” (тэрмін Я.С. Оціна).

Згодна з праведзеным у перыяд з лютага 2008 па сакавік 2009 гг. даследаваннем¹, у беларускай інтэрнэт-прасторы метафарызацыя тапонімаў *Вільня* і *Полацк* часта адбываецца ў фокусе канатонімаў са значэннем “духоўны і культурны цэнтр дзяржавы”, што пацвярджае асаблівы статус гэтых канцэптаў

¹ Падрабязней: Даражок, Д. Прэцэдэнтныя тапонімы *Вільня*, *Мінск* у рэчышчы тэорыі канцэптуальнай інтэграцыі // Сборник работ 66-ой научной конференции студентов и аспирантов БГУ, Минск, 18 – 21 мая 2009 г.: в 3 ч. – Минск: БГУ, 2009. – Ч. 2. – С. 209 – 212.

у ментальным свеце беларусаў. Варта заўважыць, што *Полацк* у якасці асяродка духоўнасці сёння ўсе часцей “складае канкурэнцыю” [7, с. 361] *Вільні*. Такое пераразмеркаванне культуралагічных акцэнтаў можа азначаць вяртанне да старадаўняй беларускай традыцыі, актуалізацыя таго фрагмента гісторыі, калі Полацк побач з Кіевам і Ноўгарадам быў адным з трох найбуйнейшых народаўтваральных цэнтраў Усходняй Еўропы.

У беларускім інтэрнэт-дыскурсе біблейскія канатонімы выступаюць у складзе наступных метафар: *Вільня – беларускі Арарат*, *Вільня – літаратурны Вавілон*, *Вільня – Літоўскі Іерусалім*; *Полацк – беларускі Іерусалім*, *Полацк – Дамаск*.

Метафара *Вільня – беларускі Арарат*² набыла прэцэдэнтнае значэнне дзякуючы паэтычнай творчасці Р. Барадуліна (версэт “Вільня ў нашых душах”) і гістарычным даследаванням З. Шыбекі [гл.: 11, с. 192]. Гара Арарат, якая знаходзіцца на тэрыторыі Турцыі, застаецца сакральным сімвалам армянскага народа, а таксама лічыцца месцам спынення Ноевага каўчэга. Канатонім у складзе метафары набывае значэнне сакральнага месца па-за зонай дасяжнасці.

Метафара *Вільня – літаратурны Вівілон*³ паўстае ў кантэксце грамадска-культурнага жыцця горада ў першай палове XX ст. Вавілон – соцыумна-прэцэдэнтны тапонім, адзін з самых буйных гарадоў Старажытнага свету. Узровень яго прэцэдэнтнасці ў вялікай ступені абумоўлены біблейскімі паданнямі пра вавілонскую вежу і вавілонскую блудніцу. У фокусе метафарычнай праекцыі канатонім мае значэнне “месца, якое вызначаецца сацыяльнай прэстасцю, кантрастамі” [6, с. 90].

Іерусалім – вядомы інтэрлінгвальны канататыўны тапонім са значэннем “святарнае месца, месца пакланення” [6, с. 193]. Метафара *Вільня – Іерусалім* актуалізуе тры розныя слаі ў структуры фокуснага канцэпта, што дазваляе разглядаць Вільню як: (а) цэнтр яўрэйскага рэлігійнага і культурнага жыцця на

² Напрыклад: “Ніхто і нішто не можа пазбавіць Вільню статусу духоўнай сталіцы Беларусі. [...] Вільня застаецца духоўным Араратам беларусаў” [8].

³ Напрыклад: “У 1930-я гады мінулага стагоддзя Вільня ўяўляла з сябе літаратурны Вавілон – у горадзе адначасова выходзілі беларускія, польскія, літоўскія, расійскія, яўрэйскія перыёдыкі” [9].

этнічных землях ВКЛ⁴; (б) аб’ект нацыянальна-палітычных інтарэсаў беларусаў, літоўцаў і палякаў⁵; (в) духоўную святыню беларускага народа⁶. Шырокі канататыўны патэнцыял тапоніма дазваляе ўтвараць аналагічную метафару *Полацк – беларускі Іерусалім*⁷. Рэалізацыя полісемічных магчымасцей метафары пацвярджае высокі статус *Вільні* і *Полацка* ў якасці духоўных арыенціраў беларускага народа.

У адрозненне ад папярэдняй, кагнітыўная пара *Полацк – Дамаск*⁸ не з’яўляецца рэгулярнай метафарай, хаця вельмі вобразна адлюстроўвае інтэнцыі многіх беларусаў адшукаць “духоўную сталіцу” дзяржавы ў яе адміністрацыйных межах. *Дамаск* – знакавы біблейскі тапонім, звязаным з жыццём апостала Паўла, які да хрышчэння меў імя Саўл і ўдзельнічаў у ганенні на хрысціян. Акурат на шляху з Іерусаліма ў Дамаск Саўл перажыў вопыт духоўнай сустрэчы з Богам, якая вызначыла яго будучы лёс. Шлях з Іерусаліма ў Дамаск сімвалізуе духоўнае ачышчэнне, унутраны пошук верніка. У святле гэтага эпизода “шлях з Вільні ў Полацк” можа разглядацца як аналагічнае “духоўнае адраджэнне” краю, перамяшчэнне духоўных арыенціраў з Вільні, якую застаецца пакінуць “для сантыментаў, экскурсій, эміграцыі, архіву няспраўджаных праектаў, дзе найвялікшы з няспраўджаных – яна сама” [1, с. 19], на Полацк, сакральную прастору, з якой бярэ пачатак свет беларускай гісторыі і культуры.

Рэзюмэ: аналіз біблейскіх канатонімаў у фокусе метафарчнай праекцыі дазваляе раскрыць семантычны патэнцыял прэцэдэнтных тапонімаў са значэннем “духоўны цэнтр дзяржавы”.

⁴ Напрыклад: “У часы Вялікага княства Вільня зрабілася цэнтрам яўрэйскага жыцця і яўрэйскай навукі — Літоўскім Іерусалімам” [3].

⁵ Напрыклад: “Вызначэнне Вільні як фокусу духоўных памкненняў шматлікіх народаў адначасова падкрэслівае падабенства з Іерусалімам ...: горад над Вяллёй ёсць сэрцам невырашальнай культурнай праблемы” [2].

⁶ Напрыклад: “Мне снілася Вільня, як Храм перад раем, // Мне снілася Вільня, як Ерусалім” [10].

⁷ Напрыклад: “Шматлікія госці – з Балгарыі, Ізраіля, Германі, Польшчы, Літвы, Італі – заўсёды падкрэсліваюць гэта. “Полацк – ... ваш Іерусалім”, – кажуць яны” [5, с. 4].

⁸ Прыклад: “Як аслеплы, крочу навобмацак [...] // Па дарозе з Вільні на Полацк, // Па дарозе з Іерусаліма ў Дамаск” [<http://abananau.livejournal.com/2507.html>].

Літаратура:

1. Акудовіч, В. Мяне няма: Роздумы на руінах чалавека – Менск: БГАКЦ, 1998. – 204 с.
2. Жукоўскі, Д. Ерусалімскі лёс // АРСНЕ Пачатак [Электронны рэсурс]. – 2003. – № 5. – Рэжым доступу: <http://arche.bymedia.net/2003-5/zuko503.html>. – Дата доступу: 23.03.2009.
3. Зайка, В. Літоўскі Ерусалім: ужо нябачны простым вокам... // АРСНЕ Пачатак [Электронны рэсурс]. – 2003. – № 5. – Рэжым доступу: <http://arche.bymedia.net/2003-5/zajk503.html>. – Дата доступу: 23.03.2009.
4. Красных, В.В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375 с.
5. Малашэня, Л. Трэба зрабіць усё, каб Полацк стаў беларускай Меккай: гутарка са старшыней Полоцкага гарвыканкама Ул. Тачылам // Народнае слова. – 2000. – 29 ліпеня. – с.4.
6. Отин, Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. – М.: ООО А “Темп”, 2006. – 440 с.
7. Ратнікава, І. “Анамастычны алфавіт” беларусаў: *Полацк, Вільня, Менск* у літаратуры і публіцыстыцы // *Słowica Wratislaviensia CXLVII* / Pod. red. M. Sarnowskiego i W. Wyczozańskiego. – Wrocław: Wydawnictwo Uniwersitetu Wrocławskiego, 2008. – S. 359 – 365.
8. Скобла, М. Захар Шыбека: “Вільня – духоўны Арарат беларусаў”: інтэрв’ю з докт. гіст. навук З. Шыбекам // *Радыё Свабода* [Электронны рэсурс]. – 2007. – 16 студзеня. – Рэжым доступу: <http://www.svaboda.org/content/Transcript/753642.html>. – Дата доступу: 23.03.2009.
9. Скобла, М. Тры сталіцы Максіма Танка // *Радыё Свабода* [Электронны рэсурс]. – 2007. – 17 верасня. – Рэжым доступу: <http://www.svaboda.org/content/article/762102.html>. – Дата доступу: 23.03.2009.
10. Шніп, В. Мне снілася Вільня // АРСНЕ Пачатак [Электронны рэсурс]. – 2003. – № 5. – Рэжым доступу: <http://arche.bymedia.net/2003-5/duba503.html>. – Дата доступу: 23.03.2009.
11. Шыбека, З.В. *Гарадская цывілізацыя: Беларусь і свет: Курс лекцый*. – Вільня: ЕГУ, 2009. – 372 с.

Завойчинская В.А.

ЦВЕТОВАЯ ИДИОМАТИКА ЯЗЫКА

Каждый язык имеет определённые устойчивые словосочетания (фразеологизмы, или идиомы), которые при переводе на другой язык дословно теряют свой смысл. Однако они могут иметь эквиваленты, выражения, состоящие из

других слов, но обозначающие то же самое. **Идиома** (от греч. *idioma* – особенность, своеобразие) – единица языка, представляющая собой устойчивое сочетание, значение которого не мотивируется составляющими его словами, значение частей не сводится к значению целого. [1]. Различают [4] *лексические идиомы* (предложение или сочетание слов, характеризующееся слитным значением – *долг платежом красен, climb into the black*), *синтаксические идиомы* (синтаксическая конструкция, имеющая форму простого или сложноподчиненного предложения или сочетания слов – *Ну и мороз!*), *морфологические идиомы* (простое или сложное слово, неразложимое с точки зрения современного языка по морфологическому составу, но членимое на форманты, утратившие смысловую функцию в составе целого – *вкусный, пододеяльник*). С одной стороны, идиомы и фразеологизмы обозначают индивидуальность конкретного языка, а с другой, вызывают трудности при изучении и переводе.

Мне хотелось бы рассмотреть идиоматические выражения, в которых встречаются названия цветов. Довольно частотным является применение этой категории слов как в английских идиомах, так и в русских фразеологизмах. Рассмотрим случаи употребления двух цветов: красного и чёрного – в обоих языках и выясним, в каком из них эти цвета более популярны и символами чего они являются.

Таблица 1. [2]

красный	red	чёрный	black
1.долг платежом красен — <i>one good turn deserves another</i> ; 2.как красная тряпка на быка — <i>like a red rag / flag to a bull</i> ; 3.проходить красной нитью	1.be in the red – <i>быть убыточным, иметь задолженность, быть должником</i> ; 2.red as a beet – <i>красный как рак (от смущения и т. п.)</i> ; 3.	1.чёрный уголь — <i>coal-black</i> ; 2.континент (об Африке) — <i>black continent</i> ; 3.чёрная ночь — <i>black night</i> ; 4.чёрный ход — <i>back entrance</i> ; 5.чёрный рынок — <i>black market</i> ; 6.чёрное дело — <i>black / dirty deed</i> ; 7.видеть все в	1.be in the black – <i>вести дело прибыльно, получать прибыль, доход</i> ; 2.black and blue – <i>в синяках</i> ; I'm still black and blue from my divorce — <i>Я еще не отошел после этого бракоразводного процесса</i> ; 3.black and tan – <i>чёрный с рыжими подпалинами</i>

<p>(через что-либо) — <i>stand out; run all (through);</i> 4.красное слово — <i>witticism;</i> 5.красный диплом — <i>degree with distinction;</i> 6.красный угол — <i>common room;</i> 7.красная дата, красный день календаря — <i>red-letter day;</i> 8.Красный Крест [Полумесяц] — <i>Red Cross [Crescent];</i> 9.Красная Армия — <i>Red Army;</i> 10.Красная гвардия — <i>Red Guard.</i></p>	<p><i>red as a cherry – румяный, с румянцем во всю щёку; кровь с молоком; 4.red as fire – огненно-красный, покрасневший, вспыхнувший (о лице); 5.a red ribbon – (a red ribbon (или ribbon)) – лента ордена Бани, орден Бани; 6.reds under beds – «красные под кроватью» (о воображаемой красной опасности); 7.the red, white and blue -- английский флот и армия [по цветам флага].</i></p>	<p>черном свете — <i>see everything in the worst light;</i> <i>have a black outlook;</i> 8.(с названиями дней недели, в к-рые произошли какие-л трагические события) черная пятница — <i>Black Friday;</i> 9.черный список — <i>blacklist;</i> 10.черный юмор — <i>black humour;</i> 11.зависть у кого-л — <i>smb is green with envy;</i> 12.черная кошка пробежала (между) — <i>there is a coolness (between);</i> 13.черная работа — <i>dirty work;</i> 14.черное золото (уголь) — <i>black diamonds (coal);</i> 15.черным по белому — <i>in black and white;</i> 16.выдавать черное за белое — <i>call black white;</i> 17.держаться в черном теле кого-л — <i>keep smb on short rations; treat smb shabbily;</i> 18.на черный день — <i>for a rainy day.</i></p>	<p>(масть терьера; отсюда <i>the Black and Tans – "чёрно-пегие"</i> (английские карательные отряды, принимавшие в 1920 г. участие в подавлении ирландского движения шинфейнеров)); 4.black as a crow – чёрный как сажка, чёрный как вороново крыло, как смоль, как уголь; 5.black as coals – чёрные как угольки (о глазах); 6.black as night – мрачнее тучи, туча-тучей; 7.not so black as one is painted – быть не таким плохим человеком, как другие стараются представить; 8.put up a black – допустить бестактность, промах; сделать ляпсус; 9.two blacks do not make a white – чужим грехом своего не искупишь.</p>
---	---	--	--

Согласно сведениям, представленным в таблице, становится очевидным, что чёрный цвет используется в речи человека чаще, чем красный. В этой работе представлены не все идиомы, в которых используются данные цветовые значения, а только наиболее употребительные из них. Всего же с красным цветом в русском языке существует 15 фразеологизмов, а в английском – 10; что касает-

ся чёрного: в русском – 32, в английском – 15. Интересным является факт, что не всегда чёрный является цветом неудач, иногда ему в этом значении противопоставляется красный: *be in the black* – приносить прибыль и *be in the red* – быть убыточным. Стоит заметить, что красный цвет является не только цветом угрозы, но и цветом праздника.

Хотелось бы сказать пару слов о значении рассматриваемых цветов в психологии. Что касается черного цвета, то он, собственно говоря, как и белый, в менталитете многих народов занимает особое место. Этот цвет символизирует окончание одного жизненного этапа и желание пойти вопреки судьбе на новом. Черный цвет – цвет консерватизма, утонченности, таинственности. Также черный символизирует траур. Это значение родилось, когда люди боялись духов умерших и одевались в черное, с целью самозащиты. Когда человек смотрит на красный цвет, в его сознании возникают ассоциации с ярким пламенем, опасностью, сердцем и кровью, страстью и пылкостью. [3] Зачастую, когда мы обращаемся к этому цвету, мы выражаем наше желание, возможно, и на уровне подсознания, растратить накопившуюся энергию. Это также означает жажду успеха и стремление к достижению поставленных целей.

Таким образом, мы видим, что названия цветов довольно часто употребляются в идиомах, однако зачастую перевод является неидентичным. Существует много принципов классификации идиом. Цветовые фразеологические обороты должны быть выделены в отдельную группу, так как наша жизнь окрашена во множество различных оттенков, и человек отражает своё отношение к жизни в речи, волей-неволей превращая определённый цвет в символ определённых эмоций. Использование цветовой идиоматики достаточно старо. Большинство идиом, приведенных в таблице, пришли в нашу речь из древности. Это является показателем культурного наследия человечества, нашедшего отражение в языке.

Литература:

1. Словарь методических терминов. Авторы Э. Г. Азимов, А. И. Щукин. Печатное издание СПб.: «Златоуст», 1999.
2. Электронный словарь АBBYY Lingvo 12.

3. www.las-oreiro.ru/index15.htm

4. www.ruskiyyazik.ru/314/

Иванов Е.Е.

АНТИ-ПОСЛОВИЦЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Anti-proverb is the transformation of a steryotype world sequence for humorous effect[Wikipedia].

Wolfgang Mieder has coined the term “*Antisprichwort*” (*anti-proverb*) for such deliberate proverb innovations [alterations, parodies, transformations, variations, wisecracks, fractured proverbs] and has published several collections of anti-proverbs in both German [2] and English [3]. Anti-proverbs may contain revealing social comments, but they may also be based on mere wordplay or puns, and they may very often be just a product generated solely for the goal of deriving play forms. Just a little over two decades have passed since the term anti-proverb was coined by Wolfgang Mieder and the first collection of German anti-proverbs was published [1982]. The first collection of anti-proverbs in the English language, the book “Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs” written by Wolfgang Mieder in cooperation with Anna Tóthné Litovkina, was published only 6 years ago [3]. In 2005 a collection of Russian anti-proverbs [5] by Harry Walter and Valerij Mokienko was published in St Petersburg.

The present article will examine only one popular technique of wordplay which employs punning to create humorous effects in anti-proverbs. A pun is defined by Webster [p.1461] as “the humorous use of a word, or of words which are formed or sounded alike but have different meanings, in such a way as to play on two or more of the possible applications; a play on words”. Salvatore Attardo [1]distinguishes four subcategories of puns: paronyms, homonyms, homographs and homophones. I will study two of these subcategories:paronyms and homonyms.

Paronyms

Two words are paronyms when their phonemic representations are similar but not identical. Paronomastic puns, i.e., puns involving two similar but not identical strings of sounds and graphemes, constitute by far the largest class of puns analyzed.

One of the most popular techniques of proverb alteration is perverting the basic meaning of a proverb by simply **replacing a single word**:

Nothing succeeds like excess. [Nothing succeeds like success]

Examples from Russian:

Рыбак рыбака ненавидит издалека. [Рыбак рыбака видит издалека]

A parody may twist the content of its source by a **very slight distortion** of its form. The most frequent is the **substitution of one letter** in a word for another:

A good beginning is half the bottle. [A good beginning is half the battle]

Examples from Russian:

Птицу видно по помету. [Птицу видно по подету]

Homonyms

Two words are homonyms when their phonemic or graphemic representation is identical. Numerous proverbs have provided good models for exploiting ambiguity through the use of a single word that is polysemous [i.e. having two meanings] or two words that are homonymous [i.e., having identical graphemic and phonemic representation].

Certain ambiguous words have become real favorites of punsters in material. There are “will”, “time”, “fair” and so on. The popularity of these words is shown not only by the large amount of proverb transformations but also by the number of various proverb parodies in which the ambiguity of a certain word is exploited:

Man proposes – but not always marriage. [Man proposes, God disposes]

Examples from Russian:

*Каждой твари – по паре. [Так говорил некий преподаватель на экзамене].
[Каждой твари – по паре]*

Summary

This study has focused on Anglo-American and Russian anti-proverbs. The most frequent types of punning [e.g., homonyms, paronyms.] were discussed and demonstrated here.

Since proverbs are considered by many of us sacrosanct, their reinterpretation in innovative ways can create humor. We laugh at some anti-proverbs because they skew our expectations about traditional values, order, and rules. Very often, however, anti-proverbs move beyond the realm of fun and wordplay to commenting on important aspects of society, e.g., education, politics, work, love, money.

Bibliography:

1. Attardo, Salvatore [1994]. *Linguistic Theories of Humor*.
2. Mieder, Wolfgang [1982]. *Antispruchwörter*. 1. Volume.
3. Mieder, Wolfgang – Anna Tóthné Litovkina [1999]. *Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs*.
4. Kilroy, Roger [1985]. *Graffiti: The Scrawl of the Wild and Other Tales from the Wall*.
5. Вальтер, Х-Мокиенко [2005]. *Антипословицы русского народа*.
6. Walter H., Mokienko V. (2005a). *Пословицы-приколы для дома и для школы*.

Иванова-Мицевич И.В., Чучкевич И.В.

МОДЕЛЬ СИТУАЦИИ С ГЛАГОЛОМ TO READ

Моделирование предполагает использование абстракции и идеализации, отображая релевантные свойства оригинала и отвлекаясь от несущественных. Тем самым модель выступает как некоторый абстрактный объект. В идеале всякая модель должна быть формальной, т.е. в ней должны быть в явном виде и однозначно заданы исходные объекты, связывающие их отношения и правила обращения с ними [1; с. 304-306]. Анализ семного состава глагола to read (*1. to find information from books, newspapers etc; 2. to say the words in a book, newspaper etc. so that people can hear them* [2; p. 1362]) позволил выделить следующие компоненты в рамках денотативной области, репрезентируемой данным глаголом: инструмент передачи информации, объект (информационная составляющая). Второе значение данного глагола, помимо вышеперечисленных, содержит адресатный компонент. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что предложения с глаголом to read могут иметь в качестве своей семантической основы две ситуации: ситуацию самоинформирования (первое значение глагола to read) и ситуацию предоставления информации (второе значение глагола to read).

В рамках ситуации предоставления информации интенция субъекта заключается в передаче адресату определенной информации, являющейся результатом воспроизведения субъектом определенной информации, почерпнутой из материального источника информации. Под "источниками" в данном случае понимаются носители информации, содержащие вербализованные знания о фрагментах окружающей действительности (*books, letters, notes etc.*): ...*Ann read **the note**, kissed the bookmark, and dispatched a prompt ...* [3, p. 60].

Особенность ситуации самоинформирования заключается в том, что процесс вербального информирования осуществляется в рамках, ограниченных одним субъектом, т.е. субъект совмещает в себе сразу две функции – субъекта и адресата. Субъект сам осознает отсутствие у себя определенного знания о некотором объекте внеязыковой действительности и сам же посредством различных источников информации пытается восполнить существующий пробел. Таким образом, в ситуации самоинформирования адресат, как отдельный участник ситуации, отличный от субъекта, отсутствует: *You read **too many novels*** [3, p. 106].

И в ситуации передачи информации от одного лица к другому, и в ситуации самоинформирования в качестве субъекта могут выступать лишь одушевленные существа, обладающие интеллектом и способные к приобретению навыков чтения: ... *and when **Prissy** read it she blushed ...* [3, p. 47]. Признаками одушевленности должен обладать также адресат ситуации передачи информации от одного лица к другому: *Then I read it **to Matthew** and he said it was fine* [3, p. 92].

В качестве объекта рассматриваемых ситуаций выступает информация, т.е. логически структурированное знание, являющее собой абстрактную репрезентацию реальности, представленную в форме пропозиции: *Why, it was only last week I read in the paper **how a man and his wife up west of the Island took a boy out of an orphan asylum and ...*** [3, p. 4].

Объект данных ситуаций может быть также представлен на поверхностном уровне именем материального источника, содержащего информацию в вербализованной форме: *but **Diana and I** are reading a perfectly magnificent book*

and ... [3, p. 46], либо лексическими единицами, обозначающими структурные части носителя информации (paragraph, chapter etc): That's a sentence I read in a book once, and I say it ... [3, p. 17].

В качестве инструмента в исследуемых ситуациях выступают части тела субъекта. Ведущим инструментом в ситуации самоинформирования, получающим в некоторых случаях актуализацию на поверхностном уровне, являются глаза субъекта: *Ye can with your young eyes read the small print of the lies from here [4, p. 53].*, а в ситуации передачи информации от одного лица к другому – голос субъекта: *... but they read with their voices to the crowd [4, p. 57].*

Таким образом, семантическую основу предложений с глаголом *to read* составляют два типа ситуаций: ситуация самоинформирования и ситуация предоставления информации, которые различаются как по набору компонентов, так и по специфике отношений между ними.

Литература:

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman, 2003.
3. Montgomery, L.M. Ann of Green Gables. – New York: Scholastic Inc., 2002. – 400p.
4. Stoker, Br. Dracula. – Harmondsworth: Penguin Books, 1994. – 449p.

Иващенко А.Г.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СТРОЙ ЯЗЫКА

Фразеология представляет собой обширный раздел языкознания. Она как составная часть лексикологии исследуется с точки зрения различных аспектов. Фразеологии посвящено множество работ лингвистов всего мира. Фразеологические единицы того или иного языка несут в себе обширную информацию о носителях языка, поскольку именно во фразеологизмах отражается история народа, быт и мировоззрение.

В нашей стране широко распространено изучение английского языка. Но хорошее знание языка, в том числе и английского, невозможно без знания его фразеологии. Знание фразеологии и разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной.

Фразеология современного английского языка велика и многообразна, и каждый аспект ее исследования, безусловно, заслуживает должного внимания.

Существует классификация фразеологизмов с точки зрения семантической слитности их компонентов. Известно, что фразеологизмы возникают из сочетания слов, которое употребляется в переносном смысле. Потом постепенно это сочетание становится устойчивым, а его переносность стирается. В зависимости от того, насколько стираются номинативные значения компонентов фразеологизма, насколько сильно в них переносное значение, их делят на три типа: фразеологические сращения, фразеологические сочетания и фразеологические единства.

Итак, начнем с фразеологических сращений, или идиом. Это абсолютно неделимые устойчивые сочетания, общее значение которых не зависит от значения составляющих их слов: *be at smb.'s beck and call* – *быть всегда готовым к услугам*; (= *быть на побегушках*); *to rain cats and dogs* – *лить как из ведра* (о дожде); *be all thumbs* – *быть неловким, неуклюжим*. Такие сращения возникли на базе переносных значений их компонентов, но впоследствии эти переносные значения стали непонятны с точки зрения современного языка. Например, слово «*beck*» – «*взмах руки*» является архаизмом и нигде кроме данного выше фразеологизма не употребляются. Выражение *to be all thumbs* исторически сложилось из выражения *one's fingers are all thumbs*.

Во фразеологических сращениях утрачена связь между прямым и переносным значениями, переносное стало основным для них. В большинстве таких сращений невозможна перестановка компонентов, они синтаксически неразложимы и не позволяют проникновение в их состав других слов.

Вторым типом фразеологизмов являются фразеологические сочетания. Это такие сочетания, в состав которых входят слова и со свободным, и с устойчивым значением: *(to have) a narrow escape* – *спастись чудом*, *rack one's brains* – *ломать голову* (усиленно думать, вспоминать), *to pay attention to smb.* – *обратить на кого-либо внимание и т.д.* В отличие от фразеологических сращений, сочетания характеризуются «разложимостью»: в них возможна замена главного слова, перестановка компонентов, свободное употребление составных частей сочетания, а также вариантность слов.

И, наконец, последний тип фразеологизмов – фразеологические единства. Это устойчивые словосочетания, в которых при наличии переносного смысла все равно сохраняются признаки раздельности компонентов: *to burn bridges* – *сжигать мосты*, *to burn one's fingers* – *обжечься на чем-либо*, *to gild refined gold* – *золотить чистое золото*, и т.д. Единства характеризуются сохранением значения отдельных компонентов словосочетания, невозможностью замены одних компонентов другими, а также способностью вступать в синонимические отношения с отдельными словами или другими фразеологизмами.

Но помимо этих трех типов существуют еще и фразеологические выражения. Это устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты с буквальным значением компонентов. В состав фразеологических выражений входят многочисленные английские пословицы и поговорки, которые употребляются в прямом значении и не имеют образного аллегорического смысла: *live and learn* – *век живи, век учись*; *many men, many mind* – *сколько голов, столько и умов*; *easier said than done* – *легче сказать, чем сделать*; *nothing is impossible to a willing heart* – *кто хочет, тот добьется*.

Употребление многих фразеологизмов в той или иной степени ограничено рамками определенного стиля языка. Многие фразеологизмы не только называют то или иное явление объективной действительности, но и указывают на определенное отношение говорящего к этому явлению. Всестороннее изучение фразеологической системы современного английского языка позволяет нам получить представление об их основных структурно-семантических и стилистических типах, узнать их происхождение. Особенности функционирования помогают овладеть литературными нормами словоупотребления. Важно изучение фразеологизмов с точки зрения их специфических свойств в ряду других значимых единиц языка.

Литература:

1. Шуба П.П. Современный русский язык. – Минск. Плопресс 1998.
2. Словарь современных английских идиом / Сост. Сооломоник Т.Г. – СПб.: ООО «Издательство «Золотой век», 2003.

3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2004.

4. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – Москва. Издательство Оникс; СПб.: Издательство «Золотой век», 2007 – 976 с.

Карлюк Т.А.

К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЛИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СТРУКТУР В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Номинализация процесса как процедура и результат носит весьма распространенный характер в современных языках и не раз становилась объектом исследования лингвистов. Так, проблема номинализации освещается в работах А.Н.Степановой, В.Г.Гака, Е.А.Гапанович и др. ученых. Несмотря на это, следует отметить тот факт, что не существует единого подхода к описанию данного явления, не разработан и механизм его действия.

Такое положение дел связано, в первую очередь, с тем, что во французском языке, например, при номинализации активно используются различные аналитические конструкции, в частности, раздельнооформленные глаголы, которые включают номинацию действия в свой состав (типа *donner ordre*) [2, с. 19].

По нашему мнению, ключевой в процедуре номинализации становится структура *VØNabs*: она является результатом “расщепления” целостного процесса на выделенные в нем различные способы его совершения (*faire, prendre, donner, intimer* и т.д.) при сохранении онтологической природы самого процесса (*action, sentiment, état, etc.*) [3, с. 47].

На языковом уровне “расщепление” глагольной единицы происходит как разделение лексической семантики и грамматической [3, с. 80]. С этих позиций, изначальной точкой отсчета (этимологически) может стать цельнооформленный глагол: *confier* → *porter/faire/donner confiance*.

Однако единицы типа *confier – faire la confiance – faire confiance* берутся уже как реальная данность в современном французском языке, что позволяет

реализовать как бы “обратный” отсчет, эксплицирующий сущность номинализации.

Анализ структур $VartN \setminus V\emptyset N$ показывает прежде всего, что специфика процесса номинализации в первую очередь связана с семантикой имени, занимающего в структуре позицию N. Однозначные существительные типа *visite \ compliment* служат основой для прямой (формальной) номинализации и соотносятся только с однокоренным глаголом, от которого они образованы: *compliment* ← *complimenter*, *visite* ← *visiter*; при этом практически имеет место конверсия глагола в существительное (*visiter – faire visite – la visite*).

Вместе с тем большинство структур содержит многозначные имена N (типа *note*), значения которых лишь частично совпадают со значениями глагола. При несовпадении их семантики номинализация происходит на другой основе: используется один из лексико-семантических вариантов значения глагола. Отношения существительного необходимо установить на уровне семантических структур глагольного и именного компонентов [1, с. 469]. Такой процесс номинализации квалифицируется как косвенный, семантический: существительное не является прямой конверсией глагола в имя. Иными словами, последнее не является его однокоренным производным.

Таким образом, можно предположить, что сама процедура номинализации проходит как бы несколько стадий. Первая стадия – структура $VartNabs$, обозначающая действие и его объекты, ее потенциальная возможность транспонироваться в структуру $V\emptyset Nabs$; вторая стадия – структура $V\emptyset Nabs$, передающая расщепление будущего потенциального действия на “процессность” и “внутренний объект”; третья стадия – структура $V\emptyset Nabs$, ее переход в глагол V, обозначающий действие, имеющее в своей основе “объектную процессуальность”, и номинализация V именем $Nabs$ как субстантивация процессности действия, обозначаемого глаголом (V).

Литература:

1. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: учебное пособие для вузов.- М.: Добросвет, 1999. – 678 с.

2. Левит, З.Н. К проблеме аналитического слова в современном французском языке. – Мн., 1968. – 340 с.

3. Степанова, А.Н. Преморфологические структуры французского языка. – Мн.: 1975. – 120 с.

Ковалёва И.Е.

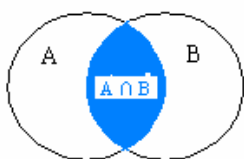
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КОПУЛЯТИВНЫХ И ДЕТЕРМИНАТИВНЫХ КОМПОЗИТОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

При анализе слов, образованных путем словосложения, наблюдаются определенные закономерности, знание которых будет способствовать как правильному пониманию, использованию композитов в языке, так и адекватному переводу сложных слов на другой язык.

В основе разделения сложных слов в немецком языке на **копулятивные (сочинительные)** и **детерминативные (определительные)** композиты лежит семантико-синтаксическая связь между их компонентами.

В **копулятивных композитах** компоненты связаны между собой сочинительной связью, т. е. ни один из компонентов не определяет другого. Образование копулятивных композитов имеет ряд особенностей с семантической, структурно-грамматической и логической точек зрения.

Компоненты копулятивных композитов должны принадлежать к одной и той же части речи: *Dichter-Komponist* ‘поэт-композитор’ ($N+N$ – сущ. + сущ.), *sauer-süß* ‘кисло-сладкий’ ($Adj.+Adj.$ – прилаг. + прилаг.). С семантической точки зрения компоненты сложного слова должны принадлежать к одному и тому же классу наименований: *Dichter-Komponist* (оба компонента обозначают лица), *sauer-süß* (оба компонента обозначают вкусовые качества) и т.д.



С логической точки зрения компоненты копулятивных композитов находятся в отношении пересечения и их можно представить в виде, где

подмножество $A \cap B$ охватывает те элементы, которые относятся как к классу **A** (*Dichter, sauer*), так и к классу **B** (*Komponist, süß*). Имена собственные пред-

ставляют собой логическую сумму (*Österreich-Ungarn* 'Австро-Венгрия') или отношения «часть-целое» (*Berlin-Pankow* 'Берлин-Панков', где Панков-район (часть) Берлина).

Копулятивные композиты могут состоять более чем из двух компонентов: *schwarz-rot-gold* 'черно-красно-золотой (желтый)', которые равноправны в семантическом, но не морфологическом плане. В морфологическом отношении грамматическое оформление всего слова в целом осуществляется через оформление последнего компонента (*schwarz-rot-golde Flagge*).

Данный тип сложных слов имеет значительно меньшее распространение и наиболее характерен для прилагательных.

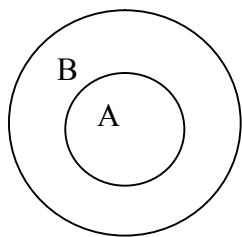
Компоненты **детерминативных сложных слов** связаны между собой подчинительной связью, при которой первый компонент – определитель (*Bestimmungswort*) – определяет, конкретизирует второй – основное слово (*Grundwort*). При анализе детерминативных композитов также выделяются особенности их образования.

Основное слово определяет принадлежность всего соединения к определенной части речи и характеризует его грамматические категории (род, число, склонение). Определитель семантически подчинен второму компоненту (*Gartenblume* 'садовый цветок', *Schreibtisch* 'письменный стол'). Семантика связи между обоими компонентами может быть крайне разнообразной, но во всех случаях определитель выражает более или менее существенный признак соответствующего предмета или явления.

Изменение порядка следования компонентов влечет за собой изменение значения композита: ср.: *Gartenblume* 'садовый цветок' и *Blumengarten* 'палисадник, цветник'.

Чаще всего в качестве второго компонента выступает имя существительное или прилагательное, а в качестве первого компонента может быть слово, принадлежащее к любой другой части речи (*Lesebuch* 'книга для чтения': глагол+сущ., *Hinfahrt* 'поездка в одну сторону': наречие+сущ.).

С логической точки зрения между понятиями существуют отношения подчинения, где **А** – *видовое понятие (сложное слово)*, а



В – *родовое понятие (второй компонент сложного слова)*: второй компонент обозначает круг понятий, к которому относится более узкое понятие, выражаемое всем сложным словом.

Первый компонент присоединяется ко второму либо непосредственно, либо при помощи соединительного элемента *(-e)s, -(e)n, -er, -e)*;

В плане структурной организации наиболее распространены детерминативные сложные слова со вторым компонентом – именем **существительным** типа N+N ‘сущ.+сущ.’ (*Gartenblume*), Adj.+N ‘прилаг.+ сущ.’ (*Glatteis* ‘гололед’), V+N ‘глагол + сущ.’ (*Schreibtisch*) и образования с основным словом – **прилагательным** типа N.+Adj. ‘сущ.+прилаг.’ (*ruhebedürftig* ‘нуждающийся в покое’), V+Adj. ‘глагол + прилаг.’ (*gehfähig* ‘способный ходить’).

Знание закономерностей образования копулятивных и детерминативных композитов будет способствовать как обогащению словаря путем создания новых слов с помощью словосложения, так и правильной передаче значения сложного слова на другой язык.

Литература:

1. Степанова, М.Д. Словосложение современного немецкого языка. – Изд. лит. на ин. яз. Москва, 1953. – 375 с.
2. Erben, J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. Erich Schmidt Verlag GmbH. – Berlin, 1983. – 170 S.
3. Fleischer, W., Barz, I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache/ W.Fleischer, I. Barz. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007. – 382S.

THE VERBALS AS A GRAMMATICAL CATEGORY

The verb has finite and non-finite forms (verbals). The latter, unlike the finite form of the verb, don't express person, number or mood. Therefore they can be used as the predicate of a sentence.

Like the finite forms of the verb the verbals have aspect and voice distinctions, but their voice distinctions differ greatly from those of the finite verbs. There are three verbals in English: the participle, the gerund and the infinitive.

The characteristic traits of the verbals:

1. They have a double nature, nominal and verbal. The participle combines the characteristics of a verb with those of an adjective; the gerund and the infinitive combine the characteristics of a verb with those of a noun.

2. The tense distinction of the verbals are not absolute (like those of the finite verb), but relative; the form of a verbal doesn't show whether the action it denotes refer to the present, past or future; it shows only whether the action expressed by the verbal is simultaneous with the action expressed by the finite verb or prior to it.

3. All the verbals can form predicative constructions, i.e. constructions consisting of two elements, a nominal (noun or pronoun) and a verbal; the verbal element stands in predicate relation to the nominal element, i.e. in a relation similar to that between the subject and the predicate of the sentence. In most cases predicatives form syntactic units, serving as one part of the sentence.

The Participle

The participle is a non-finite form of the verb which has a verbal and an adjectival or an adverbial character.

There are two participles in English: Participle I (the Present Participle) and Participle II (the Past Participle). Present Participles end in -ing, Past Participles end in -ed, -en, -d, -t or -n (asked, eaten, saved, dealt, seen).

Some participles have lost their verbality altogether and have become adjectives: an *interesting* book, a *charming* girl, the *alarming* news, a *complicated* problem, a *distinguished* writer, a *furnished* apartment, etc.

In Modern English Participle I has the following forms:

	Active	Passive
Indefinite	<i>writing</i>	<i>being written</i>
Perfect	<i>having written</i>	<i>having been written</i>

Participle I Indefinite Active and Passive usually denotes an action simultaneous with the action expressed by the finite verb; depending on the tense-form of the finite verb it may refer to the present, past or future.

When reading The Pickwick Papers, one can't help laughing.

When reading The Pickwick Papers, I couldn't help laughing.

When reading The Pickwick Papers, you will roar with laughter.

Participle I Perfect Active and Passive denotes an action prior to the action expressed by the finite verb.

They were, indeed, old friends, *having been* at school together. (Walpole) Они и в самом деле были старыми друзьями, так как вместе учились в школе.

A prior action is not always expressed by Participle I Perfect, with some verbs of sense perception and motion, such as *to see, to hear, to come, to arrive, to seize, to look, to turn* and some others, Participle I Indefinite is used even if priority is meant.

Hearing a footstep below he rose and went to the top of the stairs. (Hardy) Услышав шаги внизу, он встал и вышел на улицу.

Participle II has no tense distinctions; it has only one form which can express both an action simultaneous with, and prior to, the action expressed by the finite verb; the latter case is more frequent.

The Gerund

The gerund developed from the verbal noun, which in course of time became verbalized preserving its nominal character. The gerund is formed by adding the suffix *-ing* to the stem of the verb, and coincides in form with Participle I. The Gerund has the same forms as Participle I.

In most cases the differentiation between the gerund and the participle does not present any difficulty. Unlike the participle the gerund may be preceded by a preposition, it may be modified by a noun in the possessive case or by a possessive pronoun; it can be used in the function of a subject, object, and predicative. In the function of

an attribute and of an adverbial modifier both the gerund and the participle may be used, but the gerund in these functions is always preceded by a preposition.

But it is not always easy to distinguish between a gerund as a part of a compound noun and a participle used as an attribute to a noun. One should bear in mind that if we have a gerund as part of a compound noun, the person or thing denoted by the noun does not perform the action expressed by the ing-form: e.g. a *dancing-hall* (a hall for dancing), a *cooking-stove* (a stove for cooking), *walking-shoes*, a *writing-table*, etc.

If we have a participle used as an attribute the person denoted by the noun performs the action expressed by the ing-form: e.g. a *dancing girl* (a girl who dances), a *singing child*, etc.

However, there are cases which admit two interpretations; for example a *sewing machine* may be understood in two ways: a machine for sewing and a machine which sews; a *hunting dog* may be a dog for hunting and a dog that hunts.

The main points of difference between the gerund and the verbal noun:

The gerund	The verbal noun
Has a double character – nominal and verbal	Has only a nominal character
Is not used with an article	May be used with an article
Has no plural form	May be used in the plural
The gerund of a transitive verb takes a direct object	Can't take a direct object; it takes a prepositional object with the preposition <i>of</i>
May be modified by an adverb Drinking, temperately, was a sin. (Drieser)	May be modified by an adjective He (Tom) took a good scolding about clodding Sid. (Twain)

The Infinitive

In Modern English the infinitive has the following forms:

	Active	Passive
Indefinite	to write	to be written
Continuous	to be writing	-
Perfect	to have written	to have been written
Perfect Continuous	to have been written	-

The use of the infinitive without the particle *to* (the bare infinitive)

In Modern English the infinitive is chiefly used with the particle *to*. In Old English *to* was a preposition used with the infinitive in the dative case to indicate purpose (to writtene meant ‘in order to write’). Later on *to* was re-interpreted as the formal sign of the infinitive and came to be used not only to denote purpose but in other cases as well. Still there are cases when the so-called bare infinitive is used. They are as follows:

1. After auxiliary verbs.
2. After modal verbs except the verb *ought*.
3. After verbs denoting sense perception.
4. After the verb *to let*.
5. After the verb *to make* in the meaning of ‘заставлять’ and the verb *to have* in the meaning ‘заставлять, допускать, велеть’.
6. After the verb *to know* when its meaning approaches that of to see, to observe (the verb *to know* never has this meaning in the Present Indefinite).
7. After the verb *to bid*. The verb *to bid* is obsolete and is not used in colloquial speech.
8. After the expressions *had better, would rather, would sooner, cannot but, nothing but, cannot choose but*.

Had better, would rather, to do nothing but belong to colloquial English, whereas *cannot but* and *cannot choose but* are characteristic of elevated style.

9. In sentences of a special type (infinitive sentences) beginning with *why*.

Why not come and talk to her yourself? (Reade)

Почему бы вам самой не прийти поговорить с ней?

Ларина Т.И.

ТОПОНИМИЧЕСКАЯ МЕТОНИМИЯ В РУССКОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Данная публикация посвящена анализу функционирования топонимов в составе метонимии – наиболее широко представленный и наименее экспрес-

сивно нагруженный троп. Топоним в его первичной номинативной функции – имя собственное географического объекта. При этом он способен развивать регулярные производные метонимические значения, а также участвовать в расширении семантического пространства текста за счет актуализации элементов его культурной семантики.

Во-первых, для топонимов как в русском, так и в английском языке, характерна специфическая пространственная метонимическая модель «топоним – законодательные или властные структуры данной страны»:

1) для собственных именовании государств: *Всё чаще претензии к России озвучивает **Польша*** (Завтра, 30 сентября, 2009); *The talks in Geneva on Thursday included the highest-level bilateral discussions between **the United States and Iran** in many years* (NY Times, October 1, 2009);

2) для названий столиц государств (ойконимов): *Обама, не дожидаясь мнения **Пекина и Москвы**, фактически выдвинул **Тегерану** ультиматум, ответ на который тот просто обязан дать до 1 октября* (Завтра, 30 сентября, 2009); *The East-West rivalry would play out in the sole arena where **Moscow** could compete?* (NY Times, September 8, 2009);

3) для наименований резиденций глав государств или местонахождения правительства (урбанонимов): *Надо признать, русские в массе своей не определились окончательно в выборе пути. Поэтому **Кремль** покамест вьёт из них верёвки и расшаркивается перед Западом* (Завтра, 9 сентября, 2009); *The **Pentagon** is putting the finishing touches on the draft rules for a new aerial refueling tanker competition, but has not set a date for their release* (NY Times, September 9, 2009);

Во-вторых, в публицистике топонимы регулярно развивают метонимические значения по следующим моделям:

а) топоним → политическая и экономическая организация страны, её культура, нормы, традиции: *Современная **Россия** слаба. Она не может ни с кем до конца разговаривать с позиции силы — даже с Грузией. Но повод ли это и оправдание ли это для тех политиков, кто своими действиями делает её всё*

слабее и слабее? (Завтра, 14 октября, 2009 г); *Asia has already emerged more forcefully from recession than the United States and Europe, economic reports over the past month have shown* (NY Times, September 2, 2009);

б) топоним → событие, связанное с данным топообъектом (в этом лексико-семантическом варианте топонимы сближаются с хрононимами – собственными именами исторически значимых отрезков времени): *Даже если бы не было такого ужаса, как Чечня, матери по собственной воле своих детей туда не отдали бы* (АиФ, 7 марта, 2001); *Bosnia was a starkly destabilizing factor in a far more unstable continent* (NY Times, September 5, 2009);

в) топоним → этнос: *Но Евровидение – это не ее формат. И я думаю, что Франция сделала такую же ошибку, как и Россия, в свое время отправив на этот конкурс Аллу Пугачеву* (АиФ, 19 мая, 2009);

г) топоним → группа людей (как правило, публичных личностей, государственных деятелей): *Накануне Второй мировой войны Варшава планировала расчленение и уничтожение Советского Союза и с этой целью разжигала сепаратизм в Поволжье, на Кавказе, на Украине и в Средней Азии.* (Завтра, 30 сентября, 2009 г); *Washington has already announced that it will position short-range missile interceptors around the Mediterranean, and Turkey is a possible location for this system* (NY Times, September 17, 2009);

д) топоним → национальная спортивная команда: *Диего Марадона, возглавляющий сейчас сборную Аргентины, потерпел два болезненных поражения: сначала от Бразилии, затем и от Парагвая* (КП, 16 сентября, 2009);

е) топоним → один человек (как правило, глава государства или лицо, представляющее страну на каком-либо международном мероприятии): *Ямайка продолжает штамповать рекорды скорости [Усэйн Болт, трехкратный олимпийский чемпион с Ямайки, установил новый мировой рекорд, пробежав стометровку всего за 9,58 секунды – Т.Л.]* (АиФ, 26 августа, 2009); *The review, in tandem with reinvigorated talks between Washington and Moscow, will help ... both sides... to go even lower. Russia is especially eager to lock in reductions, and Mr.*

Obama has made deep cuts a primary diplomatic goal (NY Times, September 8, 2009).

Как свидетельствуют модели (в), (г), (д) и (е), топонимическая метонимия антропоморфна: к числу регулярно воспроизводимых в масс-медиа лексико-семантических вариантов топонимов принадлежат обозначения разных групп людей – от этноса до одного человека.

Липницкая С.В.

ПОЭТОНИМЫ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Поэтонимы, т. е. имена собственные художественного текста, – это один из способов, которыми классическая литература «проникает» в сознание современного человека и хранится в нем. Наиболее известные поэтонимы русской классики (такие, как Обломов, Раскольников, Чичиков и др.) вполне можно считать тем, что Ю.С.Степанов назвал «константами русской культуры». Такие поэтонимы нередко употребляются вне «материнского» текста, чаще всего в публицистике, что доказывает их актуальность для представителей русскоязычного культурного пространства. Широкое употребление поэтонимов в СМИ демонстрирует культурную преемственность, показывает, что психотипы, выведенные писателем в художественных образах, по-прежнему воспроизводятся в разных сферах жизни. Покажем это на примере поэтонима *Раскольников* (источником языкового материала нам послужили периодические издания России и Беларуси за 2001-2008 гг.).

Образ Родиона Раскольникова является одним из важнейших в творческом наследии Ф.М.Достоевского. Общеизвестно, что его символическое значение связано с внутренней формой фамилии: раскол, раздвоение. Не случайно этот поэтоним активно употребляется в СМИ XXI века для характеристики наших современников: люди, как и прежде (а возможно, даже в большей степени), не едины, они разделены, «расколоты» на две половины, они постоянно колеблются между добром и злом, не знают, какой путь выбрать.

В лингвистике для обозначения плана содержания актуальных в национальной культуре имен используется термин «ономастический концепт», введенный И.Э. Ратниковой в работе «Имя собственное: от культурной семантики к языковой». Под ономастическим концептом она понимает «когнитивный аналог имени собственного», «проекцию индивидуального объекта в сознании» [1, с. 155]. В его структуре (как и вообще в структуре концепта) выделяют две части: ядро (постоянная часть) – единичное понятие; периферия – часть содержания, которая может варьироваться под влиянием внеязыковых условий (фоновые знания). В ономастике выделяют поэтонимический концепт, который имеет ряд особенностей.

Структура поэтонимического концепта <Раскольников>
(на основании романа)

Ядро	<ol style="list-style-type: none"> 1. роман Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание»; 2. «социальный статус героя» (студент); 3. «душевное состояние героя» («внутренний раскол»); 4. «преступление» и его атрибуты: <ul style="list-style-type: none"> § «способ, орудие убийства» (топор); § «жертва» (старуха-процентщица, одно из проявлений зла в жизни); § «мотив, основание» (идейно-философская подоплека: <i>Наполеон я или тварь дрожащая?</i>); 5. «наказание» (рефлексия, самоанализ, раскаяние).
Периферия	<ol style="list-style-type: none"> 1. внешний облик героя («он был замечательно хорош собою, с прекрасными темными глазами, темно-рус, ростом выше среднего, тонок и строен»; «худо одет»; «шляпа <...> высокая, <...> но вся уже изношенная»); 2. бедность, жизнь в каморке; 3. взаимоотношения с другими персонажами: <ul style="list-style-type: none"> § Раскольников и Порфирий Петрович; § Раскольников и Соня Мармеладова; § Раскольников и Лужин и т.п.

Употребление поэтонима *Раскольников* чаще всего осуществляется в рамках такой риторической фигуры, как **метафора**.

Наиболее широко в прессе представлены метафоры, основанные на самых очевидных, поверхностных признаках персонажа («убийство», «убийца», «жертва», «способ/орудие убийства»): *Современный Раскольников обошелся без топора... ...Студент второго курса <...> обворовывал квартиры пожилых людей, которые сдавали часть своего жилья студентам...* (Правда 2003, 26 сентября)

В одной фигуре могут комбинироваться метафора и сравнение (метафора выступает вспомогательным компонентом сравнения): *Когда сладкая парочка, как измельчавший Раскольников, надула старушку, старушка поплакала, а потом занялась самобичеванием...* (РГ 2004, 8 апреля) – сравнение здесь базируется на признаке «преступление против пожилого человека». Метафора «измельчавший Раскольников» может быть декодирована как «упрощенное воспроизведение типажа, сохранившее только самые поверхностные его признаки».

Реже встречаются метафоры, основанные на признаке «преступление, в основе которого лежит теоретическое обоснование, идейно-философская подоплека». Ср. пример, в котором отмечается скрытая оппозиция «убийца» – «убийца по идейному основанию»: *В прессе появилась версия, что Кулиш – это такой **новый Раскольников**, а его преступление – жест отчаяния человека, которому в жизни ничего не светит.* (Изв. 2006, 18 декабря) На семантическом признаке «уничтожение человека во имя идеи» может быть основана контекстуальная синонимия поэтонима *Раскольников* с прецедентными антропонимами *Ленин* и *Сталин*: *Счастье сегодняшнего времени, что не появились еще **ни Раскольников**, ни Ленин, ни Сталин. Сейчас пока только фарс* (КП 2007, 28 сентября). Основанием для метафорического переноса может быть признак «рефлексия, нравственные терзания героя»: *Герой «Настройщика»* [фильм Кирры Муратовой – С. Л.] – *измельчавший Раскольников* (РГ 2008, 8 апреля).

Актуальность образа Раскольникова является свидетельством единства, непрерывности мировосприятия русской интеллигенции, преемственности русской национальной картины мира. Ср. пример, в котором обыгрывается наивность русского интеллигента, его стремление увидеть сложную духовную подоплеку даже в самом банальном или низменном: *Эта интеллигенция вот уже полтора века в каждом субъекте с топором стремится разглядеть мятущегося студента **Раскольникова** с исключительно ранимой и тонкой душой* (Изв. 2003, 6 февраля).

Наряду с контекстуальной синонимией поэтонимических метафор встречается и их антонимия: *Не выискивайте оправдания чужому убожеству. Перед вами **Шариков**, а не **Раскольников*** (Изв. 2003, 6 февраля) – в данном примере противопоставляются такие признаки поэтонимических концептов <Раскольников> и <Шариков>, как «сознательный выбор в результате долгой душевной борьбы» и «следование инстинктам» или «тупое подчинение приказам».

Рассмотренные примеры убеждают нас, что образ Раскольникова по-прежнему значим для представителей русской культуры и, более того, позволяет им оценивать происходящее сегодня через призму их культурного опыта. Несомненно, произведения Ф.М. Достоевского, поступки, размышления, страдания его героев – это не «дела минувших дней», но актуальный и сегодня факт культуры.

Литература:

1. Ратникова, И.Э. Имя собственное: от культурной семантики к языковой /И.Э.Ратникова. – Мн.: БГУ, 2003. – 214 с.

Маслянкова П.У.

ПРЭЦЭДЭНТНЫЯ ФЭНОМЭНЫ Ё КАГНІТЫЎНАЙ БАЗЕ БЕЛАРУСАЎ

Для даследавання быў абраны метада свабоднага асацыятыўнага эксперыменту з мэтай высвятлення актуальнасці таго ці іншага прэцэдэнтнага феномену, ядра і перыферыі кагнітыўнай базы, ступені вядомасці таго ці

іншага прэцэдэнтнага феномену розным сацыяльным і ўзроставым групам, а таксама даследавання з’явы пераключэння лінгва-культурнага коду. Для эксперыменту было адабрана 44 стымулы, якія з’яўляюцца кампанентамі беларускіх этнаспецыфічных прэцэдэнтных феноменаў кшталту *Новая... зямля, Магутны... Божэ*. У эксперыменце прынялі ўдзел 103 чалавекі.

У выніку эксперыменту былі адноўлены прэцэдэнтныя імёны (*Каласы... Я. Колас, Шляхта... Пане Каханку, Магутны... Вітаўт, Дзед... Талаш*), прэцэдэнтныя выказванні (*Паміж... пустак, балот, Я... мужык-беларус, пан сахі і касы*), прэцэдэнтныя тэксты з літаратуры (*Тарас... на Парнасе, Знак... бяды*), жывапісу (*Чорны... квадрат, Крык... Мунк*), музыкі (*Песня... падземных жыхароў, Я... нарадзіўся тут*), тэатру (*Каханне... ў стылі барока, Балада... пра каханне*), кіно (*Балада... пра салдата, Сэрца... Банівура*), міфалагічныя і рэлігійныя ўяўленні беларусаў (*Птушкі... душы, тры... Тройца, Слова... Хрыстос, Слова... Божэ, Сын...Божы*), фонавыя веды і рэаліі грамадскага і культурнага жыцця (*Шлях... чарнобыльскі, Дзве... мовы, Песня... года, Паміж... часопіс*).

Сярод гуманітарыяў сустракаліся асацыяцыі, заснаваныя на глыбокім веданні канцэптуальнага зместу прэцэдэнтнага тэксту (*Каласы... валошкі, “Апокрыф” Багдановіча, Паміж... “Адвечным шляхам” Абдзіраловіча*), метапрэцэдэнтная рэфлексія, канструяванне арыгінальных, завуаляваных асацыяцый, асацыятыўныя ланцужкі (*Тарас... (Бульба) ... клёцкі*).

Выпадкі памылковага “пазнавання” прэцэдэнтнага феномену (*Хроніка... Смярыцкага, Сымон... Гарэцкі, Запіскі... з-над эшафота*) сведчаць пра наяўнасць яго ў кагнітыўнай базе, але ў пасіўнай яе частцы.

Мова стымулаў у пераважнай большасці выпадкаў дэтэрмінуе мову асацыяцый, аднак цікавыя выпадкі, дзе гэтая заканамернасць парушаецца. Імя *Тарас* у большай ступені асацыюецца з украінскай культурай (*Тарас Бульба 47, Тарас Шаўчэнка 5*), чым з беларускай (*Тарас на Парнасе 44*). А вось прэцэдэнтнае імя *Сымон* цалкам палягае ў межах нацыянальнай кагнітыўнай базы (*Сымон-музыка 62, Сымон Будны 31*).

Найбольшая колькасць прэцэдэнтных асацыяцый была выклікана так званымі жанравымі назоўнікамі. Гэта тлумачыцца старажытнай традыцыяй уключаць у назву твора яго жанравую характарыстыку: напрыклад, *Хроніка Літоўская і Жамойцкая, Слова пра паход Ігаравы, Песня пра зубра* і г.д.

Практычна ўсе прэцэдэнтныя асацыяцыі, дадзеныя на стымул *Песня*, належаць да беларускага этнакультурнага поля, прычым цікава, што да розных яго сфераў: *Песня... пра зубра 26, жалоба 2, Адвечная* (літаратура), *народная 7* (фальклор), *песняў 2* (рэлігія), *года 6, свабоды 3, пра каханне 3, падземных жыхароў, Уліса* (музыка).

Найбольшую колькасць нацыянальна маркіраваных асацыяцый выклікаў канцэпт *Паміж*. Па-першае, гэта фразеалагічныя спалучэнні са значэннем вагання: *паміж двух агнёў, паміж молатам і накавальней, паміж Сцылай і Харыбдай*; па-другое, гэта ўстойлівыя выразы са значэннем лакалізацыі ў прасторы і часе: *паміж небам і зямлёй, паміж Польшчай і Расіяй, паміж былым і будучым, паміж радкоў*; па-трэцяе, гэта кампанент прэцэдэнтнага выказвання: *Паміж пустак, балот беларускай зямлі, Паміж няскоў егіпецкай зямлі*; па-чацвёртае, філасофскі канцэпт: *“Адвечным шляхам” Абдзіраловіча, Часопіс, Акудовіч*.

Такім чынам, у выніку асацыятыўнага эксперыменту, падчас аналізу дадзеных на стымул культурна значных асацыяцый мы назіралі за з’явай пераключэння культурных кодаў. Зварот інфармантаў да іншакультурных прэцэдэнтных феноменаў дазваляе нам адносіць іх да разраду калі не універсальна-, то рэгіянальна-прэцэдэнтных феноменаў. Дослед, праведзены намі, дазволіў акрэсліць ядро прэцэдэнтных феноменаў для беларускай кагнітыўнай базы: *Роднае слова 67, Бывайце здаровы 67, Родны край 66, Сымон-музыка 62, Выбачайце, калі ласка 55, Родная мова 52, Простыя словы 48, Тарас Бульба 47, Каласы пад сярпом тваім 46, Тарас на Парнасе 43, Людзі на балоце 40, Зорка Венера 40*.

Стымумы групы *родны, родная, роднае* далі багата канцэптуальных і прэцэдэнтных асацыяцый: *Родны кут 39, Родны край 18, Родны горад, Родная*

мова 52, Роднае слова 67, Роднае карэнне 5. У лік найбольш актуальных для беларускай лінгва-культурнай карціны свету ўвайшлі канцэптuallyныя спалучэнні *роднае слова, родны край, родная мова*, якія складана аднесці да прэцэдэнтных феноменаў, нягледзячы на тое, што твораў з такімі назвамі існуе процьма. Іх трэба трактаваць як канцэпты – найбольш ключавыя для беларускай культуры кагнітыўныя адзінкі, з якіх складаецца канцэптасфера беларуса.

Насулько С.В.

ФОРМАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСПОНИРОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ГЛАГОЛЬНЫЕ ЛЕКСЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Активность словообразовательных процессов не является безграничной, а подчиняется внутренним закономерностям языковой системы, в которой действуют факторы, способствующие либо препятствующие использованию тех или иных словообразовательных возможностей языка. В частности, это касается транспонирования понятия качества в процесс, т.е. перекатегоризации признака вневременного, деактуализированного, в признак актуальный, непостоянный, тем более что близость категориальной семантики имени прилагательного и глагола способствует перекатегоризации адъективной семантемы в глагольную. Из всего многообразия семантических, структурных, функциональных, коммуникативных факторов, которые обуславливают выбор того или иного способа транспонирования, привлекают внимание ограничения формального характера.

Два основных морфологических способа перекатегоризации имен прилагательных в глагольные лексемы, т.е. транспонирования адъективных признаков в динамические: аффиксация (*deaf – to deafen, bright – to brighten, conceptual – to conceptualize*) и конверсия (*cool – to cool, busy – to busy, blind – to blind*) дают основания полагать о существовании формальных условий, детерминирующих выбор того или иного способа перехода статического признака в динамический.

Объектом нашего исследования явились 396 адъективных лексем, из которых 271 (68%) послужили производящей базой для образования глагольных лексем путем аффиксации, 125 (32%) – путем конверсии. Данное соотношение двух основных способов транспонирования дает возможность судить об избирательности имен прилагательных в выборе способа перекатегоризации.

Наблюдение над языковым материалом позволяет утверждать, что далеко не последнюю роль в процессе перехода имени прилагательного в глагол играет характер словообразующей основы. С точки зрения простоты/сложности структурной организации мы рассматриваем класс маркированных прилагательных (68%), т.е. отмеченных адъективными маркерами, и немаркированных (32%), характеризующихся отсутствием таких маркеров. Дальнейший морфологический анализ показывает, что исследуемые маркированные прилагательные образуют подсистему адъективной лексики, в которой данные адъективные слова оказываются в плане морфемного членения¹ смешанными: это безусловно-членимые лексемы (25%) типа *sentimental, contextual, marginal, personal, schematic, polar, western*; условно- и дефектно-членимые единицы (75%) типа *visual, official, neutral, social, local, public, metabolic, circular, popular, human, fertile, military*. В данной подсистеме преобладают условно- и дефектно-членимые единицы – 75% общего количества маркированных адъективных лексем. Группа немаркированных прилагательных (32%) представляет собой морфологически нечленимые и простые по своей структуре единицы, притом в большинстве своем примарные, немаркированные никакими специальными категориальными приметами адъективные лексемы типа *mad, sad, cheap, dark, deep, sweet, fat, thick, weak, wise*.

Анализ реализации конверсии как способа транспонирования адъективных лексем в глагольные обнаружил также любопытную особенность: 85% адъективных основ являются немаркированными (*cool – to cool, dull – to dull, pale – to pale, blind – to blind, free – to free*), и только 15% были отмечены адъективными маркерами (*animate – to animate, alternate – to alternate, elaborate – to elaborate*).

Таблица 1

прилагательные	аффиксация 271 (68%)	конверсия 125 (32%)
маркированные:	184 (68%)	19 (15%)
безусловно-членимые	47 (25%)	5 (26%)
условно- и дефектно членимые	137 (75%)	14 (74%)
немаркированные	87 (32%)	106 (85%)

Сохраняя специфические черты своего морфемного членения, данные группы адъективных лексем принимают участие в процессе транспонирования, обнаруживая при этом определенную корреляцию между способом транспонирования и морфемной структурой исходной адъективной лексемы. В процессе перехода адъективных лексем в глагольные маркированные основы прилагательных отдаются предпочтение аффиксации (68%), а немаркированные – способу конверсии (85%).

Процесс перехода прилагательного в глагол путем аффиксации, как правило, представляет собой последовательное усложнение производящей основы за счет присоединения деривационных аффиксов. Известны четыре транспонирующих суффикса *-ize*, *-en*, *-ate*, *-fy* (*brutal – to brutalize*, *urban – to urbanize*, *familiar – to familiarize*), *-en* (*bright – to brighten*, *cheap – to cheapen*, *dark – to darken*), *-ate* (*authentic – to authenticate*, *domestic – to domesticate*, *valid – to validate*), *-ify* (*humid – to humidify*, *false – to falsify*).

Таблица 2

суффиксы	<i>-ize</i>	<i>-en</i>	<i>-ate</i>	<i>-fy</i>	префиксы
глаголы	48%	18%	18%	9%	7%

В работе используются критерии морфемного анализа структуры слов Л. Блумфилда. Блумфилд Л. Язык. М.: Прогресс, 1968. – 607 с. См. также: Кубрякова Е.С. О типах морфологической членимости слов, квази-морфах и маркерах. – ВЯ, 1970, №2, с. 78-90; Кубрякова Е.С. Основы морфологического анализа. – М.: Наука, 1974. – 318 с. Винокурова В.Н. Заимствованные адъективообразующие суффиксы в системе современного англ. яз.: Дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04; Минск: МГПИИЯ, 1988. – 241 с.

Рассматривая словообразовательную активность представленных аффиксов, следует отметить, что среди суффиксов латинского происхождения *-ize*, *-ate*, *-fy* наиболее продуктивным является *-ize* (48%), затем следует суффикс *-ate* (18%), наименьшей словообразовательной продуктивностью характеризуется суффикс *-fy* (9%). Среди указанной подсистемы единственный суффикс германского происхождения *-en* маркирует всего лишь 18% отадъективных глаголов. Проведенное исследование показало, что из всего многообразия английских префиксов в качестве транспонирующих средств (7%) используются *en-* (*large – to enlarge*), *re-* (*rich – to enrich*), *pro-* (*long – to prolong*), *be-* (*calm – to becalm*, *little – to belittle*, *dim – to bedim*), *de-* (*nude – to denude*), *dis-* (*able – to disable*). Словообразовательная активность аффиксов латинского происхождения выше, чем исконно германских, что свидетельствует об ограниченной сфере применения германских аффиксов в качестве словообразовательных элементов. Наиболее очевидным ограничением следует считать использование германских аффиксов для транспонирования немаркированных, структурно простых адъективных лексем германского происхождения.

Анализ конвертированных слов выявляет их определенную структуру. Базой создания производных по конверсии слов служат производящие основы, подразделяющиеся на несколько структурных типов: простые производящие основы, которые отличаются нечленимостью (*wise – to wise*, *warm – to warm*, *wild – to wild*, *sour – to sour*), производные производящие основы являются вторичными единицами, несущими в себе примету в виде специального деривационного суффикса в финале прилагательного, а также образование конверсионных производных от сложных основ. Весьма нетипичным для английского языка является образование отадъективных глаголов от деривационно прозрачных производных адъективных единиц (*bloody – to bloody*, *dirty – to dirty*, *muddy – to muddy*, *proportionate – to proportionate*). От имен прилагательных, имеющих сложные основы, также образовано весьма ограниченное количество отыменных глаголов (*weatherproof – to weatherproof*, *waterproof – to waterproof*, *wholesale – to wholesale*, *childproof – to childproof*, *fail-safe – to fail-safe*).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что перечисленные способы транспонирования используются не в одинаковой степени, и удельный вес каждого из них в словообразовательном процессе неодинаков. Продуктивность словообразовательных типов зависит от языковых факторов. Сложность морфемной и деривационной структур производящей основы, маркированность имен прилагательных, структурные особенности слова – все эти формально-структурные условия выступают в качестве ограничений продуктивности процесса транспонирования адъективных лексем в глагольные. Более того, следует отметить, что конверсия, аффиксация, как и любой другой способ перекатегоризации, ограничена наличием в языке уже готовых лексических единиц, образованных иными средствами.

Литература:

1. Бортничук, Е.Н., Василенко, И.В., Пастушенко, Л.П. Словообразование в современном английском языке. – Киев, 1988. – 264 с.
2. Бычко, Л.Н. К вопросу ограниченной продуктивности словообразовательных процессов // Сборник научных трудов. Проблемы семантики и словообразования английского языка. Выпуск 227. – М.: Московский ордена Дружбы народов гос. пед. институт ин. яз. им. М. Тореза, 1984. – 216 с.
3. Винокурова, В.Н. Заимствованные адъективообразующие суффиксы в системе современного англ. яз.: Дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04. – Минск: МГПИИЯ, 1988. – 241 с.
4. Зятковская Р.Г. Элементарные единицы морфемной и словообразовательной структуры слова // Морфемная и словообразовательная структура слова. Межвузовский тематический сборник. – Калинин: КГУ, 1979. – 132 с.
5. Трифонова Н.С. Зависимость словообразовательного потенциала слова от его лексико-семантических характеристик (на материале английских и русских цветообозначений): автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19. – Саратов: Саратовский ордена Трудового Красного Знамени гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 1986. – 20 с.
6. Рящина М.Э. Конверсия типа “прилагательное – глагол” в современном английском языке.: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04. – М.: Московский гос. пед. институт иностранных языков им. М. Тореза, 1981. – 16 с.
7. Тараканова И.В. Роль морфонологического варьирования основы в английском суффиксальном словопроизводстве // Сборник научных трудов. Проблемы семантики и словообразования английского языка. Выпуск 227. – М.: Московский ордена Дружбы народов гос. пед. институт ин. яз. им. М. Тореза, 1984 – 216 с.

МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ

Модальность – грамматико-семантическая категория, выражающая отношение говорящего к высказываемому, его оценку отношения сообщаемого к объективной действительности. Известно, что модальность выражается различными грамматическими и лексическими средствами, одним из которых являются модальные слова. В лингвистической науке модальные слова и словосочетания считаются одной из самых противоречивых лексико-грамматических разрядов слов и привлекают внимание ученых со второй половины XX столетия. Однако модальные слова до сих пор не получили полного объяснения в связи с их многоплановостью, специфичностью языкового выражения и функциональными особенностями.

Модальные слова – это часть речи, к которой относятся неизменяемые слова, выражающие субъективное отношение говорящего к высказываемой мысли. Что касается формы, у модальных слов нет какого-либо единого внешнего признака, однако семантический и синтаксический признаки представлены достаточно чётко; это и позволяет говорить о модальных словах, как о самостоятельной части речи. Семантическим признаком модальных слов является их значение субъективного отношения к высказыванию с точки зрения его достоверности, предположительности или желательности [1, с. 182]. Хотя в отношении значения модальные слова и отличаются от других знаменательных частей речи, которые выполняют номинативную функцию, по самостоятельности они, несомненно, принадлежат к знаменательным, а не к служебным частям речи. Синтаксической функцией модальных слов является функция вводного члена предложения или, что значительно реже, слова-предложения.

Впервые модальные слова были выделены в русской лингвистике; раньше они обычно причислялись к наречиям [2, с. 89]. Академик В.В. Виноградов в своей книге даёт подробное описание развития учения о модальных словах в русской лингвистической традиции и излагает свою точку зрения на модальные

слова в русской лингвистике. Некоторые лингвисты считают, что В.В. Виноградов чрезмерно расширяет группы модальных слов, относя к ним и слова вводного характера, которые не связаны со значением субъективного значения к высказыванию. При этом, он утверждает, что модальные слова не принадлежат к частям речи, так как, во-первых, по своему значению они не способны «выполнять номинативную функцию или быть указательными эквивалентами названий»¹ и, во-вторых, им свойственно выступать в функции вводных слов, включающих «и фразеологические сочетания, и полновесные слова, и частицы»².

Существование модальных слов было отмечено и в зарубежной лингвистике, но они не были выделены в особый разряд. Такие зарубежные лингвисты, как Г. Суит и Е. Крейзинг, выделяют особую группу наречий, которые относятся ко всему предложению и выражают отношение говорящего к высказываемой мысли с точки зрения её отношения к реальной действительности.

Большинство модальных слов развилось из наречий образа действия, которые образовались от прилагательных при помощи суффикса **-ly** и/или отрицательного префикса **-un**.

В современном английском языке к модальным словам относятся три группы слов, которые подразделены в зависимости от выражаемого ими субъективного отношения к фактам реальной действительности:

1. модальные слова, выражающие сомнение и предположение, неуверенность в достоверности сообщаемого: **maybe, perhaps, probably**;
2. модальные слова, выражающие одобрение или неодобрение: **fortunately, unfortunately, luckily, unluckily, happily, unhappily**;
3. модальные слова, выражающие усиление: **really**;
4. модальные слова, выражающие уверенность, достоверность сообщаемого: **course, sure, surely, to be sure, sure enough, evidently, obviously, no doubt, naturally, really**.

¹ В.В. Виноградов. Русский язык. Учпедгиз, М. – Л., 1947, стр. 41

² Там же, стр. 731

В пределах каждой группы модальные слова близки между собой по значению, но в тоже время каждое из них выражает свои оттенки или отличается по своему употреблению в речи от других модальных слов той же семантической группы [1, с. 183].

Так, например, **evidently** и **surely** различаются только тем, что **evidently** обычно подтверждает высказанную мысль, будучи при этом связано с какими-нибудь пояснениями, в то время как более категоричное **surely** выступает как само по себе достаточное подтверждение сказанного.

К синтаксическим особенностям модальных слов относятся особенности их синтаксических функций и их сочетаемости с другими словами.

Выполняя функцию вводного члена предложения, модальные слова чаще всего относятся ко всему предложению, но могут относиться и к одному из его членов. Когда вводный член предложения, выраженный модальным словом, относится ко всему предложению, он может стоять в начале, в середине или, реже, в конце предложения. Место вводного члена, выраженного модальным словом, в предложении отражается на степени его связанности с содержанием предложения и на яркости выражения модального оттенка.

Perhaps to show his diamond ring. [3, с. 53]

To show his diamond ring perhaps.

To show, perhaps, his diamond ring.

По этим примерам видно, что, во-первых, модальное слово теснее всего связано с содержанием высказывания, когда оно стоит между членами предложения, и, наоборот, менее всего связано с ним при постановке в конце предложения, и, во – вторых, что оттенок, передаваемый модальным словом, оказывается выраженным наиболее ярко при употреблении такого вводного члена в начале предложения.

Показателем бóльшей или меньшей связанности модального слова с характеризующим предложением или членом предложения может также служить выделение модального слова запятыми или отсутствие такого выделения.

Perhaps to show his diamond ring. [3, с. 53] – *Может быть, хотел показать свое бриллиантовое кольцо.* [4, с. 68]

'Well, perhaps, that's what young Mr. d'Urberville means' he admitted. [3, с. 53] – *Да, пожалуй, молодой мистер д'Эрбервилль именно это и имеет в виду.* [4, с. 68]

Модальное слово может употребляться и в неполном предложении, например:

'...I really think I will wait no longer.' *'Certainly do not.'* [3, с. 79]

- Но больше ждать я не могу. – И не ждите. [4, с. 91]

Модальное слово обычно относится или к обособленному члену предложения, или ко второму однородному члену предложения (включая и сказуемое).

Кроме того, модальные слова со значением предположения (*perhaps, maybe, possibly, probably*) чаще всего относятся только к одному из членов предложения.

Модальные слова со значением утверждения (*surely, no doubt, evidently, certainly, of course*) могут функционировать также как слова-предложения, сходно со словами-предложениями **Yes** и **No**. Их отличие лишь в том, что модальные слова могут быть и словами-предложениями (в диалогах) и вводными словами в предложении, в то время как слова-предложения **Yes** и **No** никогда не изменяют своего статуса.

Сочетаемость модальных слов очень ограничена. Модальные слова могут иметь при себе определение, выраженное наречием степени: **very fortunately**, модальные слова, которые выражают оттенок желательности или нежелательности могут сочетаться с предложным дополнением значения.

Как было упомянуто выше, модальные слова и по происхождению, и по форме тесно связаны с наречиями образа действия и поэтому существует вопрос о разграничении этих двух частей речи.

Отличие модальных слов от наречий касается их значения, их синтаксической функции и соотнесённости с другими частями речи.

Модальные слова выражают субъективное отношение говорящего к высказыванию, в то время как наречие указывает на объективный признак, даёт качественную характеристику, иногда содержащую при этом элемент субъективной оценки.

I have never really and truly loved you, and I think I never can [3, с. 99]. – Я никогда по-настоящему вас не любила и думаю, что не могу любить [4, с. 107].

Perhaps, of all things, a lie on this thing would do the most good to me now [3, с. 99]. – Быть может, сейчас ложь принесла бы мне больше пользы [4, с. 107].

С точки зрения роли модального слова в предложении, оно, в функции вводного члена предложения, может быть противопоставлено наречию, выполняющему функцию обстоятельства при сказуемом. Выполняя функцию вводного члена предложения, модальное слово относится ко всему предложению и только иногда к его отдельному члену. В отличие от этого наречие, как правило, относится к одному члену предложения [1, с. 186].

Что касается соотносённости модальных слов и наречий с другими частями речи, можно отметить, что она находит своё выражение в том, что модальные слова связаны с наречиями, тогда как наречия образа действия связаны с прилагательными и существительными.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Такие модальные слова, как **perhaps, maybe, probably, possibly**, являются лексическими средствами выражения модальности. Многие лингвисты говорят о модальных словах как о самостоятельной части речи. Их синтаксическая функция – функция вводного члена предложения. Вопрос о модальных словах был впервые поставлен русскими лингвистами в отношении русского языка. В зарубежной лингвистике данный тип был отмечен, но не был выделен в особый разряд. Возникает вопрос, как рассматривать эти единицы, синтаксическая позиция которых не даёт информации относительно их морфологической природы. Представляется, что здесь возможны два решения: или они являются особыми модальными словами, или это наречия, способные функционировать на-

ряду с модальными словами. Некоторые зарубежные и русские лингвисты считают, что данные слова являются наречиями, втянутыми в поле модальных слов, не переставая быть наречиями. Другие же лингвисты твёрдо убеждены в том, что такие слова как **perhaps, maybe, probably, possibly** следует относить к группе модальных.

Литература:

1. Жигadlo В.Н., Иванова И.П., Иофик Л. Л. Современный английский язык. – М., 1956
2. И.П.Иванова, В.В.Бурлакова, Г.Г.Почепцов Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. – М.: Высш. школа, 1981
3. Thomas Hardy. Tess Of The D'Urbervilles. – Penguin Books, 1994. – 507с.
4. Гарди Т. Тэсс из рода д'Эрбервиллей: Роман/Пер. с англ. А. Кривцовой. Предисл. М. Урнова. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 480 с.

Немера О.Д.

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Английский язык является своеобразным зеркалом, которое отражает социальные, политические, культурные и исторические процессы во всем мире. Постоянное изменение жизни человека является толчком к эволюции самого языка, его *беспрерывного постепенного изменения* – [1, с. 402], поэтому в современной лингвистике беспрестанно появляются новые тенденции, развиваются новые теории.

Данное исследование носит актуальный характер в современных условиях, так как реальная действительность требует от пользователей и носителей английского языка особой языковой гибкости и корректности.

Одним из последних этапов эволюции английского языка можно назвать выдвинутую в XX веке идею о его движении к гендерно-нейтральному. Очевидно, что это движение может коренным образом изменить самый динамичный – лексический уровень английского языка, где сложность в употреблении,

прежде всего, вызывают местоимения 3 лица единственного числа. В английском языке они единственные гендерно маркированные. Лингвисты всего мира уже несколько десятилетий занимаются поисками решения этой языковой проблемы.

В своей работе мы рассмотрели все возможные конструкции и варианты местоимений 3 лица единственного числа, которые не будут указывать на грамматический род существительного и ассоциироваться с полом человека. Вот некоторые из них:

1. Теоретически употребление местоимения мужского рода *he* возможно в нейтральном, общем значении. На практике же человек прочно ассоциирует *he* с мужским родом.

2. В письменной речи возможно употреблять такие громоздкие конструкции, как *he or she, him or her, his or her, his or hers, himself or herself* или *he/she, him/her, his/her, his/hers, himself/herself*. Но, как правило, эти конструкции являются слишком неудобными в употреблении.

3. Словарь Макмиллана дает вариант аббревиатуры *s/he*, для использования в тех спорных случаях, когда пол существительного неизвестен² – [2, с. 1369].

4. Наиболее распространенной альтернативой гендерно маркированному *he* является употребление *they* в единственном числе. Но данный вариант совершенно некорректен с точки зрения правил грамматики. Не смотря на то, что *they* в единственном числе используется в Англии со времен Чосера³ – [3], *they* – местоимение множественного числа.

5. Неопределенно-личное местоимение *one* также лишь в некоторых случаях может заменить спорное *he*. Также эту функцию могут исполнить слова *a person, a fellow, a soul*.

6. Местоимение *it*, которое грамматически вполне подходит как вариант альтернативы, невозможно использовать по причине его оскорбительного значения в случае употребления к человеку.

7. Возможным решением представляется использование таких языковых конструкции, когда объект и глагол можно употреблять во множественном числе: everyone did their their work.

8. Также существует занимательный способ построения предложений таким образом, чтобы вообще избежать употребления в них проблемных местоимений («*pronoun game*») ⁴ –[4].

9. Неплохим вариантом может стать употребление искусственно созданных местоимений, неологизмов. Это местоимения *sie and hir, ze, zie, xe, ve, tey (she\he)*.

10. Один из наиболее приемлемых альтернативных способов – использование системы гендерно-нейтральных местоимений, которую создал, отбросив первые две буквы от местоимения *they*, известный американский математик Майкл Спивак.

Но на практике такие местоимения-неологизмы сложно ввести в употребление. В какой-то мере это проблема маркетинга языка, так как, создание неологизмов в стенах университетов и лингвистических лабораторий, но не употребление их на практике, в повседневной речи, не принесет никакого результата. Новые слова должны войти в нашу жизнь естественно. Они должны появиться в популярных песнях, телевизионных ток-шоу и новостях, в книгах и газетных статьях. Попытки изменить язык искусственно тщетны и бесплодны. Ведь человека, который пытается контролировать язык, можно лишь сравнить с муравьем, который желает сдвинуть гору. Люди способны лишь фиксировать и наблюдать, а иногда и направлять развитие языка. Но он все равно будет развиваться самостоятельно, и остановить его эволюцию невозможно. Необходимо еще достаточное количество времени для того, чтобы люди смогли зрело оценить свое стремления к гендерно-нейтральному языку. Единственное решение об использовании гендерно-нейтральных местоимений в английском языке все еще не найдено. И его поиски продолжаются.

Литература:

1. Толковый словарь русского языка/А.Е. Баханьков, И. М. Байдукевич, П. П. Шуба. – Мн.: «Парадокс», 2000. – 402 с.
2. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners . Second Edition. – 2007. – p. 1369.
3. www.stason.org/TULARC/languages/english-usage/40-Gender-neutral-pronouns-Usage-disputes-alt-usage-engli.html
4. www.english.upenn.edu/~cjacobso/gender.html

Никитенко Т.В.

ВЫРАЖЕНИЕ НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЛЕКСИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Как справедливо отметила Е.М. Вольф, «оценка является универсальной категорией, поскольку не существует языка, в котором отсутствуют представления о «хорошо» или «плохо». Однако в способах выражения оценочных значений языки проявляют свою индивидуальность» [1, 9]. Известно, что характеризуя семантические особенности оценки, принято выделять субъективный и объективный компоненты в ее структуре, которые находятся в сложных диалектических отношениях и их соотношение может меняться в пределах каждого ряда языковых единиц [1, 28-29]. Из этого следует, что кроме объективных оценочных смыслов в семантике лексемы присутствуют субъективные, которые способны выражать отношение говорящего субъекта к обсуждаемому. Такие лексемы, помимо собственно оценки, выражают эмоциональное отношение, содержанием которого является «позитивное или негативное чувство, ... что отражается в словарях в виде соответствующих помет *презр.*, *неодобр.*, *одобр.* и *мн. др.*» [2, 637].

Таким образом, *объектом* нашего исследования являются лексемы английского языка, выражающие негативную эмоциональную оценку, а *предметом* – способы экспликации этой оценки.

Материалом исследования послужила картотека слов, сделанная методом сплошной выборки из словаря *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Объем картотеки составил – 1217 слов.

Принцип отбора материала заключался в следующем: отбирались слова, которые имеют пометы: *disapproving* 'неодобрительно', *offensive* 'уничижительно', *ironic* 'иронично', *humorous* 'с юмором' (с оттенком негативной иронии). Отбраковывались слова, содержащие пометы *taboo* 'запрещенный', *slang* 'сленг', т.е. инвективы и сниженная лексика не рассматривались. Также не учитывались идиоматические и устойчивые выражения типа *value judgement*, n., (*sometimes disapproving*) 'суждение о том, что хорошо или плохо, основанное на личном мнении, нежели фактах'; *Peeping Tom*, n., (*disapproving*) a person who likes to watch people secretly when they are taking off their clothes 'человек, который любит тайком наблюдать, как люди раздеваются; подглядывающий Том'⁹.

Достаточно большое количество помет сопровождаются словами *sometimes*, *often*, *usually*, что свидетельствует о наличии явной семы «оценочность» в семантике маркируемого слова. Такая оценочность сопряжена с нормой, с объективными характеристиками оцениваемого объекта, а в речи такое слово способно получать эмоциональный заряд, выражающий субъективную негативную оценку, которая базируется на стереотипах, принятых в данном обществе. Например, *workaholic*, n., (*informal, usually disapproving*) a person who works very hard and finds it difficult to stop working and do other things 'трудоголик – человек, который работает очень усердно и находит обременительным заниматься еще другими делами'. *He has tried hard to balance his managerial duties with outside interests and not to allow himself to become too much of a workaholic* 'Он с трудом пытается балансировать между своими административными обязанностями и другими интересами и не позволить себе стать заядлым трудоголиком'.¹⁰

Также помимо «чисто оценочных» помет, слова, выражающие негативную оценку, как правило, сопровождаются стилистическими пометами, что говорит об определенном предписании их употребления. Например, *battleaxe*, (*battle-ax*), n., 1. (*informal, disapproving*) an aggressive and unpleasant older woman

⁹ Перевод везде мой – Т.Н.

¹⁰ . Oates, David and Ezra, Derek. Advice from the top. Newton Abbot, Devon: David & Charles Publishers, 1989.

‘агрессивная, неприятная и немолодая женщина’. В русском языке эквивалентами этого слова могут быть ‘баба-гром’, ‘бой-баба’ или же ‘сварливая женщина’ что, помимо содержащейся оценки, сигнализирует о разговорном или даже просторечном стиле данного слова. *She's a bit of a battleaxe, but I don't suppose she'll be a bother to you.* ‘Она немного криклива, но я не думаю, что она будет тебе докучать’.¹¹

Таким образом, слова могут самостоятельно выражать эмоциональную негативную оценку, вследствие чего все высказывание становится не нейтральным. Безусловно, словарь не способен зафиксировать все возможные подобные единицы, но определенные тенденции в способах образования и экспликации оценочных значений, а также та мотивация, благодаря которой слово способно выражать эту оценку, проследить возможно на том материале, что подает словарь.

Литература:

1. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки. / Е.М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 260 с.
2. Русский язык: Энциклопедия / Издание 2-е, переработанное и дополненное / Главн. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Издательский дом "Дрофа". 1997. – 703 с.

Осика М.Л., Осика Д.В.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФОРМЫ ПРАВЛЕНИЯ (О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДАХ В СРАВНИТЕЛЬНОМ КОНСТИТУЦИОНАЛИЗМЕ)

Методологической основой любого актуального исследования должен выступать современный методологический инструментарий с элементами междисциплинарного синтеза. Полагаем, первым значительным вопросом в исследовании той или иной категории обычно становится сам термин, что указывает на необходимость применения лингвистических методов исследования.

¹¹ Anthony, Evelyn. No enemy but time. London: Arrow Books Ltd, 1987. – 105 p.

Ярким примером современного научного направления, тесно взаимодействующего с иностранной (англоязычной) терминологией, является сравнительный конституционализм. Обращаясь к правовым институтам зарубежных стран, неизбежно возникает необходимость соотнесения научных терминов: в отличие от терминологии других отраслей науки, они могут характеризоваться разнообразием и полисемантической. Это зачастую не только вызывает затруднения при переводе, но и указывает на существенные особенности исследуемого явления. Полученные в ходе анализа англоязычных терминов знания могут оказаться полезными не только для их корректного перевода на русский язык, но и для более глубокого правового исследования. Поэтому при переводе иностранных текстов государственно-правовой тематики необходимо опираться на данные юриспруденции, а использование лингвистических методов, в свою очередь, способно расширить рамки компаративных дисциплин.

Так, используемому в отечественной правовой литературе термину «форма правления» в англоязычных изданиях обычно соответствует термин «form of government». Последний не должен вызывать затруднений при переводе, т.к. специализированные англо-русские словари, как правило, предлагают только один русский эквивалент. Однако применение метода сегментации к данной паре терминов приводит к другим результатам и указывает на неполное соответствие терминов. Среди конституционалистов форму правления в самом общем виде принято определять как порядок формирования и взаимоотношений главы государства, парламента и правительства [1, с. 488]. В то время как русскоязычный термин делает акцент на динамическом начале – правлении как процессе осуществления власти, англоязычный термин (иногда просто «government» [2, с. 11]) указывает на статику – правительство как состояние правителя. Отметим, что редко употребляемый ныне термин «форма государственного правления» переводчик может ошибочно подменить термином «форма государственного управления», которому в английском языке соответствует «public administration».

Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что наряду с термином «form of government» в англоязычной научной литературе зачастую используется термин «constitution» [2, с. 8]. Последний, в свою очередь, принято переводить как «конституция», что в сравнительно-правовых исследованиях может привести к неверному пониманию описываемого явления. Действительно, данный термин происходит от латинского «constitutio» — установление, устройство. В то время как Кембриджский словарь определяет конституцию как писанный документ, Оксфордский словарь толкует «constitution» как «свод основополагающих принципов и установленных прецедентов, согласно которому государство управляется». Такой подход отличается от того, который мы обнаруживаем в отечественных словарях: Большой юридический словарь, БСЭ и др. определяют конституцию в материальном смысле, как писанный акт учредительной (верховой) власти. Однако толковый словарь Даля дает определение более созвучное оксфордскому: «образование, устройство правления, основание государственного управления».

Смеем предположить, что в контексте использования термина «constitution» как эквивалента русскому «форма правления» уместно воспользоваться еще одной парой терминов – «фактическая (живая) конституция» – «living constitution». В таком случае мы включаем в понятие формы правления ряд неконституционных факторов, влияющих на ее становление, развитие и фактическую реализацию (исторические, культурные, религиозные, политические и др.).

Естественно, подобные дефинитивные отличия предопределяются, в первую очередь, особенностями государственно-правовых институтов стран с англо-саксонской системой права, что в свете обозначенной выше полисемантической терминологических пар указывает на возможные ошибки и пути их предупреждения как в научном переводе, так и в сравнительных конституционных исследованиях.

Литература:

1. Баглай М. В., Туманов В. А. Малая энциклопедия конституционного права. — М.: Издательство БЕК, 1998. — 519 с.

2. Kmiec, D.W.; Presser, S.B. The American Constitutional Order: History, Cases and Philosophy. — Cincinnati, Ohio: American Publishing Co., 1998. — 1551 с.

Патейчук Н.Ф.

ОБ УСЛОВИЯХ МОНОЦЕНТРИЧНОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА

Во всех трактовках многозначности, начиная с первых попыток ее описания и до настоящего времени, неизменным остается понимание семантической структуры многозначного слова как такой структуры, которая объединяет несколько значений, или лексико-семантических вариантов (ЛСВ), по А.И. Смирницкому, или словозначений, по М.В. Никитину. Важным для семантической структуры полисеманта является то, что все ее элементы связываются между собой в определенное целостное единство. Кардинальным при этом оказывается вопрос о том, каким образом значения организованы в единую семантическую структуру и, соответственно, являются не омонимами, а вариантами одного слова. Перспективным в данном аспекте оказывается поиск компонентов, связующих отдельные значения полисемантов, определения их числа и типов и тем самым способов организации семантических структур многозначных слов.

Согласно результатам проведенного исследования, многозначные слова формируют два основных типа семантических структур: **моноцентрические** и **полицентрические** семантические структуры, значения которых организованы посредством **одного** или **нескольких** (двух и более) связующих компонентов.

Под **связующим компонентом** в данном исследовании понимается общая, интегративная часть семантики двух или более значений многозначного слова, т.е. одна или несколько сем, являющиеся общими для определенного числа лексических значений. Кроме того, в качестве связующих компонентов между значениями полисемантов выступают импликационные отношения, в терминологии М.В. Никитина, разного характера: причинно-следственные, пространственно-временные, партитивные и т.д.

В подсистеме немецких многозначных имен существительных¹² моноцентрические семантические структуры представлены небольшим числом лексических единиц (14,84 %): *der Löffel* ‘ложка’, *die Wange* ‘щека’, *das Glied* ‘член (тела)’, *die Nadel* ‘игла’, *die Gabel* ‘вилка’, *die Kälte* ‘холод’, *die Operation* ‘операция’ и др.

Семантических структур второго типа – полицентрических – в подсистеме частотных немецких многозначных имен существительных, наоборот, преобладающее большинство (85,16%): *der Rücken* ‘спина’, *das Gras* ‘трава’, *die Rose* ‘роза’, *die Kuh* ‘корова’, *der Vogel* ‘птица’, *das Bett* ‘кровать’, *der Koffer* ‘чемодан’, *die Karte* ‘карта’, *der Dampf* ‘пар’, *der Bau* ‘строительство’ и др.

Несмотря на сравнительно незначительную представленность в исследуемом материале моноцентрических полисемантов, тем не менее важным оказывается определение условий, при которых выбирается инвариантный принцип организации значений в многозначном слове.

В результате проведенного исследования было установлено, что:

1) моноцентрические семантические структуры в наибольшей степени характерны для слов с небольшим количеством значений, т.е. с минимальной степенью полисемии (3–4 ЛСВ): *der Reifen* ‘обод’, *die Kälte* ‘холод’ и др.;

2) среди простых полисемантов моноцентрическими являются слова только с радиальной связью значений, когда все вторичные значения связаны с исходным ЛСВ: *die Wange* ‘щека’, *die Kugel* ‘шар’, *die Gabel* ‘вилка’ и др.;

3) среди производных полисемантов моноцентрические структуры характерны в наибольшей степени словам с непосредственной связью значений, т.е. внутри семантической структуры слова (*der Deckel* ‘крышка’ и др.), хотя не ис-

¹² Материалом для анализа послужили частотные многозначные имена существительные современного немецкого языка, в своих исходных значениях принадлежащие к шести лексико-семантическим группам (ЛСГ): «Наименования растений», «Наименования животных», «Наименования частей тела человека», «Наименования артефактов», «Наименования свойств и состояний», «Наименования событий, действий и процессов». При рассмотрении вопроса о представленности моноцентрических и полицентрических структур в подсистеме многозначных имен существительных учитывались слова, в которых три и более ЛСВ, т.е. исключались двухзначные слова, поскольку для последних а priori характерен только один тип семантических структур – моноцентрические структуры.

ключаются случаи инвариантной организации значений в словах и с опосредованной связью между значениями, т.е. через производящую базу (*die Freiheit* ‘свобода’ и др.);

4) моноцентрические структуры свойственны полисемантам определенных ЛСГ (например, наименованиям животных и растений они не присущи);

5) моноцентрическими являются полисеманты, значения которых связаны между собой только посредством одного типа связей – классификационной связи, в частности ее разновидностями: посредством предметно-логической симиляции (*der Löffel* ‘ложка’ и др.), синестезической симиляции (*die Kälte* ‘холод’ и др.), гиперо-гипонимическими отношениями (*die Operation* ‘операция’ и др.) и т.д.;

6) связующими для всех значений одного и того же многозначного слова выступают определенные типы семантических признаков: например, для конкретных имен существительных – «форма», «функция», «структура», «положение в пространстве», «партиитивность», «локативность»;

7) моноцентрические полисеманты являются результатом лексико-семантического варьирования слова чаще по одной (*die Waffe* ‘оружие’), реже по нескольким моделям (*die Gabel* ‘вилка’). Например, в основе многозначности слова *die Waffe* (1. а) ‘оружие’: *Gerät, Instrument, Vorrichtung als Mittel zum Angriff auf einen Gegner oder zur Verteidigung*; 2. а) ‘клык (дикого кабана)’: *Jägerspr. Gewaff (des Keilers)*; 2. б) ‘коготь (дикой кошки)’: *Klaue (der Wildkatze und des Luchses)*; 2. в) ‘коготь (хищной птицы)’: *Kralle (der Greifvögel.)* лежит одна модель, а именно: **предметно-логическая симиляция – артефакт – {функция} – часть тела животного.**

Таким образом, выявленные условия моноцентричности семантической структуры многозначного слова свидетельствуют о существовании закономерностей в организации семантического пространства полисемантической языковой единицы.

ОСНОВАНИЯ КОРРЕЛЯТИВНОЙ МЕТАФОРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ МНОГОЗНАЧНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В лингвистической литературе выделяют два основных типа метафоры: метафору сходства и коррелятивную метафору. Метафора сходства характеризуется наличием общего семантического компонента метафорического и исходного значений. Так, в слове **der Fuchs** (1. *kleineres, etwas hochbeiniges Raubtier mit rötlich braunem Fell, spitzer Schnauze, großen, spitzen Ohren u. buschigem Schwanz*; 2. *Pferd mit rötlich braunem Fell sowie Mähne u. Schwanzhaar von gleicher od. hellerer Farbe*) общим семантическим компонентом двух значений является «рыжевато-коричневый цвет». В отличие от метафоры сходства, коррелятивная метафора основывается на совпадении структур, или отношений элементов в исходном и метафорическом значениях. Так, например, в слове **der Abschnitt** (1. *Teil von etw. Geschriebenem od. Gedrucktem; Kapitel, Passus*; 2. *Teil eines Gebietes, Geländes*) отношение между элементами первого значения и между элементами второго значения совпадает – «часть от целого».

На фоне многочисленных и всесторонних исследований метафоры, остается нерешенной проблема соотношения метафоры сходства и коррелятивной метафоры в лексической системе того или иного языка, а также типология оснований, характерных для коррелятивной метафоры и метафоры сходства.

Задачей данной работы является выявление типов оснований коррелятивной метафоры многозначных имен существительных немецкого языка, отобранных методом сплошной выборки из десяти томного толкового словаря Duden.

Как показывают предварительные результаты исследования, в основании коррелятивной метафоры могут находиться отношения разных типов:

- отношение «часть-целое», продемонстрированное на приведенном выше примере **der Abstand**;

- отношение «целое-часть»: **das Aggregat** 1. *Satz* von zusammenwirkenden einzelnen Maschinen, Apparaten, Teilen, besonders in der Elektrotechnik; 2. mehrgliedriger Ausdruck, dessen einzelne Glieder durch + oder – *veknüpft* sind.

В основе связи исходного и метафорического значений может находиться аналогия по действию:

- «действие одного элемента на другой»: **die Attacke** 1. *Reiterangriff*; 2. (*Mannschaftsspiele*) *Spielzug*, durch den der Gegner in die Verteidigung gedrängt wird;

- «действие совершаемое над чем-либо для достижения определенного результата»: **die Amelioration** a) *Verbesserung des Ackerbodens*; b) *Veredelung, Verfeinerung, bes. von Metallen*.

Некоторые коррелятивные метафоры основываются на отношении «взаимное положение элементов»: **der Antipode** 1. (*Geogr.*) *an einem diametral entgegengesetzten Punkt der Erde wohnender Mensch*; 2. *Mensch von entgegengesetzter Geisteshaltung, Eigenart*.

Выявление полного перечня оснований коррелятивной метафоры является задачей дальнейшего исследования. Однако даже предварительные результаты исследования дают представление о разнообразии отношений между элементами значений, являющихся общими для исходного значения и коррелятивной метафоры.

Литература:

1. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bd. [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim: Bibliogr. Inst. & F.A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Хохлова И.Н.

ОБ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГНЁЗД СЛОВ-ПОЛИСЕМАНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Вопрос об изучении словообразовательных гнёзд как самостоятельных словообразовательных единиц был поставлен сравнительно недавно. Как отмечают многие исследователи, занимавшиеся проблемой определения словообра-

зовательного гнезда, выявлением разновидностей словообразовательных гнезд, особенностей его структуры, пристальный интерес со стороны дериватологов к данной словообразовательной единице обусловлен «не только многоаспектными исследованиями словообразовательной системы русского языка и происходящих в ней процессов, но и более основательным изучением лексической системы русского языка и ее организации с точки зрения словообразовательных связей...» [6, с. 5]. Гнездовой подход к словообразовательной системе в целом лежит в основе трудов Е. Л. Гинзбурга, П. А. Соболевой. В работах Е. А. Земской, И. И. Ковалика, А. А. Лукашанца, И. А. Ширшова и др. также обсуждены наиболее важные вопросы определения словообразовательных гнезд как основных комплексных единиц языка [5, с. 7].

Существенный вклад в изучение и формирование теории словообразовательных гнезд внес проф. А. Н. Тихонов, усилиями которого на основе методов описательной грамматики на материале русского языка была создана общая теория словообразовательных гнезд. О важности исследования словообразовательного гнезда А. Н. Тихонов говорит в предисловии к третьему изданию «Словообразовательного словаря русского языка»: «Словообразовательное гнездо ... представляет собой совокупность однокоренных слов, имеющих в современном русском языке живые смысловые связи. Словообразовательный анализ производных слов на фоне всей родни дает возможность более точно определить их словообразовательные связи и словообразовательную структуру, чем при изолированном их рассмотрении. Здесь одновременно ... раскрывается не только словообразовательная структура каждого однокоренного слова, но и выявляется его словообразовательный потенциал, роль и место в словопорождающем механизме современного русского языка...» [7, с. 8].

Достижения в исследовании семантики производного слова, семантических закономерностей, действующих в словообразовательных цепочках, парадигмах и в словообразовательном гнезде в целом, позволяет в числе других поставить вопрос об исследовании семантического пространства словообразовательного гнезда. С. К. Мельник подчеркивает, что современные проблемы се-

мантики и словообразования настоятельно требуют «интенсивной разработки семантического аспекта словообразовательного гнезда, т. к. именно семантике принадлежит ведущая роль в организации и функционировании самого гнезда, в формировании его совокупной семантики...» [3, с. 1]. По мнению С. А. Новичковой, как вершинное, так и каждое производное слово словообразовательного гнезда имеет свое собственное, часто весьма объемное и сложное, семантическое пространство. Учитывая данный фактор, а также фактор определяющего влияния семантики вершинного слова на формирование семантики гнезда, исследователь отмечает, что «семантическое пространство словообразовательного гнезда сосредоточивает в себе огромную информацию о законах взаимодействия значений как в процессе порождения отдельных производных слов, так и в процессе формирования словообразовательного гнезда в целом...» [4, с. 3-4].

Отдельно встает вопрос о полисемии вершины словообразовательного гнезда. По мнению О. В. Дергаусовой, многозначность слова-вершины гнезда при попытке классификации затрудняет включение слова в ту или иную группу, т. к. «многозначное слово входит в состав структурно-семантического единства не во всем своем смысловом объеме, и та часть семантики слова, которая участвует в образовании лексико-семантической группы, как правило, соответствует только одному из его зафиксированных значений...» [2, с. 10].

К. А. Власова говорит о том, что «вершины-полисеманты комплексных словообразовательных гнезд имеют объемные, разветвленные эпидигмы, проявляющие разнообразие в различных компонентах национального языка. Будучи производящими словами, вершины-полисеманты словообразовательного гнезда так или иначе проецируют свои ЛСВ и связи между ними на производные гнезд. В комплексе гипосем ЛСВ производных актуализируются лишь отдельные, соотносительные с гиперсемой, общей для всех ЛСВ вершины и производных гнезда. ЛСВ, как компоненты эпидигмы, связывают единицы не только внутри гнезд, но и за их пределами...» [1, с. 8].

Таким образом, вопрос об изучении полисемии вершин словообразовательных гнезд требует пристального внимания со стороны дериватологов, что неоднократно подчеркивалось многими исследователями.

Литература:

1. Власова К. А. Словообразовательные гнезда *молодой – старый* в русском языке. Автореф. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2002. – 19 с.
2. Дергаусова О. В. Словообразовательные гнезда непроезжих глаголов основных лексико-семантических групп современного английского языка. Автореф. ... канд. филол. наук. – Мн.: Минск. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1980. – 21 с.
3. Мельник С. К. Семантическая структура отглагольного словообразовательного гнезда в современном английском языке. Автореф. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 19 с.
4. Новичкова С. А. Семантическое пространство словообразовательного гнезда. Автореф. ... канд. филол. наук. – СПб, 2005. – 19 с.
5. Сулова С. С. Словообразовательные гнезда *делать, работать, трудиться* в современно русском языке: семантический аспект. Автореф. ... канд. филол. наук. – Киров, 2009. – 20 с.
6. Суханова И. Ю. словообразовательные гнезда с вершиной – иноязычным словом. Автореф. ... канд. филол. наук. – М., 2005. – 18 с.
7. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2 т. Т. 1. – 3-е издание, испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 860 с.

Чжао Цзиньянь

ЛСГ ЭМОТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В ЯЗЫКЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА (НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТЕЙ БЕЛКИНА»)

Описание особенностей значения и функционирования слов, называющих эмоции и чувства человека, весьма актуально в рамках современной антропоцентрической научной парадигмы. Эмоциональная сфера играет важнейшую роль в жизнедеятельности человека, поскольку она, выступая одним из фундаментальных компонентов психики, наряду с интеллектом образует ядро личности.

В последние годы все большую актуальность приобретают исследования номинаций, вербализующих эмоциональные процессы, описание механиз-

мов именования, а также систематизация языковых средств выражения эмоций. Число работ, затрагивающих проблемы реализации категории эмотивности, за последнее время значительно возросло. В качестве примера приведем исследование Б.А. Ларин [1].

Художественный текст в первую очередь соотносится с миром эмоций и чувств человека. Исследование эмотивной лексики в литературном тексте интересно тем, что об истинной природе человеческих чувств, страстей, эмоций, об их силе можно узнать благодаря той форме, которую они приобретают, попадая из внутреннего мира во внешний, то есть благодаря слову. Изучение именно такой лексики является важным и необходимым как для осознания идейного смысла произведения, так и для понимания человеческой психологии в целом. «Эмоции героев произведения представляют собой особую психологическую реальность. Совокупность их в тексте — своеобразное множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими субъектами» [1, с.245]. Именно поэтому объектом нашего исследования является семантическое поле глаголов с эмотивным значением и их функционально-семантические особенности. Фактический материал извлекался из «Повестей Белкина» А.С. Пушкина. Термины «семантическое поле» и ЛСГ в данной статье нами понимаются как синонимы.

В ходе анализа мы выявили следующие микрополя семантического поля эмотивности. Микрополе страха: **бояться** со значением 'испытывать страх, боязнь' (здесь и далее значения слов приводятся по «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой): «*Чего же ты боишься ?— сказал ей отец, — ведь его высокоблагородие не волк и тебя не съест...*» [3, с.84]. Интересным представляется употребление глагола движения **кинуться** в значении 'быстро бежать к кому-то': «*Испуганный Минский кинулся ее подыпать и, вдруг увидя в дверях старого смотрителя, оставил Дуню и подошел к нему, дрожа от гнева*» [3, с.90]. Здесь значение страха передается всей синтаксической конструкцией, а глагол движения **кинуться** лишь усиливает данное значение. Ав-

тор хочет показать психологическое состояние персонажа через его движение. Микрополе радости: **обрадоваться** со значением 'испытывать радость': «Я вспомнил дочь старого зрителя и обрадовался при мысли, что увижу её снова» [3, с.79]; **мелькнуть** (мысль) со значением 'являться на короткое время, быстро показываться и исчезать' при помощи содержания предложения «Счастливая мысль мелькнула в голове зрителя» [3, с.89] автор показывает радость главного героя.

Подведем итог. Анализ лексики, объективирующей эмоциональное состояние героев художественного текста, дает возможность лучше понять замысел автора, объяснить идейное содержание произведения, а также позволяет судить о богатстве выразительных средств русского языка.

Литература:

1. Ларин, Б.А. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, 1987. – 378 с.;
2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 2008. – 939 с.;
3. Пушкин, А.С. Повесть Белкина. – М., 1946. – 96 с.

Чуринец О.Н.

«СВАДЬБА» = «MARRIAGE»? или СЛОТЫ КОНЦЕПТОВ «СВАДЬБА» И «MARRIAGE», ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В СЛОВАРНЫХ СТАТЬЯХ И ИНТЕРНЕТЕ (сравнительно-сопоставительный аспект)

Язык и культуру связывает их знаковый и системный характер. Как в языковых, так и в культурных единицах запечатлена воспринятая, переработанная и структурированная картина мира. **Одной из единиц универсального лингвокультурного кода является концепт “свадьба”.**

В.А.Маслова определяет **концепт** как *семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определённой этнокультуры* [1: с.50].

В данной статье была сделана попытка показать сходства и различия отражения концепта “свадьба” (англ. “marriage/wedding”) в национальных созна-

ниях англо – и русскоговорящих носителей культуры (т.е. британцев; русских и русскоговорящих белорусов), а также проследить динамику развития данного концепта. Исследование строится на данных словарей (см. ниже), как источников основополагающей и достоверной информации, и Интернета, как ресурса современного отражения языка в культуре и культуры в языке.

Культурно-историческая специфика формирует восприятие концепта “свадьба” для представителей рассматриваемых языковых культур по-разному. Для того чтобы понять концепт, нужны “фоновые” знания в рамках когнитивной лингвистики, которые наполняют языковые картины мира. Итак, вот какие **различия и сходства** рассматриваемых концептов можно наблюдать:

1) Для русской традиции свадьба – пышное торжество, гуляние, застолье; для английской – узаконивание брачно-семейных отношений.

По данным 10 русскоязычных словарей, среди лексических средств, репрезентирующих концепт “свадьба”, представляется наиболее дидактически точным выделить словосочетания, описывающие свадьбу как гуляние (*играть/праздновать свадьбу/свадебку (гулять на свадьбе)*) и как шумное торжество (*весёлая/пышная/шумная свадьба; веселиться как на свадьбе, (шумно, весело) как на свадьбе, нарядиться (одеться, наряжаться, вырядиться) как (словно, точно) на свадьбу*)). Английский концепт “*wedding/marriage*” представлен в 5 британских словарях как процесс выбора невесты/жениха (акцент на вербализацию помолвки: *propose marriage, ask for somebody's hand, to name the day, to pop the question, to announce an engagement*) и как юридический процесс (*marry, contract a marriage, consummate a marriage*). Англичане также четко разграничивают виды брака, давая по несколько номинаций каждому виду (смешанный (*mixed marriage*), неравный (*a marriage with the left hand*), тайный (*secret marriage*), по расчёту (*marriage of convenience*), расторгнутый (*a broken marriage*)), что для носителей русского языка является приватной и мало обсуждаемой темой.

2) В русской традиции (по описаниям свадебных торжеств как в печатных изданиях, так и на сайтах Интернета, см. ниже) существует чёткое разделение

между свадьбой церковной (венчание) и гражданской (ропись в Загсе), в отличие от английской, где большинство браков заключается в церкви, вне зависимости от приверженности молодожёнов к англиканству. Там венчание в церкви – “традиционная белая свадьба” [см. 4: wedding].

3) Для англоязычных представителей культуры характерна большая связь именно с церковными традициями (в силу жёсткой регламентации проведения обряда, приверженности британцев традициям). Для русскоязычных – с языческой (наличие огромного количества дохристианской символики, обрядности) и атеистической (по всей видимости, из-за периода антирелигиозной идеологии СССР). Проявление у нас церковных обрядов зависит в большей части от традиционности и религиозности семьи.

4) Описания свадебных обрядов на русскоязычных сайтах России и Беларуси унифицированы, т.е. в большинстве своём резкой разницы между свадебными сценариями традиционной русской и белорусской свадеб нет. Если они и отличаются, то только некоторыми национальными обрядовыми вкраплениями. Что касается англоязычных сайтов, то наполненность специфически национальными действиями существенно отличается в пределах графств одного государства (Великобритании).

Можно сделать следующие **выводы**:

1) Исследование данных лингвокультурных концептов показывает специфическое **структурированное отражение опытов народов в языковых сознаниях**; в то же время, **значения языковых единиц оказывают влияние на мировосприятие и поведение людей** – лингвокультуры, единицей познания которой является концепт.

2) Присутствие устойчивых словосочетаний, фразеологизмов в лексико-семантических группах, раскрывающих концепты “свадьба” и “wedding/marriage”, указывает на **консерватизм** и традиционализм русских и английских семейных устоев, обрядов. Тем не менее, как структура, так и речевое сопровождение обряда изменяются, порою **унифицируются** (т.е. русскоязычные сценарии белорусских свадеб уподобляются русским, а те – европейским

(британским в том числе)), поскольку язык и культура – взаимопроникаемые и развивающиеся системы.

3) Несмотря на то, что в свадебных обрядах русскоязычных и англоязычных носителей культуры существует сходство, имеющее как древние (исторические), так и современные (глобалистские) корни, можно утверждать, что **это два отличающихся друг от друга концепта.**

Результаты выполненной работы подтверждают наблюдение о том, что **лингвокультурные концепты “свадьба” и “marriage” обладают национально-культурной и лингвистической спецификой.**

Литература:

1. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А.Маслова. – 3-е изд. перераб. и доп. – Минск: Тетра Системс, 2008. – 272с.
2. Гура А.В. К семантической реконструкции славянской свадьбы: основные мотивы // Славянское языкознание / Отв. ред. А.М. Молдован. – М.: Индрик, 2003. С. 108-112.
3. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. / Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. РАН. Ин.-т рус. яз.; М.: Азбуковник, 1998. – с. 334.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary. – Longman Group Limited, 2006.
5. Longman Dictionary of English Language and Culture with colour illustrations. – Longman Group K K Limited, 1992.
6. <http://www.thebridalwearcompany.co.uk/tips/tipsdetail-Tipsid-1.htm/Hints>, Tips & Ideas. British Wedding Traditions/The word 'wed' means to unite closely, to join in marriage, to marry/20.05.09/7.40
7. <http://www.superfamily.ru/traditions/modern-wedding.html>/Сергей Мичурин. Современная традиционная свадьба в России/20.05.09/7.30

Шагун Т.М.

ЭКСПРЕСИВНИЙ АСПЕКТ САМАТЫЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СУЧАСНОЙ АНГЛИЙСКОЙ МОВЫ

Саматычныя фразеалагізмы складаюць адну з найвялікшых і найбольш прадуктыўных груп фразеалагічнага складу мовы. Адзначаецца, што прыблізна

25 % усіх фразеалагічных адзінак магчыма аднесці да саматычных у любой мове (Ф. Вак, І.Я. Лепешаў, М. Джордж, В.Г. Гак). Шырокае выкарыстанне саматызмаў у складзе фразеалагізмаў у значнай ступені абумоўлена тым, што саматычныя лексемы з'яўляюцца адным са старэйшых пластоў у лексіцы розных моў і складаюць ядро асноўнага складу слоўнікавага фонду мовы.

Актуальнасць нашага даследавання абумоўлена недастатковай вывучанасцю экспрэсіўнага аспекта саматычных фразеалагізмаў сучаснай англійскай мовы (СФСА).

У лінгвістычнай літаратуры адзначаецца, што выкарыстанне фразеалагічных зваротаў у той ці іншай ступені акрэслена рамкамі пэўнага стыля мовы. Аналіз адабранага шляхам суцэльнай выбаркі са слоўніка "Dictionary of American Idioms" матэрыяла, аб'ём якога складае на дадзены момант 740 СФСА, дазваляе зрабіць вывад аб тым, што ў англійскай мове найбольш пашыраны стылістычна немаркіраваныя (межстылёвыя) СФСА. Аб'ём дадзенай групы складае 496 ідыёмы або 67% ад усёй колькасці выбаркі. Тлумачыцца дадзены факт тым, што СФСА шырока выкарыстоўваюцца ў розных сферах жыццядзейнасці чалавека. Напрыклад, *heart of gold, keep body and soul together, lie through one's teeth*.

Як адзначае А.В. Кунін, экспрэсіўная афарбоўка моўных адзінак бывае трох тыпаў: адмоўная, станоўчая і нейтральная. У разглядаемым корпусе СФСА пераважаюць адзінкі з адмоўным ацэначным кампанентам. Колькасць дадзенай групы складае 422 або 57% СФСА. Напрыклад, *big mouth, lose heart, get off on the wrong foot*. Магчымым тлумачэннем, на наш погляд, з'яўляецца той факт, што грамадства часцей імкнецца выказаць негатыўныя адносіны да наваколя, чым пазітыўна ахарактарызаваць тую ці іншую з'яву. Гэта і зафіксавалі СФСА.

Аналіз марфалагічнай прадстаўленасці ацэначнага кампанента прывеў нас да высновы, што прысутнасць прыметніка з адмоўным/станоўчым значэннем у складзе вывучаемых адзінак з'яўляецца найбольш пашыраным сродкам стварэння адмоўнай або станоўчай афарбоўкі СФСА. Так, у групе

СФСА з адмоўнай афарбоўкай было зафіксавана 118 або 28% прыкладаў дадзенай структуры. У групе СФСА са станоўчай афарбоўкай 139 або 48% прыкладаў маюць у сваёй структуры ацэначны кампанент, выражаны прыметнікам. Такім чынам, найбольш прадуктыўным сродкам выражэння адмоўнай/станоўчай ацэнкі СФСА з'яўляюцца прыметнікі, якія змяшчаюць адмоўны або станоўчы кампанент у сваіх дэфініцыях. Напрыклад, гэта такія прыметнікі з адмоўным кампанентам у азначэннях, як *bad, poor, black, cold, wrong, heavy*; і са станоўчым кампанентам у азначэннях, як *good, fair, glad, soft, right, sweet, funny*.

Дамінуючай тэматычнай групай як з адмоўнай, так і са станоўчай афарбоўкай выступае група СФСА, якія характарызуюць інтэлектуальныя здольнасці чалавека. Так, СФСА з адмоўнай афарбоўкай найбольш часта з'яўляюцца апісаннем, характарыстыкай глупых учынкаў, якасцей чалавека. Аб'ём дадзенай групы складае 72 або 17 % адзінак. Напрыклад, *be a poor hand at, ham-handed, harebrained*. СФСА са станоўчай афарбоўкай найбольш часта фіксуюць праяўленне талента, яркія інтэлектуальныя здольнасці чалавека. Аб'ём дадзенай групы складае 64 або 22 % адзінак. Напрыклад, *be a good hand at, good head on one's shoulders, have a good head for*.

Такім чынам, разгляд СФСА з пункту погляду экспрэсіўнасці дазваляе нам зрабіць выснову аб тым, што выкарыстанне вывучаемых зваротаў не акрэсліваецца межамі пэўнага стыля; у корпусе разглядаемых адзінак пераважаюць ідыёмы з адмоўным ацэначным кампанентам; найбольш пашыранай тэматычнай групай з'яўляюцца СФСА, якія даюць характарыстыку інтэлектуальным здольнасцям чалавека.

Літаратура:

1. Вакк, Ф. О соматической фразеологии в современном эстонском языке: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук / Институт языка и литературы. Академия наук СССР. – Таллин, 1964. – 29 с.
2. Гак, В.Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов. Фразеология в контексте культуры / В.Г. Гак. – М., 1999. – 387 с.

3. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка. Опыт систематизированного описания / А. В. Кунин. – Москва: Международные отношения, 1972. –288 с.

4. Лепешаў, І.Я. Праблемы фразеалагічнай стылістыкі і фразеалагічнай нормы / І.Я. Лепешаў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1984. – 264 с.

Антонова О.Н.

**ОККАЗИОНАЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ПОСЛОВИЦ В ДИСКУРСЕ МАСС-МЕДИА**

Пословицы занимают особое место среди различных жанров народного творчества. Ситуативно – обусловленное употребление пословиц делает речь выразительной, точной, меткой, эмоционально окрашенной и экспрессивно насыщенной. Пословицы часто являются основой для языковой игры, участвуя в которой, коммуниканты зачастую используют трансформированные варианты фразеологических единиц. Языковую игру, игру словами часто используют журналисты. Они стараются привлечь внимание читателей, заинтересовать своими статьями и для этой цели используют устойчивые словосочетания, фразеологизмы, крылатые слова. «Фразеологические единицы придают свежесть и особый колорит газетному тексту, делают его динамичней и выразительней, расширяя и обогащая средства языкового выражения», – замечает исследователь А.М. Григораш [3]. Однако, исследования показывают, что фразеологические единицы встречаются в прессе в инвариантном, трансформированном виде. Фиксация и функционально-стилистическая интерпретация трансформированных пословиц стала одной из актуальных задач современной лингвистики.

Тенденция к исследованию инвариантов пословиц является новой, поэтому среди ученых нет четкой дефиниции единиц подобного рода. Например, для таких трансформаций некоторые исследователи, в частности Э.М. Береговская и Е.Е. Бровкина, предлагают термин «квазипословица». «Квазипословица – это новообразование представляющее собой одну из форм языковой игры, заключающейся в авторской перефразировке исходных пословичных изречений [2]. Например, *Beauty is in the eye of filmmaker*. Ср. *Beauty is in the eye of beholder* (Ср. Каждый красоту понимает по-своему).

Исследователь английского языка профессор А.В. Кунин определяет фразеологические трансформации, как «окказиональные изменения в форме и/ или значении фразеологических единиц, которые позволяют сохранить единство фразеологизма, т. е оставляют его узнаваемым» [4].

Изучения трансформаций пословиц и поговорок, американским паремологом В. Мидером что, как известно, привело к появлению нового термина «антипословица», причину возникновения которого, вероятно, можно увидеть в реализации языкового закона экспрессивности. Стремление уйти от монотонности повседневного бытия вызывает потребность, разнообразить его с помощью шутки, юмора и смеха.

Поскольку пословица представляет собой минимально завершённый текст, который можно пародировать, то антипословицу можно считать минипародией. Кроме перечисленных выше причин можно отметить еще одну не менее важную, а именно стремление человека к творческой игре, в данном случае к языковой игре, проявление его креативного подхода к миру. Этим он объясняет феномен пародирования пословиц, их юмористических и иронических «переделок».

Проанализировав фактический материал, мы считаем возможным, выделить три типа трансформации фразеологических единиц: расширение структуры, видоизменение структуры и сокращение структуры. Например:

Illness worse than wealth (Ср. Health better than wealth)

Illness worse than wealth.

Incorporating more movement into our daily lives, health experts agree, is key to battling obesity. The centers for disease control after all, find one-quarter of adults are almost wholly unactive. We difficultly take note and promise ourselves to get some exercise...

(The Washington Post “ Health” August 16, 2005)

Пословица, окказионально преобразованная, употребляется в заглавии статьи посвященной здоровью населения. Используя, преобразованный вариант пословицы автор обращает внимание на то, что интерес нации обращен в на-

стоящее время не на здоровье, а на болезни. Пословица же, в данном контексте приобретает дополнительный семантический оттенок.

Neck or you'll get nothing (Cp. Neck or nothing)

Neck or you'll get nothing- a great motto of a Winn-Win: Giant Hits for the Cycle. Randy Winn of the Giants cycle in his first four at-bats last night against the Reds in Cincinn..

(The Washington Post “ Sport” Tuesday 16, 2005)

В данном случае автор использует несколько приемов преобразования пословицы Neck or nothing (Либо добьюсь, либо шею сверну). Расширение структуры пословицы сопутствует с ее видоизменением. Данное окказиональное использование помогает автору добиться эмоциональности речи.

Итак, как видно из нашего исследования изменение пословицы вызвано ситуационной необходимостью. Это чисто речевое явление. Изменения в компонентном составе пословиц, как правило, приводят к преобразованию традиционного значения, закрепленного за той или иной пословицей. Эти изменения в большинстве случаев мотивированы: они приспособливают традиционную форму и значение к конкретной ситуации общения или явлению современности.

Однако при окказиональном использовании пословиц всегда сохраняется связь с узуальным прототипом. В противном случае может произойти распад пословицы, то есть разрушение ее структуры.

Литература:

1. Береговская, Э.М. «Квази» (Чужой текст как материал языковой игры)// Лингвистические исследования. К 75-летию профессора В.Г. Гака. Дубна, 2001. С.23-27.
2. Бровкина, Е.Е. Пословицы как продуктивные единицы языка и фольклора (на материале французского языка). Автореф. дисс...канд. филол.наук. Курск, 2006.
3. Григораш, А.М. Индивидуально-авторское новаторство во фразеологической сфере в современной публицистике/ А.М. Григораш// Слово. Фраза. Текст. М.,2002.
4. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка /А.В. Кунин. – М., Просвещение, 2008.
5. Mieder, W. Proverbs: A Handbook. –Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2004.

SLANG AS A LINGUISTIC PHENOMENON IN ENGLISH

“Slang can be described as informal, nonstandard words or phrases, as special historically built and common for all the layers of speakers variant of linguistic (mostly lexical) norms, which exists in the oral speech and is different by its functions and origin from professional and slangy parts of the language”[6,c.1]. There is another definition of slang: “Slang is a colourful, alternative vocabulary. It connects with humour, vituperation, prejudice, informality” [3,p.1].

“Slang occupies 10-20% of the vocabulary of an ordinary American. It belongs to the unliterary vocabulary that consist of lowered conversational vocabulary, slang, jargon and argot, vulgarism. Slang expressions are created in basically the same way as standard speech. The words used as slang may be new coinages, existing words may acquire new meanings, narrow meanings of words may become generalized, words may be abbreviated, etc. Words and expressions of slang are the synonymes to spread names and have familiar spoken, sometimes even vulgar colour. These words make the speech livelier and more colourful. Most of these words distinguish themselves by figuration and expressiveness[6,c.1], e.g. *gaff*– *house or flat*, *goof*–*make a mistake*, *bird*–*woman*, *dynamite*–*powerful*, *excellent*.

British slang is English language slang used in Great Britain. While some slang words and phrases are used throughout all of Britain, others are restricted to smaller regions. There are 4 varieties of British slang:

- **Rhyming slang** is a speech spoken in the East End of London, replaces a word with a phrase which rhymes with the word, for example, *plates of meat* for "feet", or *twist and twirl* for "girl".
- **Back slang** is simply the practice of using words spelled in reverse, e.g. *yob* for "boy" or *ecilop* for "police".
- **Polari** is a variety of slang used by gay men and lesbians, e.g. *dyke*(offensive) – *lesbians*.
- **Broadcasting slang** is used on TV and radio.

During the Middle Ages, certain writers such as Chaucer, William Caxton, and William of Malmesbury represented the regional differences in pronunciations and dialects. The different dialects and the different pronunciations represented the first meaning for the term “slang.” The English Criminal Cant developed in the 16th century. The English Criminal Cant was a new kind of speech used by criminals and cheats, meaning it developed mostly in saloons and gambling houses. In fact, out of the four million people who spoke English, only about ten thousand spoke the English Criminal Cant.

During the 18th century schoolmasters taught pupils to believe that the English Criminal Cant (which by this time had developed into slang) was not the correct usage of English and slang was considered to be taboo.

Because most people are individuals who desire uniqueness, it stands to reason that slang has been in existence for as long as language has been in existence. Even so, the question of why slang develops within a language has been hotly debated. Most agree that the question is still unanswered, or perhaps it has many answers. Regardless, there is no doubt that we can better explain slang's existence by analyzing how and why it exists.

“Slang is used not only in conversational speech, especially among the youth, but in literature, in periodicals, journals and magazines, on the scene and even in advertisements”[6,c.1]. There are many reasons why the people use slang:

- to be different, to be novel;
- to enrich the language;
- in sheer high spirits, by the young in heart as well as by the young in years;
- to lend an air of solidity, concreteness, to the abstract; of earthiness to the idealistic; of immediacy and appositeness to the remote;
- to speak or write down to an inferior, or to amuse a superior public; or merely to be on a colloquial level with either one's audience or one's subject matter;
- for ease of social intercourse;
- to show that one belongs to a certain school, trade, or profession;

- to be secret – not understood by those around one(children, students, lovers, members of political secret societies).

“Slang is a way in which languages change and are renewed. This layer of vocabulary is specially lively and is characterized by the unsteadiness: it is replenished all the time by the words that become ordinary or go out of slang, because they become familiar or disappear at all”. [6,c.1] “The vocabulary of slang changes rapidly: what is new and exciting for one generation is old-fashioned for the next” [3,c.1]. “It is impossible to destroy slang, especially with the argument that it is improper, impolite or politically incorrect. Slang is produced by living languages, and the moment it stops being produced, the language is dead” [4,p.2].

Literature:

1. Bill Bryson, The mother tongue. English and how it got way.-NY.: Perennial, 1990.
2. David Crystal, The stories of English.-NY.: The overlook press,2005.
3. John Simpson, Oxford dictionary of modern slang.-NY.: Oxford university press, 1992.
4. Paul Dikson, Slang. The authoritative topic-by-topic dictionary of american lingo from all walks of life.-NY.: Pocket books,1998.
5. Thorne, Tony. Dictionary of contemporary slang . – London: A&C Black, 2007.
6. Матюшенко, Владимир Сергеевич. Словарь английского сленга. Особенности употребления сленга в Северной Америке, Великобритании и Австралии. – М.:Флинта/Наука, 2005.

Завадская Ю.Ю.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ БРИТАНСКОЙ МУЗЫКИ

1. Направления современной британской музыки.

Чтобы указать направления современной британской музыки, следует досконально изучить не только музыку, создаваемую на ее территории, но и иностранную музыку, популярную в Великобритании. Ведь современная британская музыка формируется под влиянием Американской и Европейской сцены. Так, например, в начале 90-х в Великобритании появилось новое альтернативное течение – брит-поп, сформировавшееся как протест Американскому депрессивному року и гранжу. Под влиянием Американской музыки люди начали

испытывать острый недостаток в позитиве. Брит-поп собрал в себе все лучшее от рок-н-ролла 50-х, музыкантов «британского вторжения» 60-х годов, панка, постпанка и «новой волны». В настоящий момент брит-поп занимает огромную нишу британской («Coldplay»), европейской, американской и даже русской музыки.

Другое популярное течение британской музыки – электронный рок. В начале 90-х было модно экспериментировать в скрещивании разных музыкальных стилей, так 1991 году шотландская рок-группа Primal Scream скрестили инди-рок, хаус и техно, в итоге чего получилось одно из самых популярных направлений британской и мировой музыки – электронный рок. В данный момент в этом стиле выступают такие британские коллективы, как Chemical Brothers, Prodigy.

Одним из самых ярких направлений современной музыки Великобритании по праву считается – поп. Само течение поп-музыки – это популярная, массовая культура. Поп – одно из самых известных направлений музыки не только в Великобритании, но и по всему миру. Так что нельзя выделить истинно британскую популярную музыку. Если исходить из предпочтений самих британцев, то самым массовым исполнителем в области поп-музыки окажется Майкл Джексон, за ним последуют такие артисты, как Мадонна, Рики Мартин, Робби Уильямс и популярный британский коллектив Vee Gees.

Новыми для Британской музыки стали американские течения соул и джаз, возникшие еще в начале 20 века. Яркой представительницей этих музыкальных направлений стала Эми Уайнхаус. Популярность музыки Эми подтверждается тем, что в 2007 году она была названа лучшей британской исполнительницей.

Еще один популярный у аудитории, но не развитый жанр британской музыки – это хип-хоп. Хип-хоп сформировался в Америке и все самые яркие и известные исполнители хип-хопа – американцы, однако в Британии существует интереснейший виртуальный коллектив – Gorillaz. В 2001 году вышел их первый альбом, которым они завоевали признание и вошли в Книгу рекордов Гиннеса, как «Лучшая виртуальная группа».

2. Лицо современной британской музыки.

Тяжело определиться с лицом современной британской музыки. Даже многие англичане не смогут ответить на вопрос, является ли кто-то из современных исполнителей образцом их музыки или это все еще The Beatles. Однако если считать популярностью количество упоминаний на веб-страницах, то, вероятнее всего, топ-5 современных британских исполнителей будет выглядеть приблизительно так:

5. Популярный музыкант и исполнитель Mika, заслуживший признание не только в Британии, но и в Европе.

4. Уилл Янг – британский поп – певец, одержавший победу в первом сезоне конкурса молодых исполнителей Pop Idol (2002).

3. Gorillaz – хип-хоп коллектив, о котором говорилось ранее.

2. Леона Льюис – поп – певица, чей первый сингл «A Moment Like This», выпущенный в декабре 2006 года, установил мировой рекорд, когда он был загружен с Интернета 50 000 раз за первые 30 минут выпуска.

1. Робби Уильямс – пожалуй, самый известный поп-певец Британии, выпустивший восемь студийных альбомов, занявших, каждый в свое время, первые строки Британских хит-парадов. За его плечами много наград и отличнейших отзывов о его творчестве. Например, Элтон Джон высказывается о Робби Уильямсе, как о Фрэнке Синатре 21 века. Также по опросам жителей Великобритании Робби Уильямс является самым популярным британским певцом, исполняющим музыку в жанрах поп и брит-поп.

Вывод.

На данный момент в Великобритании существуют различные направления музыки, которые динамично развиваются, чтоб удовлетворить потребности жителей Британии. Существует множество коллективов, чья музыка является образцом для подражания не только в родной стране, но и в Европе и Америке. Массовая культура находится на высоком уровне, имеет свой облик и тенденции к дальнейшему динамичному развитию, подчиняясь требованиям аудитории слушателей.

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

In the era of Globalization, when economic, political, environmental, and cultural events in one part of the world quickly come to have significance for people in other parts of the world it is impossible to watch the world community from the sidelines.

Our country is an active participant of the world community and we want to influence the developments happening in the world. There is no doubt to carry authority we need to speak common language with the world. We may agree or disagree but there's probably a necessity to take it as a matter of course.

Nowadays such a language is English. We are sure that English as a means of international communication has to be learnt intensively in the Republic of Belarus as there is a great potential to put the language into practice.

There are approximately 6900 languages currently spoken around the world. Over 60% of the earth's population speaks only 30 languages as their native tongue. There is no doubt that English is the most popular of the 30.

Historically English originated from the dialects, now called the Old English, which were brought to England by Anglo-Saxon settlers. The language was heavily influenced by the Old Norse language of Viking invaders. The most famous surviving work from the Old English period is a fragment of the epic poem "Beowulf" composed by an unknown poet.

The Old English period formally ended with the Norman Conquest, when the language was influenced to an even greater extent by the Norman-speaking Normans. The most famous writer from the Middle English period was Geoffrey Chaucer and of his works, "The Canterbury Tales" is the best known and there we can find a lot of French words.

Modern English is often dated from the Great Vowel Shift, which took place mainly during the 15th century. And sometimes described as the first global lingua franca, it is the dominant international language in communications, science, business, aviation, entertainment, radio and diplomacy. The initial reason for its enor-

mous spread beyond the bounds of the British Isles, where it was originally a native tongue, was the British Empire, and by the late nineteenth century its reach was truly global.

People have always wanted to have one international language. International languages include both existing languages that have become international means of communication and languages artificially constructed to serve this purpose. The most famous and widespread artificial international language is Esperanto; however, the most widespread international languages are not artificial. In medieval Europe, Latin was the principal international language. Today, English is used in more countries as an official language or as the main means of international communication than any other language.

Because of the wide use of English as a second language, English speakers have many different accents. Just as English itself has borrowed words from many different languages over its history, English loanwords now appear in many languages around the world. Several pidgins and creoles have been formed on an English base.

And if you still question the necessity of the intensive learning we should admit that the importance of the Internet grows rapidly in all fields of human life, including not only research and education but also marketing and trade as well as entertainment and hobbies. This implies that it becomes more and more important to know how to use Internet services and, as a part of this, to read and write English.

At the same time the language can be used not only in everyday activities but also in providing international relations. We have a lot of prospects to put the language into practice in our country. Every year a lot of Belarusians enter international colleges to get a higher education. Our country also takes part in different international programmes, like the Hopes and Concordia programme and the Children of Chernobyl programme. Our students visit foreign countries to exchange experiences. At the same time we are actively merchandising our national goods. And one of the most promising directions in the sphere of international business is agro-tourism. The Agro- and Eco-Tourism Republican Public Organization has even initiated creating

the web-page in English to satisfy the search for information about recreation in Belarus for foreigners. Tourists from Germany, Poland, Russia, England, France, Italy, and even Japan have already visited Belarusian estates to get acquainted with Belarusian hospitality.

There are big challenges facing the world right now. Belarus is tackling these problems, but it can't solve them on its own. It needs to work with other countries around the world.

Our nearest neighbour is the European Union. The enormous importance of English for communication in Europe and its remarkably high prestige are undeniable. 77% of the EU citizens believe that children should learn English and it's considered the number one language to learn. All in all English as a mother language is spoken by 51% of the EU citizens followed by German with 32% and French with 26%.

The process of language globalization is unavoidable, it will be developing headily. As a consequence, a working knowledge of English is necessary for constructive international cooperation.

Литература:

1. Alastair Pennycook. The Cultural Politics Of English as an International Language, 1998
2. David Crystal. English as a Global Language. Cambridge University Press, 1997
3. Encyclopedia Belarus facts Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Belarus. – Мн., 2006
4. Encyclopedia Encarta Premium. – Microsoft, 2009

Климович А.Г.

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАИМЕНОВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В АНГЛИЙСКОМ СЛЕНГЕ

В зависимости от того, насколько некоторая частица реальности важна для носителей языка, она получает различную представленность в языке и речи, что проявляется в валентности единицы, продуктивности ее словообразовательного потенциала или количестве полученных в языке синонимов. На этом основании мы предполагаем наличие в языке центров аттракции – лексических единиц, вызывающих повышенное внимание говорящих. В данном исследовании на

примере ТГ 'Наименования животных' мы попытаемся проследить, как повышенный интерес носителей языка (в нашем случае носителей субстандарта языка) к некоторым объектам реальности отражается в их речемыслительной деятельности. Исследование проводится на материале субстандарта английского языка, в силу его специфической черты – лексической избыточности, или гиперсинонимии. Лексема-аттрактор вычленяется на основе количества синонимов, полученных ею в субстандарте. Нами было проанализировано 311 наименований животных в американском и австралийском территориальных вариантах английского сленга (словари ADS¹ и ASD²). Оказалось, что согласно полученным языковым данным языковое виденье мира австралийцев и американцев различно. Так, в английском сленге представлены реалии исключительно австралийского континента на 59%, американского на 18% и общие для двух континентов на 23%. В целом, реалии животного мира представлены в американском сленге 0,5% от всего состава словаря, тогда как в австралийском – 5%. Что, на наш взгляд, может быть связано с различными потенциалами этих стран. Австралия является преимущественно сельскохозяйственной страной, тогда как Америка – индустриально-развитой.

Следует отметить, что понимание синонимии различными лингвистами варьируется. В данной работе под термином «синоним» в сленге нами понимаются не только полные синонимы, неполные (стилистические, диахронические и др.), но и гипонимы – наименования, уточняющие значение исходного слова. Так например, нами в группу синонимов-сленгизмов наименования *horse* на данном основании кроме полных и стилистических синонимов были включены: *crab* 'a horse with no chance of winning', *crip* 'a horse being run after being kept in a dark place, one tipped to win', *cull* 'a substitute horse', *dead'un* 'a horse lacking stamina, that starts well but finishes terrible', *fuzz* 'a horse that is eager to run', *glue pod* 'a small horse', *good thing* 'a very fast horse', *hide* 'an old horse', *roach* 'a horse that never won a race', *stickout* 'a cheap horse' и др. Проанализировав полу-

¹ Dictionary of American Slang / Completed and Edited by Harold Wentworth and Stuart Berg Flexner. – New York : Thomas Y. Crowell, publishers established 1834, 1975. – 766 p.

² Macquarie Australian Slang dictionary / James Lambert. – Macquarie Library Pty Ltd, Macquarie University, Australia, 2005. – 223 p.

ченную группу, мы пришли к выводу, что синонимы лексемы *horse* в сленге обозначают преимущественно скаковую лошадь, как вовлеченную в социальные отношения человека. Подобным образом в сленге представлены синонимы лексемы *dog*. Синонимы данного наименования обозначают преимущественно гончую собаку либо особую породу собаки, выведенную для помощи в хозяйстве, и различные ее характеристики. Например, *gyp* ‘a racing dog’, *blue* ‘a blue cattle dog’, *blue heeler* ‘a special dog developed in Australia to work with cattle’, *pig dog* ‘a dog used for hunting wild pigs’, *squib* ‘a dog for racing that starts well but finished terribly’ и др.

Подобным образом были составлены синонимические группы наименований других животных в сленге: *mickey* ‘a young and wild bull’, *scrubber* ‘a feral bull’, *greengrocer* ‘a green cicada’, *rat* ‘an undersized crayfish’, *boomer* ‘a large kangaroo’, *placer* ‘a sheep, which remains in one place’, *hoop snake* ‘an aggressive one’ и др.

Проанализировав американский и австралийский сленг с точки зрения наличия лексем, формирующих максимальное количество синонимических рядов, мы пришли к следующим выводам:

Лексемой-аттрактором в английском сленге, характерной для обоих территориальных вариантов, является наименование лошади (38 сленгизмов в австралийском и 39 в американском сленге). Например, *apple sauce*, *sure thing*, *moke*, *skinner*, *hay-burner* и т.д. в австралийском сленге, а также *chicken feed*, *shell*, *skin*, *beetle*, *lizard* и т.д. в американском сленге.

Лексема-аттрактор *horse*, и другие лексемы, получившие в сленге меньшее количество синонимов, представлены в следующей таблице:

наиболее характерные представители	Австралийский сленг	количество сленгизмов, %%	Американский сленг	количество сленгизмов, %%
1	horse	12,2	horse	12,5
2	dog	7	dog	4
3	kangaroo	5	louse	3
4	cicada	3	animal	2
5	sheep	2,5	mule	2

Как видно из таблицы, наиболее характерные представители животного мира за исключением лошади и собаки, являющиеся возможно универсальными во всех языках в силу максимальной вовлеченности этих животных в социальную сферу человека, для носителей австралийского и американского сленга различны. Данные таблицы подтверждают различную языковую репрезентацию внешнего мира австралийцами и американцами.

Кушнерова К.А.

ОБРАЗ ЛОНДОНА В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДЕЛЛОУЭЙ»

Для создания образа Лондона в рамках импрессионистической стилистики, столь характерной для Вирджинии Вулф, в романе использованы многочисленные средства художественной выразительности и стилистические фигуры: метафоры, повторы, нисходящие градации, гиперболы, литоты. С помощью данных тропов и фигур автор добилась поразительного эффекта незримого присутствия Лондона в сюжетной линии романа в качестве действующего персонажа.

Ведущим приемом в романах писательницы является «поток сознания». «Поток сознания» воспринимается буквально как внутренняя речь одного героя. Он состоит не только из его внутренней речи, но и из компонентов речи других персонажей. Роман строится как поток ощущений героев, их переживаний и чувств. Каждый персонаж живет в своем мире представлений, зависит от своих восприятий, каждый одинок. У каждого действующего лица Лондон особый, не похожий ни на какой другой, только его. образу Лондона в романе отведена немаловажная роль. Он является как бы связующим звеном между всеми героями.

В романе образ Лондона выполняет несколько функций. Основная его функция – традиционная – это фон, на котором разворачиваются все действия на протяжении дня. Звон колоколов, бой Биг Бена, пейзажи, шум улиц – все это сопровождает героев романа. Немаловажна также и его композиционная функ-

ция: образ Лондона объединяет всех героев. Линии их передвижений то сближаются, то отстраняются. В романе «Миссис Дэллоуэй» герои одновременно передвигаются по Лондону. При этом линии их передвижений то пролегают параллельно друг другу, то пересекаются на мгновение, чтобы затем вновь разойтись. Сложность проявляется в том, что герои перемещаются не только в реальном времени и пространстве, но и в лабиринтах собственных воспоминаний. Вулф олицетворяет образ города, наделяет необычными способностями:

«Shredding and slicing, dividing and subdividing, the clocks of Harley Street nibbled at the June day, counselled submission, upheld authority, and pointed out in chorus the supreme advantages of a sense of proportion, until the mound of time was so far diminished that a commercial clock, suspended above a shop in Oxford Street, announced, genially and fraternally, as if it were a pleasure to Messrs. Rigby and Lowndes to give the information gratis, that it was half-past one» [1].

Нисходящая градация (*части и ломти, доли, дольки, долечки*) и литота (*по крохам разбирали колокола*) подчеркивают связь образа Лондона с темой времени, которая в романе «Миссис Дэллоуэй» имеет какое-то свое измерение, не зависящее от реальной действительности.

Образ Лондона связан с хронотопом произведения: герои следят за едущим по городу автомобилем или летящим над городом самолетом, и судьбы чужих друг другу людей вдруг воссоединяются. За секунду до того, как прохожие услышали шум, каждый думал о чем-то своем – и вдруг все застыли, глядя вверх, охваченные одной идеей: нечто произошло. Лондон является связующим звеном, он объединяет этих людей невидимыми нитями. В небе над Лондоном перекрестились взгляды десятков людей.

Бой часов Биг Бена, Св. Маргариты, звон колоколов на Харли-стрит ритмично и неумолимо отмеряет время, напоминая о его непрерывном движении. Для воспроизведения звуков города, для более полного изображения города Вулф использует многочисленные метафоры: *«бой Биг-Бена плыл», «звон таял», «удар Биг-Бена упал на них», «рокот Лондона натекал в окна».* Метафора *«звон святой Маргариты попадает в тайники сердца и прячется, чтобы*

раствориться» наиболее отчетливо показывает, как звуки способны проникать в глубины души и успокаивать. Поток времени, отмеряемый четкими ударами, конкретизируется таким образом и кажется более реальным.

Главное для В. Вулф – заставить читателя проникнуться настроениями героев, увидеть игру света, услышать симфонию звуков, ощутить дуновение ветра. Порой Лондон воспринимается как отдельный самостоятельный образ, который играет в романе одну из важнейших ролей.

Итак, образ Лондона выполняет в романе следующие основные функции: является местом действия, на фоне которого разворачиваются события одного дня, композиционным центром, который объединяет всех героев романа, и персонажем романа, благодаря которому характеры героев проявляются посредством их описаний и восприятия Лондона.

Литература:

1. Woolf V. Mrs. Dalloway. Электронный ресурс. Режим доступа – <http://sokolwlad.narod.ru/english/texts/woolf>. Дата доступа: 16.02.09г.
2. Вулф В. Миссис Деллоуэй. // В пер. Суриц Е.// Избранное. – Художественная литература; Москва; 1989 г.
3. Аникин Г. В., Михальская Н. П. История английской литературы. М.: Высш.шк., 1985 г.
4. Гритчук М. А. , Михальская Н. П. Английская литература новейшего времени (1918 – 1958). М.: 1960 г.

Морская А.С.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ «И-ЦЗИН» ЧЕРЕЗ РАСКРЫТИЕ АФОРИЗМОВ В НЕМ

За последние годы возрос интерес к классическим книгам Китая, среди которых на первом месте стоит «И-Цзин» по её значению в развитии духовной культуры Китая. Она оказала свое влияние в самых разных областях: и в философии, и в математике, и в политике, и в стратегии, и в теории живописи и музыки, и в самом искусстве. Также это и труднейшая книга для понимания и перевода.

«Книга перемен» («*И-цзин*») является одной из канонических книг традиционного Китая, которая входит в «Пятикнижие» («*У-цзин*») и в «Тринадцатикнижие» («*Шисань-цзин*»). Она состоит из 64 символов, каждый из которых выражает ту или иную жизненную ситуацию во времени с точки зрения ее постепенного развития. Символы состоят из шести черт каждый: и эти черты обозначают последовательные ступени развития данной ситуации. Черты бывают двух родов: цельные или прерванные посередине; первые символизируют активное состояние, свет, напряжение, а вторые – пассивное состояние, тьму, податливость.

Весь текст «*И-Цзин*» состоит из множества древних афористических образов, которые непонятны как европейскому читателю, так и современному китайцу. Среди таких афоризмов можно выделить:

1. *гуа-цы* (афоризмы по поводу гексаграмм в целом);
2. *яо-цы*, или *си-цы* (афоризмы при отдельных чертах);
3. стандартизированные образы.

Поскольку каждая гексаграмма представляет собою символ той или иной жизненной ситуации, которая разворачивается во времени, то соответственно афоризмы помогают охарактеризовать данную ситуацию. *Гуа-цзы* кратко характеризует эту ситуацию в основном или в целом. *Яо-цзы*, или *си-цзы* характеризуют тот или иной этап в развитии данной ситуации, по ним можно проследить динамику развития всей ситуации. Стандартизированные образы – это своего рода формулы, которые представляют собой главные оценки ситуации, типа «хулы не будет», «брод через великую реку» и т.д.

Как было выше указано, афоризмы при отдельных чертах повествуют о последовательном развитии ситуации. При этом первая позиция характеризует лишь самое начало данного процесса, когда он еще не выявлен со всей типичностью его. Вторая позиция характеризует апогей внутреннего развития данной ситуации. Третья позиция характеризует момент кризиса, перехода от внутреннего к внешнему. Четвертая позиция характеризует начало проявления данного процесса вовне. Пятая позиция уже указана в связи со второй. Шестая же пози-

ция представляет собою завершение или переразвитие процесса данной ситуации, в котором она или теряет свою типичность, или превращается в свою противоположность.

Поскольку *яо-цзы*, или *си-цзы* прикрепляются к отдельным чертам (*яо*), то немаловажно отметить особенности самих черт. Они бывают прерывистыми и сплошными, их еще называют шестерками и девятками. Они располагаются друг над другом в шести позициях (*вэй*) и символизируют полярные мировые принципы *Инь* и *Ян*. По теории «Книги Перемен», весь мировой процесс представляет собой чередование ситуаций, происходящих от взаимодействия и борьбы сил света и тьмы, *Ян* и *Инь*. Поэтому каждой черте гексаграммы соответствует определенный знак: целые горизонтальные черты – *Ян*, прерванные – *Инь*. Характер знака задает определенный характер гексаграммам, а соответственно облегчает понимание афоризмов.

Каждая гексаграмма, состоящая из шести черт, делится на две комбинации из трех черт. В ицзинистике они получили название триграмм. У всех триграмм есть основные названия, свойства, образы, а также предрасположенность к световой позиции (*ян*) или к теневой (*инь*).

При рассмотрении афоризмов немаловажно обращать внимание на текст комментариев «Ши-и» («Десять крыльев»). Так в «Туань-чжуань» гексаграмма рассматривается со стороны составляющих ее триграмм, черт и т.п., и на этой основе разъясняются *гуа-цы*. «Сян-чжуань», а именно *Сяо сян-чжуань* («Малый комментарий образов») представляет собою комментаторские приписки к афоризмам *яо-цзы*. В тексте «Сюйгуа-чжуань» аргументируется последовательность расположения гексаграмм в «Книги Перемен», что немаловажно для более точного интерпретирования основного текста. А «Вэньянь-чжуань» дает полное объяснение афоризмам первых двух гексаграмм.

履

10 ЛЮЙ/ПОСТУПЬ

Руководствуясь данными знаниями об афоризмах можно понять смысл основного текста, который неизменно будет указывать на жизненную ситуацию и методы ее изменения к лучшему.

Так, например, рассмотрим гексаграмму *Люй* «Поступь», а именно *гуа-цы* и первый *си-цы*. Сама гексаграмма состоит из пяти цельных и одной прерывистой черты:

Сначала рассмотрим *гуа-цы*:

《履》：履虎尾，不咥人。亨。

Поступь. Наступишь на хвост тигра, не укусит человека. Успех.

Знак *Люй* «Поступь» описывает воплощения своих идеалов и замыслов в жизнь. Верхняя триграмма — *Цянь* (Небо) — это твердая сила. Нижняя триграмма — *Дуй* (Водоем) — это радость выражения, слаженность и гармоничность. Знак *Дуй* следует за знаком *Цянь* — мягкость наступает на твердость, что поражено текстом «наступишь на хвост тигру». Однако, поскольку *Дуй* означает радость, хоть и при наличии опасности, несчастья не будет, поэтому и говорится «не укусит человека».

«Та сян-чжуань» гласит: «Вверху — Небо, внизу Водоем. Поступь. Мудрый правитель, видя эти образы, различает верхи и низы, успокаивает стремления воли народа». *Цянь* — это Небо. *Дуй* — это Водоем. Небо наверху, Водоем внизу — это правильное расположение объектов по Вселенной, которое должен брать за образец человек в осуществлении своих действий.

«Успех» является стандартизированным образом, который ставит конечную точку в понимании *гуа-цы*: при всех неприятностях, удача на твоей стороне.

Рассмотрим первый *си-цы*:

初九，素履往，无咎。

Начальная девятка. Поступь в простоте. В уходе отсутствие неприятностей.

Начальная Девятка находится в самом начале, т.е. ситуация только рождается, является внутренней, наступающей. Черта *яо*, находится на правильной янской позиции, и, следовательно, обладает твердостью и правильностью.

«Сяо сян-чжуань» гласит: «Ходишь в простых туфлях, означает, что хочешь двигаться один, независимо». То есть, ты сохраняешь свой изначальный цвет, движешься один, не обуславливая себя мирскими нравами.

Следовательно, первый *си-цы* метафорически выражает идею необходимости сохранения изначальной позиции, без подверженности внешним влияниям, при осуществлении собственного дела.

Такая интерпретация текста получается из-за того, что основной текст «Книги Перемен» первоначально составлялся как гадательный. Он представлял собой учебник, на основании которого многие поколения узнавали судьбу, и использовался и как трактат по военной стратегии, и как наставление даосам при изучении алхимии, и как трактат по управлению сообществами, и т.д.

В наши дни он представляет собой интерес как философский литературный текст. Эта книга – плод многовекового наблюдения мира китайского народа, и, следовательно, понимание «*И-Цзин*» дает ключ к пониманию Китая, раскрывает мировоззрение китайцев, отраженное в тексте «*И-Цзин*» и в характерных только для этого народа афоризмах.

Литература:

1. Аппенянский А. И./ И Цзин консультирование // А. И Аппенянский, – М.,2002.
2. Виноградский Б. Б./ Книга Перемен: технология принятия решений // Виноградский Б. Б.- М.,2008.
3. Еремеев В.Е./ Символы и числа «Книги перемен»// В.Е. Еремеев.- М., 2002.
4. Кобзев А.И./ Учение о символах и числах в китайской классической философии.// А.И. Кобзев. – М., 1994.
5. Шуцкий Ю.К./ Китайская классическая «Книга перемен»// Ю.К. Шуцкий.- М., 1993.

Наги-Заде Сабина Ариф Кызы

МУЖСКИЕ ОБРАЗЫ В ЮАНЬСКОЙ ДРАМЕ

В истории китайской драматургии эпоху Юань (XIII – XIV вв.) принято называть «золотым веком». И действительно, это было время бурного расцвета драматургического творчества и заметного прогресса в развитии театра. Китай-

ские источники приводят названия более пятисот пьес, созданных в эпоху Юань ста десятью авторами. До наших дней дошли тексты более чем ста пятидесяти пьес, и среди них – произведения Гуань Хань-цина, Ван Ши-фу, Ма Чжи-юаня, Ян Сянь-чжи, Бай Пу, Ши Цзюнь-бао, Кан Цзинь-чжи, Цзи Цзюньсяна, Гао Вэнь-сю и других известных драматургов. Лучшие пьесы заняли достойное место в сокровищнице китайской литературы и в репертуаре национального театра. Произведения, написанные шесть веков назад, с неизменным успехом ставятся на сцене и в наши дни. Это самое убедительное свидетельство их непреходящей ценности.

Появлению драмы предшествовало длительное развитие китайской литературы в различных проявлениях: песенно-музыкальные формы, народные, ритуальные, придворные представления.

Еще в VII – IX вв. появляются простейшие формы театра – фарсы «игра о цаньцзюне». В X – XII вв. эти фарсы перерастают в «смешанные представления» («цзацзюй») на юге, а на севере их аналогами были пьесы юаньбэнь.

Наиболее законченным жанром доюаньского театра были наньси (южные пьесы), которые возникли на рубеже XI – XII вв. в южной части Китая еще при династии Сун. Но южную драму оттеснили на второй план северокитайские драмы цзацзюй, так как к этому времени вся территория Китая была завоевана монгольской династии Юань.

Сюжеты, темы, образы, которые были созданы мастерами-драматургами в период расцвета юаньской драмы, стали уникальным достоянием литературы, истории и, конечно же, театра. Многие из них, перерабатываясь в соответствии с временем, возрождались в творениях литераторов последующих эпох.

Жанру цзацзюй свойственна устойчивость структурных признаков: четыре – пять актов, пьеса может состоять также из двух и более частей по четыре акта; каждому акту соответствует цикл арий одной тональности; поет лишь один персонаж, мужской или женский, остальные ведут прозаический диалог или декламируют стихи. Между актами или в начале пьесы может вставляться

одна или две сецзы (буквально клин) – интермедии с усеченным циклом арий. В цзацзюй не было единства места, времени, действия.

Своеобразной особенностью юаньских драм является многообразие актерских ролей – амплуа. Выделяют четыре типа основных амплуа: 1. чжэнмо (мужское), 2. чжэндань (женское), 3. цзин (мужское отрицательное) и 4. чоу (шут), а также более десяти второстепенных амплуа.

Юаньская драма через бесконечную череду своих персонажей запечатлела многие черты своего времени — каким оно было в действительности и каким оно хотело видеть себя. Реальные приметы эпохи перемежаются в ней с представлениями, идущими от литературных, исторических и иных источников. В облике персонажей юаньской драмы сочетаются непосредственные жизненные впечатления и влияние умозрительных концепций. И все же надо сказать, что среди всех дошедших до нас жанров китайской традиционной драматургии юаньские драмы, фактически первые по времени, относятся к числу тех, которые хорошо сохранили живое дыхание породившего их времени. Почти все классы и слои общества представлены на драматическом полотне, образованном более чем полторастами пьесами XIII—XIV вв. Героями пьес были императоры, министры, генералы, чиновники, придворные красавицы, мелкие торговцы, слуги, рыбаки, крестьяне, гетеры. Драматурги постоянно сталкивались с несправедливым, подлым, жестоким отношением к человеку, с чудовищным надругательством над его достоинством, с преступлениями правящего феодального класса. Они сочувствовали народу, знали его думы и стремления, прославляли его защитников, осуждали тех, кто причинял ему зло. Чаще всего симпатии авторов оказывались на стороне простых людей, обиженных и обозленных. Люди из народа, несмотря на их низкое положение в обществе, наделялись, как правило, положительными чертами. Они олицетворяли силы добра и справедливости и противостояли силам зла и деспотизма. Довольно часто писатели выводили в качестве персонажей потерявших стыд и совесть чиновников, бессердечных и недальновидных судей, помещиков, богатых бездельников.

Наибольший интерес представляют мужские образы, так как ведущая роль в обществе принадлежала мужчине.

Самую важную роль в Поднебесной играл император, но драматурги в юаньских драмах изображали императора не как сверхчеловека, человека с неограниченной властью, а как простого обывателя, который может заблуждаться и страдать не только из-за проблем в государстве, но и из-за любви. Таких правителей можно встретить в пьесах «Осень в ханьском дворце» (Ма Чжи-юань) и «Дождь в платанах» (Бай Пу).

Немаловажную роль в государстве играли военачальники. Сюжеты пьес, где главным героем выступает воитель («С одним мечом на пир»), берутся из истории. Перед зрителем, как правило, выступает храбрый, проникательный, бесстрашный герой-воин. О таких персонажах часто говорится, что это «необычный человек» (фэйчан жэнь), но все же он остается человеком, способным на понимание и сочувствие.

Таковыми качествами, пониманием и сочувствием, не всегда обладает судья в драмах. Чаще всего в юаньских драмах судьи изображены двояко.

Образ положительного судьи олицетворяет судья Бао, живший еще при Суннах и позднее идеализированный народом. Его изображают вполне земным, сомневающимся, страдающим и радующимся успеху, как, например, в драме «Продажа риса в Чэньчжоу», но иногда судье приходится прибегать к хитростям и волшебству.

Но образ справедливого судьи Бао проходит далеко не через все пьесы о «делах судебных». Возникают и образы корыстных, жаждущих наживы судей, как, например, в пьесе Гуань Хань-цина «Обида Доу Э», где судья – это жадный и подлый человек, которого меньше всего интересует истина.

Неотделим образ преступника от образа судьи. Преступник в юаньской драме не похож на профессионального разбойника и убийцу, чаще всего это люди, совершившие преступление бытового характера. Драматурги в качестве преступников изображают не только простолюдинов, но и высоких чиновни-

ков, «императорских родственников» (например, в той же драме «Продаже риса в Чэньчжоу»).

Наиболее статичным является образ молодого ученого в драмах цзацзюй. Это персонажи, которые стремятся создать карьеру, но по дороге к своей цели они встречают немало трудностей, одной из которых является выбор между карьерой и любовью. Обычно конец счастливый: молодой ученый удачно сдает экзамены, при этом остается верен своей любви.

Из вышесказанного следует, что мужские образы сыграли немаловажную роль в раскрытии характеров социальных слоев того времени, времени правления монгольской династии Юань.

Хотя сохраняется схематизм в изображении героев, однако персонажи юаньской драмы становятся более индивидуализированными.

В юаньской драме с большой полнотой и богатством красок запечатлены современная действительность, прошлое страны, верования и фантазии народа.

Литература:

1. Меньшиков Л.Н. Реформа китайской классической драмы. М., Изд. вост. лит., 1959 – 241с. с илл.
2. Рифтин Б.Л. Теория китайской драмы (XII – XVII вв.). – Проблемы теории литературы и эстетики в странах Востока. М.,1964.
3. Сорокин В.Ф. Китайская классическая драма XII – XVII вв.: генезис, структура, образы, сюжеты. Изд. «Наука», М.,1979

Нишнева-Ксенофонтова Н.Л.

ТЕОРИЯ ТРЁХ СТИЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

В начале двадцать первого века, когда человечество пережило крупнейшие изменения в своем духовном облике, связанные с информационной революцией, когда новые технологии повлекли за собой деградацию языкового сознания и речевого поведения людей, особо актуальной также стала проблема сохранения цементирующего начала любого государства – его языка, борьба за его чистоту, за культуру речи.

Речевая культура своего рода визитная карточка любого человека, и поэтому при всей предметной эрудиции специалист любой области, испытывающий пренебрежение к ней или полное отсутствие ее, окажется профессионалом далеко не самого высокого уровня.

Особого внимания заслуживает подготовка публичной речи, как одного из способов формирования мнения людей, достижения целей, установления новых социальных контактов.

Важным условием совершенствования культуры речи и искусства публичного выступления, в частности, является использование в речевой практике основных положений теории трех стилей.

Теория трех стилей была разработана для русской языковой культуры М.В. Ломоносовым, обоснованно распределившим языковые средства, наличествовавшие тогда в языке, учитывая их качества и сложившуюся практику использования, по трем названным стилям. Рекомендации Ломоносова были приняты образованным обществом того времени. Они в существенной мере оказываются действительными и полезными до настоящего дня.

Высокий, средний и простой стили речи — это эмоционально-оценочная градация произведений речи, т.е. помещение их на разные ступени оценки содержания, придание говорящим их содержанию разной стилистической ценности. Это измерение речи по шкале торжественности-обыденности, по шкале тематической, целевой и общесодержательной важности. Имеется в виду: какая речь есть или должна быть возвышеннее другой (в сознании говорящего, пишущего и слушающего, читающего), почему и насколько; каким образом это достигается; как избежать ненужного смешения стилей «разной высоты»; как добиться необходимого отграничения одного стилистического уровня от другого.

Высокий стиль речи состоит из гладкой и богато украшенной, витиеватой организации впечатляющих слов. Подбираются высокие, причем не столь употребительные слова — самые высокие, какие только можно найти в синонимических рядах для выражения соответствующего понятия.

Не всякий предмет речи, ее тема годятся для высокого стиля. К нему следует прибегать тогда, когда речь идет о высоких предметах, о выдающихся лицах, о подвигах, о великих делах, о религии, патриотизме, самопожертвовании.

К высокому стилю привязаны строго определенные жанры: трагедия, ода, героическая поэма, гимн (его текст, слова), переложение в стихи библейского текста, праздничная речь, похоронная речь, речь в честь павших за Отечество, военно-патриотическая речь. Подчас очень высоким слогом произносятся защитительные речи на суде, страстные речи на митинге.

Слова и выражения для речи в высоком стиле ищут прежде всего в составе старинной церковнославянской лексики, которая вошла в русский язык и упрочилась в нем: величие, оплот, возмездие, великолепие, истина.

Оправдано применение в речи высокого стиля и слов, общих как для русского, так и для церковнославянского языка, у которых поэтому есть гарантия отсутствия оттенка низменности: бедный, живой, звезда.

В высоком стиле речи употребляется множество фигур речи. Наиболее типичными среди них являются: перифраза, риторический вопрос, апострофа, градация, анафора.

Средний стиль – это стиль среднего уровня эмоционально-психологической оценки сообщаемого.

Для речи на среднем стиле подбираются не столь высокие слова и выражения, как бы ослабленные, более сдержанные, но говорящий, пишущий не спускается до сниженного словоупотребления.

Этот стиль используется в стихотворениях, романах, повестях, рассказах, драмах, дипломатической речи, производственной речи, совещании, парламентской речи, газетных статьях, информационных сообщениях, репортажах и пр.

Средним стилем почти всегда пишется текст от автора в реалистических прозаических жанрах художественной литературы. Это также стиль литературно-разговорной (нормированной) речи — в живых жизненных диалогах людей и в их отображениях в рассказах, романах и т.п. Применяемый в научной и

официально-деловой речи, он отличается нулевой эмоциональностью (единицы с эмоциональной окраской как стилеобразующие исключаются).

В среднем стиле, по сравнению с высоким, употребляются слова и выражения не только меньшего духовно-нравственного достоинства, но и более расхожие (если не брать сугубых терминов), более популярные, известные.

Современная речь в среднем стиле изобилует фразеологическими кальками — пословными переводами французских выражений: горячие головы.

В среднем стиле допустимо большее число коротких предложений в речи или тексте.

Простой стиль понимается как снижающийся до обыкновенной повседневной речи и даже ниже (в лексике, фразеологии, грамматике, а также в тематике). Это стиль, намеренно или ненамеренно уходящий от книжного великолепия, ораторского или художественного пафоса, предписаний словесного искусства и от индивидуальной образованности. Из синонимических рядов берутся слова с оттенком обыденности, неприязнительности или даже грубова тости, грубоватой простоты.

В простом стиле в ходу многие исконные русские слова — стилистически нейтральные, разговорные (коллоквиализмы), которые выступают как главное стилеобразующее средство, много иностранных слов, получивших широкое распространение и утративших иностранный налет; церковнославянизмы отсутствуют (кроме совершенно нейтрализовавшихся). В синтаксисе преобладают короткие предложения, простые или сложные, но не громоздкой структуры.

Сферы использования простого стиля — бытовая, отчасти художественная, в меньшей степени производственная. Ломоносов считал пристойным писать в этом стиле комедии, увеселительные эпиграммы, песни, дружеские письма, делать описания обыкновенных дел. На современном этапе в таком духе пишут юмористические рассказы, юмористические стихи, скетчи. В риторике к простому стилю обращаются мало.

Простой стиль во многом связывается с юмористическим стилистическим уклоном речи, а его разновидности с речевым юмором.

Речь, выдержанная в соответствующем целям и ситуации стиле, будет способствовать эффективному решению поставленных оратором задач и формировать позитивный имидж человека, ведь согласно Бюффону, «стиль — это человек» («Le style est l'homme meme»).

Паневкин П.С., Спогреева С.И., Лапикова А.В.

THE PSYCHOLOGY OF EMOTIONS AND INTERPERSONAL COMMUNICATION: RECOGNITION OF LIE

Within the first years of life children learn to control some expressions, concealing true feelings and falsifying expressions of emotions not felt. Parents teach their children to control their expressions by example and, more directly, with statements such as: "Don't you give me that angry look"; "Look happy now when your aunt gives you a present"; "Don't look so bored." As they grow up people learn display rules so well that they become deeply ingrained habits. After a time many display rules for the management of emotional expression come to operate automatically, modulating expression without choice or even awareness. Even when people become aware of their display rules, it is not always possible, and certainly never easy, to stop following them. Once any habit becomes established, operating automatically, not requiring awareness, it is hard to undo. It is believed that those habits involving the management of emotion— display rules—may be the most difficult of all to break.

According to the statistics the average person lies three times per ten minutes of conversation. Lying is a deliberate choice to mislead a target without giving any notification of the intent to do so. There are two major forms of lying: concealment, leaving out true information; and falsification, or presenting false information as if it were true. Deception clues or leakage may be shown in a change in the expression on the face, a movement of the body, an inflection to the voice, a swallowing in the throat, a very deep or shallow breath, long pauses between words, a slip of the tongue, a micro facial expression, a gestural slip. The question is: Why can't liars prevent these behavioral betrayals? Sometimes they do. Some lies are performed

beautifully. Why not always? There are two reasons, one that involves thinking and one that involves feeling. Liars do not always anticipate when they will need to lie. The liar may not be clever enough to anticipate all the questions that may be asked and to have thought through what his answers must be. Any of these failures—in anticipating when it will be necessary to lie, in inventing a line adequate to changing circumstances, in remembering the line one has adopted — produce easily spotted clues to deceit. What the person says is either internally inconsistent or discrepant with other incontrovertible facts, known at the time or later revealed. When an emotion begins gradually rather than suddenly, if it starts at a very low level—annoyance rather than fury—the changes in behavior are small and are relatively easy to conceal if one is aware of what one is feeling. Most people are not. When an emotion begins gradually and remains slight, it may be more noticeable to others than to the self, not registering in awareness unless it becomes more intense. Once an emotion is strong, however, it is much harder to control. Concealing the changes in face, body, and voice requires a struggle. Even when the concealment is successful and there is no leakage of the feelings, sometimes the struggle itself will be noticeable as a deception clue. Any emotion may be the culprit, but three emotions are so often intertwined with deceit as to merit separate explanation: fear of being caught, guilt about lying, and delight in having duped someone.

Surprisingly, many liars are betrayed by their words because of carelessness. Even a careful liar may be betrayed by what Sigmund Freud first identified as a slip of the tongue. Also tirades are a way liars may betray themselves in words. A tirade is different from a slip of the tongue. The speech blunder is more than a word or two. The information doesn't slip out, it pours out. The liar is carried away by emotion, not realizing until afterward the consequences of what he is revealing. Some people when they lied were indirect in their reply, circumlocutious, and gave more information than was requested. The voice refers to everything involved in speech other than the words themselves. The most common vocal deception clues are pauses. The pauses may be too long or too frequent. Hesitating at the start of a speaking turn, particularly if the hesitation occurs when someone is responding to a question, may arouse suspi-

cion. Deceit may be revealed also by the sound of the voice. The best-documented vocal sign of emotion is pitch. For about 70 percent of the people who have been studied, pitch becomes higher when the subject is upset. The sound of the voice can also betray lies that were not undertaken to conceal emotion if emotion has become involved. Detection apprehension will produce the voice sounds of fear.

Body movements leak concealed feelings. For examples the shrug and the finger are two actions that are called emblems, to distinguish them from all of the other gestures that people show. Some emblems have a very precise meaning; most other gestures don't have such a precise definition. Emblems can be performed deliberately and unconsciously. Illustrators are another type of body movement that can provide deception clues. Illustrators are called by that name because they illustrate speech as it is spoken. It is not the sheer number of illustrators or their type, then, that can betray a lie. The clue to deceit comes from noting a decrease in the number of illustrators shown, when a person illustrates less than usual. People show less than their usual level of illustrating, when there is a lack of emotional investment in what is being said, illustrators also decrease when a person is having trouble deciding exactly what to say and so on. Emblematic slips increase and illustrators decrease. The crucial differences between emblems and illustrators are in the precision of movement and message. The next type of body movement is manipulators. Manipulators include all those movements in which one part of the body grooms, massages, rubs, holds, pinches, picks, scratches, or otherwise manipulates another body part. Manipulators may be of very short duration or they may go on for many minutes. Body scratching, squeezing, picking, and orifice cleaning and grooming manipulators increase with any type of discomfort. The autonomic nervous system (ANS) also produces some noticeable changes in the body with emotional arousal: in the pattern of breathing; in the frequency of swallowing; and in the amount of sweating.(ANS changes registered in the face, such as blushing, blanching, and pupil dilation) These changes occur involuntarily when emotion is aroused, are very hard to inhibit, and for that reason can be very reliable clues to deceit.

The face can be a valuable source for the lie catcher, because it can lie and tell the truth and often does both at the same time. The face often contains two messages—what the liar wants to show and what the liar wants to conceal. Some expressions serve the lie, providing untrue information. The true, felt expressions of emotion occur because facial actions can be produced involuntarily, without thought or intention. The false ones happen because there is voluntary control over the face, allowing people to interfere with the felt and assume the false. The face is a dual system, including expressions that are deliberately chosen and those that occur spontaneously, sometimes without the person even aware of what emerges on his own face. There is a ground in between the voluntary and the involuntary occupied by expressions that were once learned but come to operate automatically without choice, or even despite choice, and typically without awareness. Facial mannerisms and ingrained habits that dictate the management of certain expressions, such as being unable to show anger toward authority figures, are examples.

The involuntary facial expressions of emotion are the product of evolution. Many human expressions are the same as those seen on the faces of other primates. Some of the facial expressions of emotion—at least those indicating happiness, fear, anger, disgust, sadness, and distress, and perhaps other emotions—are universal, the same for all people regardless of age, sex, race, or culture. These facial expressions are the richest source of information about emotions, revealing subtle nuances in momentary feelings. The face can reveal the particulars of emotional experience that only the poet can capture in words. The face can show:

- which emotion is felt—anger, fear, sadness, disgust, distress, happiness, contentment, excitement, surprise, and contempt can all be conveyed by distinctive expressions;
- Whether two emotions are blended together—often two emotions are felt and the face registers elements of each;

People would lie less if they thought there was any such certain sign of lying, but there isn't. There is no sign of deceit itself—no gesture, facial expression, or muscle twitch that in and of itself means that a person is lying. There are only clues that

the person is poorly prepared and clues of emotions that don't fit the person's line. These are what provide leakage or deception clues. The lie catcher must learn how emotion is registered in speech, voice, body, and face, what traces may be left despite a liar's attempts to conceal feelings, and what gives away false emotional portrayals.

Most lies succeed because no one goes through the work to figure out how to catch them. Usually it doesn't much matter. But when the stakes are high—when the victim would be severely harmed if misled or the liar severely harmed if caught and benefited if wrongly judged to be truthful — there is reason to do that work. No one can be absolutely certain whether or not a liar will fail or a truthful person will be exonerated. But making such an estimate should reduce both believing-a-lie and disbelieving-the-truth mistakes. We are neither transparent as the infant nor perfectly disguised. We can lie or be truthful, spot deceit or miss it, be misled or know the truth. We have a choice; that is our nature.

Literature:

1. “Telling Lies” (Paul Ekman)
2. “Emotion in the Human Face” (Paul Ekman with W. V. Friesen & P. Ellsworth)
3. “Unmasking the face” (Paul Ekman with W. V. Friesen)
4. “Emotions Revealed” (Paul Ekman)
5. “Why Kids Lie” (Paul Ekman with Mary Ann Mason & Tom Ekman)

Салимова З.Б.

РАЗНОУРОВНЕВОСТЬ СУБЪЕКТОВ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале французского языка)

Коммуникативный подход к художественному тексту предопределяет его анализ как сложной многоуровневой структуры, в которой взаимодействуют голоса различных субъектов речи и выделяются как минимум два уровня модальных планов – автора и персонажа: «...слово в эпосе есть всегда слово автора, хотя то или иное слово и целая совокупность слов может быть отдана почти в полное распоряжение герою ...» [1, с. 18]. Концепция «Другого» получила большое распространение в лингвистике и нашла свое отражение, в том числе и в таком феномене как несобственно-прямая речь (далее – НПР). Высказывания, содержащие НПР, основаны на соотнесении так

называемой «своей» и «чужой» речи. При этом формально повествование в тексте ведется от третьего лица (на что указывают местоимения и формы глагола), в то время как лексико-синтаксические, речевые и другие показатели отсылают к первому лицу.

Разграничение типов взаимодействия планов автора и персонажа основано на их неоднозначности как субъектов речи: повествование ведется одновременно от имени разных субъектов.

1. Авторское высказывание может вполне логично предшествовать НПР, выражающей позицию персонажа.

a) *Il [Gilles] hésita une seconde. Que lui dire?* [S, p. 20]

b) *Mais il [Gilles] ne pouvait empêcher l'espoir de se lever en lui. Et s'il y avait une petite pilule quelque part qui guérisse du mal de vivre? Pourquoi pas? Et s'il lui manquait seulement un peu de calcium ou de fer ou de Dieu sait quoi pour être heureux? Ces choses-là existaient, après tout!* [S, p. 24]

Приведенные выше тексты имеют сходную структуру: первое высказывание принадлежит субъекту речи, отражающему модальный план автора, а последующие (вопросительные, восклицательные) передают ход мыслей персонажа. Авторское высказывание производится нейтрально и сообщает о действиях и состоянии персонажа, что служит своеобразной и вполне естественной подготовкой читателя к восприятию перехода от плана автора к модальному плану персонажа, т.е. к его НПР.

2. Авторское высказывание может следовать за НПР персонажа. Например:

Après tout, elle [Nathalie] était belle, la campagne aussi, il s'était montré viril, sinon brillant, et elle disait l'aimer. Ce n'était pas si mal pour un neurologue. Il [Gilles] se mit à rire et elle tourna la tête vers lui. [S, p. 59].

О смене субъекта речи сигнализирует переключение дейктической системы с внутреннего мира персонажа на описание его внешнего проявления (последнее высказывание) наблюдателем, отражающим план автора. Авторское высказывание указывает на завершение мыслительного процесса. Формальными признаками, отличающими НПР персонажа, можно считать эгоцентриче-

ские элементы: вводные конструкции (*après tout*), слова со значением оценки (*viril, brilliant, un nevropathe*).

3. В тексте планы автора и персонажа способны чередоваться.

a) *Il [Gilles] s'assit au bord du lit et l'écouta. Il lui avait manqué. [...] Voulait-il un whisky ou un dry? Avant, il prenait toujours des dry. De son temps, à elle. Combien de jours cela avait-il duré, au fait? Elle avait bien failli l'aimer. Pour de bon. Au bout de dix minutes, elle s'arrêta.* [S, p. 28].

Резкая смена показателей лица персонажей (*il→elle*) указывает и на смену субъектов речи. Заключительное авторское высказывание свидетельствует о завершении НПП персонажа (*elle*).

В следующем тексте на наблюдателя указывает авторское высказывание, включающее сказуемые со значением зрительного восприятия (*il la regarda, il vit*). Затем возникает НПП от первого лица персонажа, позволяющая ему раскрыть свои мысли читателю:

b) *Il la regarda, il vit qu'elle avait peur vraiment et il partagea sa peur un instant. Où allaient-ils ensemble? Et si elle le méprisait un jour? Et s'il était vraiment méprisable? Qu'elle ne puisse plus l'aimer? Il enfouit sa tête dans l'herbe, soupira: il n'y avait pas de repos, il n'y avait pas de paix.* [S, p. 103].

Таким образом, признаками переключения модального плана автора на НПП наблюдателя, персонажа могут служить жанровая, тематическая, адресатная и субъектная гетерогенность [2, с. 10]: резкое изменение темы событийной линии повествования, смена адресата, субъекта речи, включения элементов разговорной речи, эмоциональная окрашенность, фрагментарность, восклицательные и вопросительные высказывания, вводные и модальные слова, вторичная номинация, повторы и др.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.
2. Шаранова Ю.В. Несобственно-прямая речь в функционально-коммуникативном и структурно-семантическом аспектах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю.В. Шаранова. – СПб., 2001. – 18 с.

Источники примеров:

1. S – Sagan F. Un peu de soleil dans l'eau froide / Françoise Sagan. – Paris: Editions Flammarion, 1969. – 184 p.

Сунелик О.С.

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ «ВОЗМОЖНЫХ МИРОВ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

Проблема возможных миров не нова. Она давно интересует логиков, математиков, философов (взять, к примеру, А. Эйнштейна и его теорию относительности, компьютерную виртуальную реальность, работы Лейбница, Р. Монтегю, Д. Скотт, С. Крипке, Я. Хинтиikka и др.) [4]. Более того, В. Руднев полагает, что «представление о том, что у настоящего может быть не одно, а несколько направлений развития в будущем <...>, было, вероятно, в культуре всегда», но особенно обострилось в XX веке [4]. Существует, например, наука футурология, прогнозирующая будущее человечества по модели настоящего. Писатели, начиная с Томаса Мора, вот уже много веков создают утопии в надежде представить некий иной, идеальный общественный строй, а также обращаются к жанру фантастического романа, рисуя возможные картины будущего.

С недавнего времени возможные миры начинают привлекать и представителей когнитивной лингвистики, таких как А. Бабушкин, А. Вежбицкая, Ю. Степанов, Е. Кубрякова, В. Телия и др. [2, с. 6], т. к. эти миры существуют в сфере ментальности как варианты видения реального мира и регистрируются наравне с ним средствами языка.

Однако, как указывает А. П. Бабушкин, эта проблема недостаточно изучена в современной лингвистике, и необходимо детальное исследование понятия «возможные миры» как важного элемента сознания и текста, а также подтверждение теории данного явления на практике [1, с. 85].

В монографии «Возможные миры» в семантическом пространстве языка» А. П. Бабушкин предпринял попытку выявить набор средств русского языка,

обладающих миропорождающей потенцией, подтверждая теорию примерами из русской литературы.

Опираясь на классификацию средств русского языка, предложенную данным исследователем, нами была предпринята попытка определить англоязычные способы фиксации «возможных миров» и подтвердить свой выбор на основе анализа романа современного английского писателя-лауреата Букеровской премии Йена Макьюэна (*Ian McEwan*, 1948 г. р.) «Искупление» (*Atonement*, 2001).

Итак, к языковым способам представления «возможных миров» в англоязычном тексте можно отнести: сослагательное наклонение; модальные глаголы; временная форма *Future-in-the-Past*; союз *or*, предполагающий наличие выбора; конструкция *either...or*; наречия; сравнения; средства, демонстрирующие эмоциональное отношение к высказыванию (т. наз. *Discourse Markers*): *basically*, *surely*, *apparently*, и др.; глаголы *seem* и *appear*; *Forms Expressing Unreality*: «*I wish*», «*If only*», «*But for*» и др.; риторические вопросы и т. п.

Фиксацию «возможных миров» при помощи языковых знаков можно наблюдать уже в эпиграфе, взятом из романа Джейн Остен (*Jane Austen*) «Нортенгерское аббатство» (*Northanger Abbey*). Прежде всего, этой цели служит череда поставленных вопросов, на которые не даются ответы: «Does our education prepare us for *such* atrocities? Do our laws connive at them? *Could* they be perpetrated in a country *like* this, where social and literary intercourse is on *such* a footing, where every man is surrounded by a neighbourhood of voluntary spies, and where roads and newspapers lay everything open?» [3]. Также в данном примере используются такие индикаторы существования возможных миров как модальный глагол *could* и слова *such* и *like*, относящиеся к модальности сравнения. Вообще на языковом уровне всего романа представлен широкий спектр средств (отмеченных выше), способных выводить мысль человека за пределы объективного мира.

Данное исследование проводилось на основе выборки 470 предложений из романа Йена Макьюэна «Искупление», содержащих выделенные в теоретической части языковые способы представления «возможных миров». Следует

отметить, что для английского языка, так же как и для русского (по А. П. Бабушкину), наиболее частотными, хотя и со своими особенностями, средствами фиксации «возможных миров» являются категория сослагательного наклонения (в 193 предложениях) и модальные глаголы (207 предложений).

Естественно, перечень не завершён и ждёт дальнейших исследований.

Литература:

1. Бабушкин, А. П. «Возможные миры» в семантическом пространстве языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – 86 с.
2. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В. А. Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
3. McEwan, Ian. Atonement / Ian McEwan. London: Vintage books, 2001. – 376 с.
4. Руднев, В. Семантика возможных миров / В. Руднев // Словарь культуры XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/culture/rudnew/slower.txt.htm>

Турова О.В.

СИМВОЛИКА ЦВЕТА В АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЯХ

Цвет имеет огромное значение в жизни современного человека. Зачастую от него напрямую зависит настроение, эмоции и даже физическое самочувствие людей. Но помимо этого, различные отношения к тому или иному оттенку отражаются в образных выражениях, идиомах и поговорках, существующих в языке. Ведь они аккумулируют социально- историческую, интеллектуальную, эмоциональную информацию конкретного (в данном случае – английского) национального характера.

Идиома (от греч. *idioma* – особенность, своеобразие) – присущий только данному языку и не переводимый на другие языки устойчивый оборот речи, значение которого не вытекает из суммы значений составляющих его элементов. Синонимы – фразеологизм, фразеологический оборот. Данные лексические единицы обычно не допускают внутри себя перестановки своих частей и, в отличие от пословиц, не являются законченными предложениями. Важность идиом состоит в том, что они существуют в любом слое речи (литературной, разго-

ворной и т.д.), пронизывают и наполняют весь язык, представляют собой его плоть, его повседневное творчество.

Для того, чтобы получить полное представление о цветовой гамме английских идиом, необходимо установить источники их происхождения. Выделяют две основные группы:

1. исконно английские, материалом для которых послужили

§ исторические факты

Blue stocking (презр.) – синий чулок («собранием синих чулок» был назван адмиралом Босковеном один из литературных салонов середины 18 века в Лондоне; причиной тому послужило появление известного ученого Бенджамина Спеллингфлита в этом салоне в синих чулках). Интересно, что сейчас так принято называть женщину, слышущую сухой педанткой, лишенной женственности.

§ библейзмы – важнейший литературный источник фразеологических единиц.

The golden rule – «золотое правило», мудрое правило, помогающее всегда и всем. В первоначальном варианте звучало следующим образом: «Как хотите, чтоб с вами поступали, так поступайте и вы с ними».

§ Заимствования из произведений Шекспира занимают второе место после Библии, число их свыше 100. Так как большее их число встречается в произведениях драматурга лишь однажды, форма их четко фиксирована.

Пример одного из самых известных фразеологизмов взят из трагедии «Отелло»: *the green-eyed monster* (книжн.) – «чудовище с зелеными глазами», ревность.

§ Заимствования из произведений гениальных писателей Англии –

Джефри Чосера, Джона Мильтона, Джонатана Свифта, Чарльза Диккенса, Вальтера Скотта и других. Так, следующий фразеологизм впервые встречается в романе В. Скотта «Айвенго»:

Catch/ take smb red-handed – застать кого-либо на месте преступления, захватить с поличным.

2. заимствованные из других языков и культур либо из вариантов английского языка:

§ Древняя Греция – басни Эзопа

Kill the goose that laid/ lays the golden eggs – убить курицу, несущую золотые яйца.

§ Древний Рим – Гораций

Его фразеологизм *aurea mediocritas* (лат.) в современном английском языке звучит как *the golden mean* – золотая середина.

§ из испанского языка и культуры:

Blue blood – голубая кровь, аристократическое происхождение. Первоначально так называли себя аристократические семьи испанской провинции Кастилии, гордившиеся тем, что их предки никогда не вступали в смешанные браки с маврами и другими народами со смуглым оттенком кожи. Полагают, что в выражении подразумевается, что у людей со светлым оттенком кожи вены имеют голубоватый цвет, чего не наблюдается у людей со смуглой кожей.

§ «американизмы»

A/ the green light – зеленая улица, свобода действий;

Paint the town red – предаваться веселью, кутить.

В 1969 году английские ученые Берлин и Кей, изучив этимологию цвета, издали книгу «Основные цветовые термины», в которой было установлено, что существует набор из 11 базовых цветов, таких как: белый, черный, красный, зеленый, желтый, синий, коричневый, фиолетовый, розовый, оранжевый и серый.

Но как часто цветовые оттенки встречаются в английских идиомах? Взяв за основу 1000 наиболее употребительных фразеологических единиц, я проследила частоту использования в них данной цветовой гаммы и пришла к заключению, что только в 4% из 100% возможных присутствует цветное обозначение. В рассмотренных мною идиомах **базовыми** являются черный, белый, красный, зеленый, синий и розовый, **дополнительными** выступают золотой и серебряный. Желтый, коричневый, фиолетовый, оранжевый и серый – **вообще не упоминаются**.

Но какое же значение несут в себе эти цвета? Рассмотрим на примерах:

Цвет	Идиома	Значение
Black	«Black-hearted» «Be on the black list»	злой быть в черном списке
White	«White knight» «As white as a sheet»	принц на белом коне белый как полотно
Red	«Seeing red» «Red-handed» «Red-letter day»	раздраженный пойманный с поличным памятный день
Green	«Green with envy» «Green around the gills» «As green as grass» «Get the green light»	позеленевший от зависти выглядеть больным желторотый получить разрешение
Blue	«I am feeling blue» «He is blue as the devil» «Out of the blue» «Once in a blue moon»	мне грустно он мрачен, угрюм как гром среди ясного неба в кои-то веки
Pink	«Tickled pink» «In the pink» «Pink of perfection»	веселый в расцвете сил верх совершенства
Golden	«The Golden Age» «The golden rule» «A heart of gold»	Золотой век золотое правило золотое сердце
Silver	«Born with a silver spoon in one's mouth» «Every cloud has a silver lining»	родиться в рубашке нет худа без добра

Таким образом, цветовая символика английских идиом весьма разнообразна, при чем каждый оттенок цвета включает в себя до нескольких значений. Но наибольшее количество составляют фразеологизмы, содержащие в своей семантике цветообозначения «blue» – синий/голубой, «golden» – золотой, «black» – черный и «green»- зеленый.

Литература:

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. Для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. Шк., Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1996.
2. Berlin, B & Kay, P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution, University of California Press, Berkeley, 1969.
3. Longman dictionary of English Idioms, Longman. 1980.
4. <http://www.study.ru/support/oh/21.htm>

Халед Ховзи Абдул Амир

«ШАХ-НАМА» ФИРДОУСИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Фирдоуси, чистый человек из Туса,
сотворил великольное произведение,
он украсил мир своей Шах-нама,
этому произведению захотел дать
благородное название¹

Научным исследованием «Шахнама» Фирдоуси – гениального памятника всемирной культуры стали заниматься в конце XVIII и начала XIX века, исследование неизученных проблем, относящиеся к этому эпосу иранских народов продолжается и в наши дни. Многократные переводы «Шахнама» иранскими разных стран и времен и исследования по нему, которые осуществлялись с конца XVIII века до наших дней свидетельствует об огромном интересе исследователей и читателей к великому творению Фирдоуси.

Востоковедение располагает рядом ценных научных исследований, где рассмотрены Фирдоуси и место его “Шахнама” в истории мифотворчества с достаточной полнотой. В их числе можно назвать капитальные труды Е.Э. Бертельса, М.Н.О. Османова, Г. Абрамяна и других учёных-востоковедов.

Методические и методологические проблемы изучения мифов, их поэтики, где “Шахнама” уделено большое внимание, рассмотрены в трудах Я.Лосева, В.М. Мелетинского, О.М. Фрейденберга и других учёных.

¹ Истины. Изречения персидского и таджикского народов, их поэтов и мудрецов. Перевод Наума Гребнева. Примечания Н.Османова. «Наука», М., 1968; Санкт-Петербург, "Азбука-Классика", 2005.С.14.

Персидские темы и мотивы в русской литературе XIX века стали отправной точкой в развитии межкультурных связей и отношений, выход их на качественно новый уровень, образующий основу для взаимостановления и взаимобогащения культур. Восточные мотивы являются своего рода феноменом в истории русской поэзии и важным этапом в развитии русско-персидских литературных связей. Русский ученый И.Д. Ермаков говорил о связи восточной и русской литератур: «Весь "золотой век" русской поэзии и литературы – XIX век – осенен пальмами Арабского Востока, пронизан мелодиями татарских и кавказских песен, колокольчиками верблюжьих караванов среди палаток и пыльных селений под жарким южным солнцем...» (Ермаков 1010, 5). Наиболее ярко персидские темы в первой половине XIX века были отражены в творчестве А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, М. Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского. Особое внимание следует уделить влиянию на русскую литературу гениального литературного памятника персидской литературы «Шахнама» Фирдоуси.²

«*Шахнама*» («Книга о царях») – название прозаических и стихотворных сводов, в которых были собраны мифы, эпические сказания и исторические хроники иранских народов. Самым значительным из них является эпопея **Абу Ал-Касима Фирдоуси** (р.934 или 941 ум.ок 1020 г.). От остальных сводов сохранились лишь фрагменты в пересказе различных авторов. Первоначально своды назывались «Худай-наме», впоследствии появилось название «Шахнама». Первые варианты «Шах-нама» на фарси, даже в неполной форме, были написаны в период правления династии Саманидов (874-995 гг.). Научные источники подтверждают, что поэт Дагиги еще до Фирдоуси начал писать «Шахнама», но еще молодым был убит своим рабом и по этой причине не достиг цели полностью. Сводь стали переводить на арабский. Ни один из этих сводов в оригинале или в арабском переводе до настоящего времени не дошел. Следует отметить, что к воплощению мифологических образов и героев после Фирдоуси в течение X столетия обратились Абурайхон Беруни (род. в 973г), Асади Туси

² Бертельс Е. Э. «История персидско-таджикской литературы. Избранные труды», Москва 1960.с70.

(род. в 1065-1066г.), Ибн ал-Балхи (род в 1119-1132г.) и другие известные поэты и писатели. В их произведениях мифологические образы и сказочные изображения, тесно взаимосвязанные между собой, ярко показывают исторические события древнего мира. Например, в «Осор-ул-бокия» Бируни даны ценные исторические сведения о Собилийцах, Харронийцах, Калдонийцах, Пешдодийцах и Сасанидах. Однако же в отличие от произведений названных выше авторов «Шахнама» Фирдоуси – один из шедевров мировой цивилизации, в мифологических героях которого воплощены идеи любви к Отчизне, уважительное отношение к личности, высочайшая человеческая мораль, чистота помыслов и справедливость, добросовестность и честность, патриотизм и общечеловеческий гуманизм.³

В этой эпосе в форме сказаний о последовательно сменяющихся друг друга династиях, о царях и богатырях, изложена история иранских народов. Почти через всю «Шах-нама» проходит тема борьбы иранцев против туранцев, воинственных племен, живших на северо-восток от Ирана, за Джейхуном (Аму-Дарьей). Эта тема вместе с тем является выражением морально-религиозного учения зороастризма — доисламской религии Ирана, об извечной борьбе двух начал — добра и зла, света и тьмы, Ормузда и Ахримана. Согласно этому учению в Иране воплощено начало добра, в Туране — начало зла. Борьбу ведут в древнейшие, мифологические времена герои-богатыри, олицетворяющие собою силы всего иранского народа. Живые взаимосвязи прежде всего определяли литературный успех и народную популярность поэмы Фирдоуси за пределами собственно иранского мира. В чудесных сказках "Шахнама" многие видели свои мифы, предания, мотивы, узнавали их – как бы в новой оправе. Как всякое истинно народное и высоко художественное произведение, "Шахнама" выходит за рамки национальных иранских тенденций. Сложившийся и оформившийся на востоке к X в. **фарси** в XI в. вытесняет местные диалекты и на западе Ирана,

³ Стариков А.А. Фирдоуси и его поэма «Шах-наме»// Фирдоуси «Шах-наме». — М., 1957.— Т. 1. — С. 459

т. е. становится общим литературным языком иранцев.⁴ "Шахнама"- одно из основных классических произведений Востока, одновременно и замечательный памятник мировой литературы. Об этом наглядно свидетельствуют многочисленные переводы поэмы на многие языки современного мира, а также научные и научно-популярные работы ученых Старого и Нового света.⁵

«Шахнама» переводилась неоднократно на многие европейские языки. На русский язык одну из частей поэмы с немецкого (Рукерт) перевёл в XIX в. В. А. Жуковский, в XX в. – С. Соколов. Значение «Шахнама» для всей последующей персидской литературы, а также литератур других народов Востока огромно, она вызвала целый ряд подражаний.

Интерес к восточной литературе, отличающейся яркостью образов, лиризмом, лаконичностью и глубиной философской мысли проявлялся как своего рода протест научно-техническому прогрессу, который начал стремительно развиваться в Европе и России во второй половине XIX века. Таким образом, русская литература обогатилась новыми образами, жанрами. Появилась необходимость глубинного контакта восточной и русской культур.

В 1820-30-х годах XIX века культурная элита Петербурга – А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, И.А. Крылов часто собиралась у Василия Андреевича *Жуковского* (1783 – 1852) – талантливого поэта и переводчика.

В.А. Жуковский был активным сотрудником пушкинского «Современника», передовые поэты ценили его огромный вклад в отечественную литературу. К.Ф. Рылеев признавал решительное влияние его творчества на стихотворный слог. По неоспоримому мнению В.Г. Белинского, «Без Жуковского мы не имели бы Пушкина». Жуковский был также редактором журнала «Вестник Европы». Он часто переводил и комментировал не только произведения современных европейских и восточных писателей. В 30-х годах XIX века В.А. Жуковский перевел с немецкого на русский язык поэму Фирдоуси «Рустем и Зораб» из сборника «Шах-нама». Патриотизм и подвиги мифологических героев поко-

⁴ Фирдоуси А., «Шах-Наме. Критический текст», т.т.1-9, Москва 1960-71.

⁵ Гюзальян Л.Т., Дьяконов М.М. Иранские миниатюры в рукописях "Шах-наме" ленинградских собраний. — М.-Л., 1935. — 11 с.

рили воображение русских поэтов того времени, стали объектом пристального внимания литературной элиты Петербурга. Проникая в художественное мышление персоязычных народов через знакомство с мифологическими рассказами, составляющими основное содержание «Шахнама», были созданы предпосылки для познания сути древнейшей культуры.

Жуковскому очень близки и понятны переживания в стихах великого Фирдоуси, связанные с неразрешимыми противоречиями бытия, определением духовной ценности человеческой личности. Например:

Не знал Кабад, как выбраться из мрака,
Услышал он добро в словах Маздака.
Он вопрошал – и получил ответ,
В душе Маздака он увидел свет.
С того пути, которым шли пророки,
Цари, вожди, мобедов круг высокий,
Свернул, Маздаку вняв, отважный шах,
Узнал он правды блеск в его речах!
(Перевод В. Левика)⁶

Идеи классового неравенства, так сильно беспокоившие умы русской интеллигенции начала XIX века были ярко отражены гениальным Фирдоуси в «Рустем и Зораб» «Шахнама»:

И он воскликнул:
«Остановись! зачем на слабых
Так бешено ты нападаешь?
Чем провинилися они перед тобою,
Что вдруг на них ты кинулся, неожиданный,
Как зверь голодный на добычу?»⁷

Но русских писателей потрясала не только философия и глубокий смысл персидской поэзии. Не менее сильное впечатление производила мелодика персидской поэзии, любовная лирика:

⁶ Фирдоуси. «Шах-наме». Том пятый. «От начала царствования Искандера до начала царствования Йездегерда, сына Бахрама Гура». Перевод Ц.Б. Бану-Лахути и В.Г. Березнева. М.: «Наука». 1984 г. С. 252.

⁷ Там же. С. 315.

В пространстве воздуха разлитых
Меж небом и землею — взяли
И свили сон...
И этот сон подобен
Был разноцветному ковру,
Блестящему шелками,
Какой жених издалека
Невесте милой посылает...⁸

Фирдоуси говорил о том, что своими стихами создал себе «вечный дворец». Пушкин в известном «Памятнике», написанном за год до смерти, подводит итог своей поэтической жизни и также предсказывает себе будущую широкую известность.

У А.С. Пушкина также прослеживаются мотивы знаменитых персидских сказок в таких произведениях, как «Сказка о золотом петушке», «Бахчисарайский фонтан», «Руслан и Людмила», «Гарем».

В знаменитой оде «Пророк» (1826) Пушкин пользовался образами, взятыми из библейской мифологии: вместо поэта – пророк (в образе которого может прочитываться сам Мухаммед); вместо Аполлона – библейский бог, вместо музы – посланник бога, шестикрылый серафим».⁹

Отметим еще одно, хотя и менее выразительное, соответствие. Герой одной из легенд Корана (Сура 94) Мохаммед рассказывал: «Однажды, когда я играл со своими ровесниками, подошли ко мне трое мужчин... один из них вынул мое сердце... вдруг я заметил в его руке перстень, излучающий свет, который ослеплял взирающего до потери сознания. Затем этим перстнем опечатал мое сердце, в результате сердце мое наполнилось пророческой зарей и мудро-

⁸ Фирдоуси. «Шах-наме». Том пятый. «От начала царствования Искандера до начала царствования Йездегерда, сына Бахрама Гура». Перевод Ц.Б. Бану-Лахути и В.Г. Березнева. М.: «Наука». 1984 г. С. 318.

⁹ См. Бонди С.М. О Пушкине: статьи и исследования, рождение реализма в творчестве Пушкина. М., 1978. С.145.

стью»¹⁰. Ветхозаветная пророческая книга соотносится с Кораном. А вот строки из оды Пушкина «Пророк»:

И он мне грудь рассек мечем,
И сердце трепетное вынул,
И уголь, пылающий огнем,
Во грудь отверстую водвинул.¹¹

Михаил Юрьевич Лермонтов (1814 – 1841), под влиянием А.С. Пушкина, вдохновленный философией и колоритом восточной природы пишет множество стихотворений, посвященных Востоку. Так, стихотворение «Три пальмы», датированное 1832 г., потрясает красотой восприятия восточной природы и, по словам В.Г. Белинского, относится к тем стихотворениям, где "личность поэта исчезает за роскошными видениями явлений жизни. Пластицизм и рельефность образов, выпуклость форм и яркий блеск восточных красок сливаются в этой пьесе поэзию с живописью: это картина Брюллова, смотря на которую хочешь еще и осязать ее"¹². Стихотворение аллегорично. Вот несколько строк из этого произведения:

... "На то ль мы родились, чтоб здесь увядать?
Без пользы в пустыне росли и цвели мы,
Колеблемы вихрем и зноем палимы,
Ничей благосклонный не радуя взор?..
Не прав твой, о небо, святой приговор!"¹³

Одним из многочисленных примеров влияния "Шахнама" на оформление народных в своей основе образов может служить русская книжная сказка XVI-XVII вв. о **Еруслане Лазаревиче** и ее лубочные варианты. Самое имя **Еруслан Лазаревич** сопоставляется с именем Ростема, сына **Заля** (Зал-и Зара), переосмысленного в "Лазаря", некоторые эпизоды сказки также имеют сходство со сценами "Шахнаме". Это – закономерная аналогия, разумеется, не

¹⁰ Большая исламская энциклопедия (Да'ират ал-ма'ариф-и бузург-и ислами): В 4 т. Тегеран: Марказ-и да'ират ал-ма'ариф-и бузург-и ислами, 1370/1991. С.296.

¹¹ Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977—1979. Т. 2. С.149.

¹² Белинский В.Г. Полное собрание сочинений т. I–XIII. М., Изд-во АН СССР, 1953--1959..., Т. IV, С. 534.

¹³ Лермонтов М. Ю. Сочинения: В 6 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954 г. С. 256.

имеющая ничего общего с попытками объяснить происхождение русского былинного эпоса влиянием Востока и "Шахнама", в частности. Правомерны сопоставления некоторых частных моментов, но попытки сравнения русского былинного Ильи Муромца – крестьянского сына с владетельным князем Ростемом "Шахнама" (и аналогичное сравнение Кухулайнена "Калевалы" с тем же Ростемом) не имеют под собой никакой почвы. Вместе с тем не многообразие литературных и фольклорных связей определяет значение "Шахнама" как памятника мировой литературы, а содержание и идеи поэмы в сочетании с художественным мастерством ее автора. "Шахнама" – национальное произведение иранских народов прежде всего, но именно потому, что Абулькасем Фирдоуси с такой полнотой, глубиной и мастерством художественного воплощения выразил в поэме свое народное, национальное, он занимает достойное место и в ряду великих поэтов мира. "Шахнама" – глубоко правдиво, прогрессивно, человечно и оптимистично. Все эти черты роднят поэму Фирдоуси с другими великими произведениями искусства. Именно здесь следует искать основу бессмертия и мирового значения поэмы. Если говорить о величайших произведениях мирового искусства, всегда будут названы в соответствующей области несколько имен, несколько произведений, которые не могут быть забыты. Исключительные, монументальные, эти произведения бессмертны.

Литература:

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений т. I--XIII. М., Изд-во АН СССР, 1953--1959..., Т. IV.
2. Бертельс Е. Э. «История персидско-таджикской литературы. Избранные труды», Москва 1960.
3. Большая исламская энциклопедия (Да'ират ал-ма'ариф-и бузург-и ислами): В 4 т. Тегеран: Марказ-и да'ират ал-ма'ариф-и бузург-и ислами, 1370/1991.
4. Бонди С.М. О Пушкине: статьи и исследования, рождение реализма в творчестве Пушкина. М., 1978.
5. Гюзальян Л.Т., Дьяконов М.М. Иранские миниатюры в рукописях "Шах-наме" ленинградских собраний. — М.-Л., 1935.

6. Истины. Изречения персидского и таджикского народов, их поэтов и мудрецов. Перевод Наума Гребнева. Примечания Н.Османова. «Наука», М., 1968; Санкт-Петербург, "Азбука-Классика", 2005.
7. Лермонтов М. Ю. Сочинения: В 6 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954 г.
8. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977-1979. Т. 2.
9. Стариков А.А. Фирдоуси и его поэма "Шах-наме"// Фирдоуси "Шах-наме". — М., 1957. – Т. 1.
10. Фирдоуси. «Шах-наме». Том пятый. «От начала царствования Искандера до начала царствования Йездегерда, сына Бахрама Гура». Перевод Ц.Б. Бану-Лахути и В.Г. Березнева. М.: «Наука». 1984 г.
11. Фирдоуси А., «Шах-Наме. Критический текст», т.т.1-9, Москва 1960-71.

Халед Ховзи Абдул Амир

КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ ВОСТОКА И ЗАПАДА НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ГЁТЕ

Как невесту, Слово ждет
Дух – его жених.
Брак их знает, кто поет,
О Гафиз, твой стих.

Гете. (Перевод С. Шервинского)

Персидская цивилизация оставила бесценное литературное наследие и несла факел исламской культуры долгое время, что в том числе повлияло и на европейскую цивилизацию. Культуры, и в особенности литературы разных народов прививаются друг от друга, заимствуя то, что им необходимо для развития.

Персия, представляя исламскую культуру много веков, оказывала воздействие на другие культуры благодаря европейским путешественникам. **Пьетро делла Валле** (1586-1652), **Батист Тавернье** (1605-1689) и **Жан Шевалье де Шарден** (1643-1713) в своих книгах передали яркие впечатления о восточной культуре, тем самым привлекли внимание европейской интеллигенции к пер-

сидской литературе, представляющей настоящее сокровище для мировой культуры.

Персидская поэзия оказала огромное влияние на европейскую литературу. До сих пор европейские академии и университеты, где изучается восточная литература, отмечают, что Восток был и есть источник собственных философских поисков, которые наполнены высоким литературным вкусом и тонким чувством. Персидская и арабская литература считаются посланниками восточной культуры по всему свету, они сумели смешаться с западной культурой и, благодаря этому наступил новый век западной литературы.¹

Высокую оценку средневековой персидской поэзии дал *Иоганн Вольфганг Гете* (1749–1832) – великий немецкий поэт, чье творчество занимает ключевое место в национальной культуре Германии конца XVIII – начала XIX веков. Многие из тех, кто изучал жизненный путь Гёте и литературное наследие поэта, признают, что его философские, литературные и естественно-научные труды играют для немцев столь же значительную роль, сколько труды Шекспира – для англичан или произведения Пушкина – для культурного наследия России. Гёте старательно изучал учебники арабского языка, путеводители, книги стихов, оригинальные арабские рукописи Руми, Джамии, Хафиза, Саади, Аттара, тафсиры Священного Корана. К главным свидетельствам жизненного кредо Гёте относятся многочисленные письма, написанные друзьям и близким людям, а также цикл стихов "Западно-восточный Диван", написанный под сильным впечатлением от прочитанного в 1771-1772 годах Священного Корана и "Дивана" великого персидского поэта и суфия **Хафиза Эль-Ширази** (1325 – 1390). Хафиз воодушевил его, позволив по-новому взглянуть на мир, на жизнь, вдохновил на новые стихотворные раздумья. Так Гёте восхищался Хафизом: «Хафиз, твои слова, как небо: оно следует только за собой, нет у него начала и нет конца. Не грех, что невозможно найти разницу между восходом и закатом в твоей

¹ См. Истины. Изречения персидского и таджикского народов, их поэтов и мудрецов. Перевод Наума Гребнева «Наука», М. 1968. 310 с; Спб.: Азбука-классика, 2005. С.256.

красивой речи – это из-за увлечения красотой и идеалами твоих слов!»² Под сильным впечатлением от творчества Хафиза Гете написал свое бессмертное произведение – «*Западно-восточный диван*». «Это поэтическая энциклопедия гуманизма, мощное выражение его жизнеутверждающей философии, синтезирующей в духе всечеловеческого единения прошлое и настоящее, Запад и Восток, еще один из его гимнов любви и красоте.»³ «Диван» не является автобиографическим произведением. Здесь Гете воплотил свое сложное видение восточной, в первую очередь, персидской культуры, духовного мира людей, свободных от условностей западного цивилизованного мира. Стихи «Дивана» содержат аналогии и исторические сближения с современностью и Западом. Творческий гений Гете проникал в дух нового времени и другой культуры. В своем «Западно-восточном диване» Гете обращается к темам и образам восточной поэзии, что дало ему возможность вернуться к свободной творческой манере. В стихотворениях этого цикла отразились военные и политические бури, пережитые Европой в годы наполеоновских войн, личные переживания поэта, его непрекращающаяся борьба за духовное освобождение немецкого народа и стремление привить обществу гуманистический взгляд на мир, свободный от христианского догматизма. Некоторые стихотворения являются вольными переводами из Хафиза, многие написаны по мотивам его поэзии, а также на сюжеты и темы других восточных авторов. Поскольку поэзия Хафиза была первым источником вдохновения Гете при создании «Дивана», он посвящает ему отдельную книгу, содержащую как достоверные сведения, так и несколько идеализированную характеристику персидского поэта. Эта книга дает собирательный образ поэта, мудрого, уравновешенного, любящего жизнь. Его восхищение Хафизом отражается в следующих стихах:

Хафиз, твои песни приносят радость!

И мне приятно, великий Хафиз,

² См. Там же. С.186.

³ Аникст А. Комментарии к «Западно-восточному дивану». Гете И.В. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1. С. 497.

Восхвалять тебя у источников и

У винных лавок .⁴

Весной 1814 г. под сильным впечатлением от знакомства со стихами Хафиза, Гете задумал создать нечто подобное, используя отдельные темы и мотивы средневекового восточного поэта. Успешному осуществлению творческого замысла способствовала встреча Гете в Висбадене с банкиром, тайным советником Иоганном Якобом фон Виллемером и его воспитанницей Марианной Юнг, которой он посвятил следующие стихи в стиле Хафиза:

В кудрях – как в нимбе. И когда в тиши

Любимую на сердце я покою,

Перебирая кудри ей рукою -

Я обновлен до глубины души...

Когда ж волос ее руно

Волнуешь, их перебирая -

Игра для вечности, для рая!

Хафиз, и ты играл не раз,

И мы играем в добрый час.⁵

Каким высоким уровнем, гениальностью, мудростью и красотой обладают стихи Хафиза! В книге «Гафиз – Наме» Гёте восторженно говорил о великом персидском поэте:

Был и я в плену волос,

Бредил ими смладу.

Как и ты, Хафиз , твой друг

Знал любви усладу.⁶

(Перевод С. Шервинского)

Еще Гафизу

⁴ См. Хасан Садр Хадж Сейед Ждавади. Воздействие персидской литературы и языка на другие языки мира. Тегеран:нашр-и джам. Тегеран:нашр-и джам. 1352/1973. С. 99. Перевод наш: Халед Ховзи Абдул Амир.

⁵ Иоганн Вольфганг Гете. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1 С.253.

⁶ Иоганн Вольфганг Гете. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1 С.333.

Нет, Гафиз, с тобой сравниться
Где уж нам!
Вьется парус, точно птица,
Мчится по волнам.
Быстрый, легкий, он стремится
Ровно, в лад рулю.
Если ж буря разразится —
Горе кораблю!

Огнекрылою орлицей
Взмыла песнь твоя.
Море в пламень обратится!
Не сгорю ли я?
Ну, а вдруг да расхрабриться?,
Дай-ка, ставу спел!
Сам я в солнечной столице
Жил, любил и пел.⁷

(Перевод С. Шервинского)

Не осталась без внимания и священная книга мусульман Коран. Гениальность Хафиза Эль-Ширази заставила Гёте искать истину и любить ее, какой бы она ни была. Упомянув пророка Мохаммада, поэт писал: «Если Мохаммад действительно тот человек, о котором говорят, то нам всем следует быть мусульманами». В одном из стихотворений "Дивана" Гёте открыто отказывается от христианского понимания Иисуса, выставляя в противовес этой идее, мысль о едином Боге и пророческой миссии Мухаммада и Иисуса:

"Пречист Иисус и был покорен
Лишь Богу одному Единому;
Оскорбляло Бога, что возвеличили как Бога Иисуса.
Пусть воссияет правда, которую донес до нас Мухаммад,
Который через постижение Единого Весь мир к покорности склонил"⁸.

(Перевод С. Шервинского)

⁷ Там же. С.339-340.

⁸ См. Катарина Момизен. Гете и арабский мир. переводчик, Д. Аднан Аббас Али. Кувейт. Алем аль Марафа. 1995. Т.1. С. 226.

Наличие в Коране «многих нравственных истин» звучало, кстати, явным вызовом господствовавшим представлениям официальной религии. Гёте был очарован красотой и величием языка Священного Корана, его глубоким религиозным и философским смыслом. Единобожию и миру как творению Божьему он уделяет внимание в первую очередь. Это ясно из первых сделанных поэтом переводов отдельных аятов из Священного Корана на немецкий язык в 1771-1772 годах (Сура Бакара). Гёте выбирает аяты, которые учат человека, что природа и природные явления являются знаками божественного закона, что во множестве природных явлений отражено единство Всемогущего Бога. Гёте пишет, что мы должны увидеть величие Бога в малом, и приводит в качестве примера притчу о комаре в 26 аяте суры «Баккара». Гёте всегда ощущал недостаточность и ущербность перевода Священного Корана на латинский, английский, немецкий и французский языки и неустанно продолжал поиски новых переводов

Так, например, Гёте в своей книге «Гафиз-Наме» говорит о приверженности поэта великому учению Магомета:

Прозвище

Поэт

Почему народ Ирана

Мохаммеду Шемс-эддину

Имя дал «Гафиз»?

Гафиз

Причину

Я открою. Текст Корана

Я, слуга его ревнивый,

Вверил памяти счастливой

И от слова и до слова

Помню и блюду сурово.

Хоть постыдно наше время,

Общий дух того не губит,

Кто, как я, пророка любит,

Чтит завет его и семя.
Оттого Гафизом всеми
Прозван я..⁹

В год, когда Гёте исполнилось 70 лет, он написал о том, что собирается "подобающим образом отметить ночь, в которую Пророку был ниспослан Коран. Никто не усомнится в величайшей действенности этой Книги. Именно поэтому признается, что она не является рукотворным продуктом восхищенных приверженцев. Эта Книга навечно останется источником силы и мощи"¹⁰ ("Заметки и очерки о "Западно- восточном Диване").

От века ли существовал Коран?
Не очень-то я в этом понимаю!..
Что Книгой книг является Коран
Я, мусульманин, истиной считаю..¹¹.

Гёте считал человека всецело подчиненным Божественной Воле, воле единого Творца, создавшего этот мир. Именно в таком безраздельном подчинении писатель находит смысл человеческого существования, называя это чувство покорности и подчинения Богу Исламом. Поэт неоднократно высказывал мысль о том, что в описанном смысле он и сам является мусульманином. Вот что он пишет по этому поводу в одном из стихотворений своего "Западно-восточного Дивана":

"Как глупо, так и эдак воспевать
Свои суждения об этом и о том!
Ведь если Ислам покорность означает Богу,
Мы все живем и все умрем в Исламе"¹²

Гёте верил в то, что Аллах говорит с человечеством через пророков. Пророк Мухаммад и Иисус – Пророки Бога. В 1819 году в письме к Блюменталю,

⁹ Гете И.В. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1. С. 333.

¹⁰ А.С. Конурбаев. Мухаммад Иоганн Вольфганг Гете. Из журнала "Мусульмане" №1(4) февраль-март 2000).

¹¹ Гете И.В. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1. С. 363.

¹² Там же С. 289.

ссылаясь на 4 аят суры, Гёте подтверждает свою убежденность в истинности пророческой миссии Мухаммада: «Истинно, Бог говорит нам в Коране: Отправляли Мы посланниками только тех (людей), которые говорили на языке народа своего, чтобы могли они разъяснять людям смысл Писания».¹³

Несколькими годами раньше в «Заметках и очерках о «Западно-восточном Диване» Гёте пишет об отличии пророка от поэта и утверждает праведность пророческой миссии Мухаммада: «Он не поэт, а Пророк, и его Коран это божественный закон, а не книга, написанная человеком для развлечения или повышения общей образованности».¹⁴ В стихотворении «Магомет» Гёте воплотил свое понимание смысла пророческой миссии в метафоре, сравнив Пророка с ручейком, который растет, набирая огромную духовную силу, расширяясь, разворачиваясь и величественно втекая в океан символ Божественной мощи. Религиозный гений Пророка увлекает за собой других людей малые речушки и ручейки.

В одном из стихотворений «Дивана» Гёте открыто отказывается от христианского понимания Иисуса, выставляя в противовес этой идее, мысль о едином Боге и пророческой миссии Мухаммада и Иисуса: «Пречист Иисус и был покорен лишь Богу одному Единому:

Оскорбляло Бога, что возвеличили как Бога Иисуса.
Пусть воссияет правда, которую донес до нас Мухаммад,
Который через постижение Единого
Весь мир к покорности склонил¹⁵.

(Перевод С. Шервинского)

Завершая одно из своих писем, Гёте написал следующее: "Итак, мы должны остаться в Исламе (т. е. в полном подчинении воле Божией)... К этому не могу добавить больше ничего"¹⁶. В 1831 году, когда разразилась эпидемия холеры, унесшая много жизней, он утешал одного из своих друзей: "Здесь никто никому не может помочь советом; здесь каждый решает за себя. Мы все

¹³ А.С. Конурбаев. Мухаммад Иоганн Вольфганг Гете. Из журнала "Мусульмане" №1(4) февраль-март 2000). С. 26.

¹⁴ Там же С. 28.

¹⁵ См.Катарина Момизен.Гете и арабский мир.Перевод Д.Аднан Аббас Али. Кувейт. Алеем аль Марафа. 1995 .Т.1.С. 223.

¹⁶ Там же. С. 223.

живем в Исламе, какую бы форму мы ни избирали для того, чтобы ободрить себя." (Письмо к Адель Шопенгауэр. 19.09.1831).¹⁷

Не только религии посвящены стихи «западно-восточного дивана». Гете касается здесь самых малых и самых великих явлений Природы и Духа. Стихи текут, слагаются сами собой, ничем не похожие на все, что им создавалось раньше. Он и на себя и на свое чувство смотрит с благосклонной улыбкой мудреца, как на «феномен», подвластный извечным законам мира и души человеческой. В одном из стихотворений «Дивана» Зулейка (главная героиня произведения) сокрушается над гибелью роз, над тем, что

За флакон благоуханий,
Что как твой мизинец, мал,
Целый мир существований
Безымянной жертвой пал...
Но не плач! Из их печали
Мы веселье извлечем.
Разве тысячи не пали
Под Тимуровым мечом!¹⁸

(Перевод В. Левика).

Такие сопоставления мимолетной горести возлюбленной с беспощадной суровостью исторических событий – встречались ли они в мировой любовной лирике Запада? Необыкновенная свежесть чувств в сочетании с полной непредвзятостью впечатлений и составляет неповторимое обаяние «Дивана».

Восток стал для Гете не только источником поэтического омоложения, поскольку он для него как поэта означал открытие новых областей, еще не занимавших его фантазии. Он усвоил гафизовский стиль поэзии, его искусную игру намеками, иносказаниями, двузначностью слова: ...

Так много роз цветет, но кто сорвать их может,
Не испытав шипов опасную вражду?

¹⁷ Гёте И. В. Собрание сочинений в 10 т. Т. 1. М., 1975. С. 206.

¹⁸ Гете И.В. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1. С. 499.

Хафиз, надежду брось на счастье в этом мире:
Нет блага в нем, и все нам к скорби и вреду!¹⁹

Гете в стихотворении «Отражение» славит изысканность и талант великого персидского поэта:

Пусть я весь – твое лишь отраженье,
В твой ритм и строй хочу всецело влиться,
Постигнуть суть и дать ей выраженье,
А звуки – ни один не повторится,
Иль суть иную даст их сопряженье,
Как у тебя. Кем сам Аллах гордится.
И как сгорает в пламени столица,
Как искорка растет пожаром грозным,
И он, гудя, по улицам стремится,
Она ж потухла. Мчась к орбитам звездным,
Так немцу свежесть сил первотворенья
Ты, Вечный, дал для вечного горенья.²⁰

В заключении хочется отметить, что величайший поэт Европы – Иоганн Вольфганг Гете, чье творчество воплотило величие немецкого языка и достижения интеллекта, был первым мусульманином современной Европы, разбудившим в сердцах людей желание к познанию восточной религии, культуры, иного образа мышления, литературы, отличающейся музыкальностью поэтического слога, передачей великой философской мудрости в простой, лаконичной и вместе с тем изящной форме. Гете – один из немногих европейцев, постигших суть персидской поэзии: «Персы из всех своих поэтов за пять столетий признали достойными только семерых (**Фирдоуси** (р.934 или 941 ум. ок 1020 г, **Низами Ганджеви** (1141-1203), **Анвар** (ум. Ок.1170), **Руми** (1207-1279), **Хафиза** (1325-1390) и **Джами** (1414-1492)), а ведь и среди тех, кого они забраковали, многие будут почище меня».²¹

Литература:

¹⁹ Восточная Лирика. Сборник в 5 Т.- «Художественная литература», 1969. Том 3. С. 216.

²⁰ Гете И.В. Собр.соч. в 10 Т. Т.1.-М., «Художественная литература». 1975. Перевод В. Левика. С. 336.

²¹ См. Катарина Момизен.Гете и арабский мир.Перевод,Д.Аднан Аббас Али.Кувейт. Алеем аль Марафа. 1995 .Т.1.С. 225.

1. Аникст А. Комментарии к «Западно-восточному дивану». Гете И.В. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1. С. 497.
2. А.С. Конурбаев. Мухаммад Иоганн Вольфганг Гете. Из журнала "Мусульмане" №1(4) февраль-март 2000.
3. Восточная Лирика. Сборник в 5 Т.- «Художественная литература», 1969. Том 3. С. 216.
4. Гете И.В. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1. С. 333.
5. Истины. Изречения персидского и таджикского народов, их поэтов и мудрецов. Перевод Наума Гребнева «Наука», М. 1968. 310 с; Спб.: Азбука-классика, 2005. С.256.
6. Иоганн Вольфганг Гете. Собр. соч. в 10 Т. – «Художественная литература».- М., 1975 г. Т.1 С.253.
7. Катарина Момизен. Гете и арабский миром.переводчик, Д.Аднан Аббас Али. Кувейт. Алеем аль Марафа. 1995 .Т.1.С. 226.
8. Хасан Садр Хадж Сейед Ждавади. Воздействие персидской литературы и языка на другие языки мира. Тегеран:нашр-и джам. Тегеран:нашр-и джам. 1352/1973. С. 99. Перевод наш: Халед Ховзи Абдул Амир.

Шабуневская И.А.

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Современная методика признает важную роль художественной литературы в обучении иностранным языкам, обращение к которой вызывается многими причинами. Во-первых, художественные произведения формируют и развивают познавательную активность учащихся, являясь богатым источником страноведческой и культуроведческой информации. Посредством литературных произведений происходит знакомство учащихся с культурой народа, язык которого они изучают, с современной действительностью и историей страны, с образом жизни и этическими нормами и ценностями жителей данной страны. Во-вторых, художественная литература стимулирует мыслительную деятельность учащихся, порождая множество ассоциаций с жизненным опытом, оказывая воздействия на чувства и эмоции. В-третьих, литературные произведения знакомят уче-

ников с литературной нормой языка, повышают речевую культуру, делают речь учащихся ярче и образнее. Таким образом, иноязычный художественный текст (ХТ) является важной составляющей процесса обучения чтению и пониманию. В современной методике иноязычные художественные тексты рассматриваются как средство, формирующее индивидуальное восприятие и личное толкование, позволяющее проникнуть в многообразие языковых форм, постичь богатство изучаемого языка и познакомиться с культурой страны изучаемого языка. Это, в свою очередь, требует разработки дифференцированных заданий и упражнений, направленных как на усиление мотивации, анализ языковых явлений, так и на развитие творческих способностей обучаемых, формирование и совершенствование культуроведческих навыков и развитие соответствующих умений (см. таблицу 1).

Таблица 1

Знания о/об	Навыки	Умения
<ul style="list-style-type: none"> • социокультурном фоне; • общих и специфических особенностях структуры англоязычного ХТ; • общих и специфических культуроведческих вербальных и невербальных стереотипах; • культуроведческих особенностях построения изучаемых англоязычных ХТ; • общих и специфических проявлениях менталитета носителей английского языка в ХТ; • ценностных ориентаций, доминирующих в ХТ. 	<ul style="list-style-type: none"> • опознавание при чтении текстов культуроведчески маркированных языковых единиц и реалий; • определение различий в интерпретации событий, процессов, явлений и их отражения в соизучаемых культурах; • осуществление культуроведческого анализа изучаемых ХТ. 	<ul style="list-style-type: none"> • умение восприятия идейно-смысловой и эмоционально-эстетической информации; • умение выявлять ценностные ориентации в ХТ, с целью их дальнейшего понимания, осмысления, интерпретации; • умение определять национально-культурные ценности, присутствующие в ХТ.

Итак, работа с иноязычными художественными текстами на уроках по английскому языку позволяет учителю использовать их в качестве основы обучения языку, позволяющей эффективно формировать у учащихся культуроведческие знания, совершенствовать навыки и развивать соответствующие умения чтения, а также как источник познания новой действительности.

Андрухович С.В., Балыкин П.О.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Обучение общению предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц, т.к. полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматической основы. Поставленная цель может быть достигнута за счёт изменения характера мотивации учебной деятельности для учащихся и перестройки её структуры. Педагогический процесс, ориентированный на общение как цель обучения, может быть эффективным только при условии, что в качестве средства обучения также будет выступать общение. Игровой подход предполагает обучение грамматике на коммуникативной и ситуативной основе, постоянно стимулируя мотивацию и интерес студентов к изучению немецкого языка. Эффективным способом отработки и закрепления грамматических структур является коммуникативная игра. В отличие от традиционных тренировочных грамматических упражнений, позволяющих сосредоточиться на языковой форме и на частой её повторяемости, грамматические коммуникативные игры концентрируют внимание участников на содержании, однако при этом обеспечивают и частую повторяемость языковой формы, тренируя все виды навыков и умений в чтении, письме, слушании и говорении.

Коммуникативно-ориентированные задания для отработки грамматических правил вызывают интерес учащихся и привлекают к активному участию в их выполнении. Занимательная тема задания, обсуждение какой-то важной проблемы или учебная игра формируют внутреннюю мотивацию учащихся. В результате использования коммуникативно-ориентированных заданий они овладевают способами практических действий с грамматическим материалом и

интегрируют его в речи в виде постановки вопросов, объяснения, в рассказах, выражении мыслей, высказывание идей. Данные приёмы значительно способствуют решению учебных задач. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придаёт естественность высказываниям учащихся в учебных условиях.

Игры в обучении коммуникативной грамматике:

Учащиеся получают индивидуальные карточки с вопросом по теме „Essen“, который они должны задать всем в своей группе, помечая каждый ответ. При этом отвечающий использует грамматическую структуру Perfekt и, поясняя свой выбор, отрабатывают структуру weil-Satz.(Kausalsätze).

Литература:

1. Göbel, Richard: Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern. – Frankfurt, Bonn, 2005. – S.34
2. Prange, Lisa: 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber, 2001. – S. 69
3. Sánchez, Juan u.a.: Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. München/Berlin: Langenscheidt, 2004. – S. 47

Атрахимович Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Конец XX начало XXI века характеризуются событиями, в значительной степени повлиявшими на экономическую, социально-политическую и духовную реальность. Речь идет о качественном изменении роли новейших информационных технологий в регулировании поведения людей, в закреплении или изменении стереотипов восприятия и реакции на события современной жизни, а также в формировании определенного стиля мышления социальных групп и массового сознания. Наблюдается процесс широкого распространения разнообразных видов и форм электронных СМК, которые значительно потеснили письменные, и занимают одну из главенствующих ролей в системе информи-

рования, просвещения, налаживания международных и культурных контактов и развлечения людей.

Современным учреждениям образования, одна из основополагающих функций которых состоит в воспитании учащихся и развитии их личности, очень важно при построении учебно-воспитательного процесса максимально использовать широкие информационные возможности и культурные ресурсы средств массовой коммуникации для совершенствования методик, форм и методов обучения и для формирования моральных ценностей подрастающего поколения.

Преимущества использования ресурсов Интернета при изучении иностранного языка заключаются в «повышении наглядности обучения, активизации процесса овладения знаниями и формирования речевых навыков и умений, восполняя отсутствие языковой среды» [2, с. 21]. Оптимизация использования информационной базы Интернета на уроках иностранного языка, способствует более полной реализации на практике задач урока, таких как: формирование и развитие навыков чтения и письма на иностранном языке, а также восприятия иноязычной речи на слух при помощи разнообразных аутентичных звуковых текстов Интернета. Активное обсуждение во время занятий информационных данных Интернет-ресурсов будет в свою очередь положительно влиять на совершенствование монологической и диалогической речи учащихся и значительное расширение их словарного запаса.

Таким образом, использование Интернет-ресурсов способствует «более активной реализации коммуникативного подхода» [2, с. 20] на уроках иностранного языка, однако, в свою очередь, требует от преподавателя более серьезной подготовки, нежели при традиционном обучении.

Еще одно преимущество использования в педагогической деятельности Интернета состоит в возможности наиболее полно проконтролировать качество и глубину усвоенных учащимися знаний, умений извлекать необходимую информацию и адекватно ее анализировать, а также навыков самостоятельного

преодоления возникающих трудностей при помощи самых разнообразных тестов и контрольных заданий, которые можно найти в сети.

Также необходимо отметить превосходную возможность создания ситуаций, максимально приближенных к реальным, а потому наиболее интересных учащимся, которые предоставляют Интернет-ресурсы. В частности речь идет о «заполнение регистрационных бланков в гостинице, заказ еды в ресторане, интервьюирование одноклассников по определенным темам (устройство на работу и т.д.). Такие ситуации имеют социализирующую значимость и отрабатывают более или менее типичные ситуации общения» [2, с. 22].

Однако при всех положительных моментах новейшие информационные технологии все же являются лишь средством для более эффективного обучения и развития коммуникативных навыков учащихся, которое предоставляет современной системе образования наука. И не следует забывать, что использование на уроках иностранного языка Интернет-ресурсов не должно полностью заменять традиционные методы обучения и воспитания.

Известно, что современная информация и факты устаревают и становятся неактуальными очень быстро, а потребность в получении новых знаний растет каждый день. Поэтому, чтобы молодые люди в будущей профессиональной деятельности стали востребованными и конкурентоспособными работниками, им необходимо быть в курсе происходящих изменений, уметь их анализировать и вовремя на них реагировать. А потому системе образования необходимо в разработке учебных планов и методик учитывать развитие и совершенствование новейших информационных технологий и наиболее продуктивно использовать их возможности в учебном процессе.

Литература:

1. Котляров, И. Средства массовой информации на весах социологии / И. Котляров. Бел. ин-т информ. и прогноза при Администрации Президента Респ. Беларусь (Белинформпрогноз) – Минск: Белинформпрогноз, 1997. – 22 с.
2. Ломтева, Т.Н., Минькова, Е.Н. Педагогические проблемы использования интернет-ресурсов в контексте личностноориентированного обучения иностранному языку / Развитие личности как стратегия гуманизации образования: материалы V межрегиональной на-

учно-практической конференции / под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской. – Ставрополь, 2006. – 223 с. – (Гуманистическая школа)

3. Молчанова, Е.Н. Телевидение в культуре современного информационного общества: автореф. на соискание ученой степени канд. философ. наук: 09.00.00 / Е.Н. Молчанова. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

4. Шестакова, Л.А. Средства массовой информации в системе общества: автореф. на соискание ученой степени доктора философ. наук: 09.00.00 / Л.А. Шестакова. – Н. Новгород, 2000. – 24 с.

Барановская Т.Ю., Завацкая В.В., Рябова И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Прежде чем вести речь о возможностях применения информационных технологий в изучении иностранных языков, необходимо упомянуть о том, что данное явление может рассматриваться более широко, а именно как применение компьютерных технологий в образовании в целом. На данный момент компьютеры применяются для обогащения и усовершенствования процесса образования в различных областях и науках, например:

- применение компьютерного моделирования в математике и физике,
- использование информационных ресурсов Интернет в качестве источника информации,
- проведение компьютерного тестирования знаний по различным предметам,
- передача сообщений по электронной почте для отправки заданий в дистанционном обучении и многое другое.

Такая популярность ИТ в образовании обусловлена их определенными преимуществами перед классическими общепринятыми методами, причем ИТ в последнее время завоевывают все большую популярность как эффективное средство для повышения качества образования, контроля процесса обучения и усвоения знаний, умений и навыков учащихся.

Основные методические функции, реализуемые средствами компьютера, включают:

1. Первичные:

- информативная – основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому ПК широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы;

- тренировочная – применение компьютера для тренировки с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения вычислительной техники в учебный процесс по ИЯ. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение;

- контролирующе-корректирующая – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

2. Второстепенные:

- коммуникативная – возможность общения на зарубежных чатах;

- организационно-стимулирующая – в настоящее время компьютер привлекает своей новизной и сам по себе является стимулирующим фактором;

Специалисты в области преподавания иностранных языков всегда находились в числе наиболее технологически продвинутых преподавателей, открытых к применению новейших методик и апробации новых форм обучения, и неудивительно, что огромный мир возможностей, открывшийся для преподавателей и изучающих иностранный язык с массовой популяризацией компьютеров

в обществе, не мог не заинтересовать энтузиастов и вызвал большой рост интереса к возможностям компьютеров в изучении иностранных языков.

Кроме этого, необходимо учитывать стремительный технологический прогресс нашего времени, который подчиняется своим законам и может быть предвосхищен на годы вперед, чтобы предположить, что данный интерес не только не будет угасать, но и, возможно, приведет к повсеместному и обязательному использованию компьютерных технологий в изучении иностранных языков.

Немного из истории вопроса:

Первые попытки использования ЭВМ при обучении языкам в начале 60-х гг. были предприняты в США в Стэнфордском университете (Russian-Program) и Нью-йоркском университете (Das deutsche Programm).

Позднее, на рубеже 70-х гг., этой проблемой заинтересовались в странах Западной Европы, Японии и странах Латинской Америки. В СССР исследования по применению вычислительной техники при обучении родному и иностранному языкам начались с середины 70-х гг. Долгое время эти работы наталкивались на технические, финансовые и психологические барьеры, поэтому проблемой интересовался лишь узкий круг энтузиастов. С середины 80-х гг. в связи с интенсивным насыщением средней и высшей школы в США, Западной Европе и Японии и, отчасти, в Союзе, персональной техникой вопросы компьютеризации преподавания языков приобретают особую актуальность у учителей-словесников, методистов и программистов. В середине 80-х годов складывается научное направление, занимающееся вопросами компьютерной поддержки обучения языкам, – Computer Assisted Language Learning (CALL). В рамках этого направления организуются международные совещания, на которых обсуждаются имеющиеся новые направления в компьютерной лингводидактике.

Существует 2 основные формы использования компьютеров в обучении.

В первом случае ПК выступает для обучаемого источником знаний, тьютором, проверяющим усвоенный материал, и служит в основном для формирования и развития базовых языковых навыков.

Вторая форма предполагает использование ИТ в качестве инструмента для совершенствования приобретенных ранее навыков, служит источником огромного количества аутентичных материалов и развивает у изучающих язык исследовательские навыки, способность к критической обработке информации, стимулирует к самовыражению на изучаемом языке.

В целом, технологии, используемые при применении ИТ в изучении ИЯ, можно разделить на 2 основные категории:

Работа с применением ПО, установленном на ПК, не требующая подключения к локальной и всемирной сети, и работа с Интернет ресурсами, которые не требуют установки какого-либо специального ПО, кроме Интернет-браузера.

Первая группа включает в себя:

- ПО, изначально не ориентированное на применение в обучении ин. языкам, применяемое для различных целей (пакет Microsoft Office, текстовые и графические редакторы, мультимедиа проигрыватели, клавиатурные тренажеры и т.д.)
- Виртуальные энциклопедии и электронные словари, программы машинного перевода (Encarta, Кирилл и Мефодий, Lingvo, Мультилекс, Promt)
- Программы, специально разработанные для развития и совершенствования определенных языковых навыков и аспектов языка (грамматика, лексика, произношение и т.д.)
- Программы, содержащие набор заданий для тестирования и оболочки для создания собственных тестов для проверки знаний
- Комплексные мультимедийные курсы, использующие аудио-видео материалы, имеющие встроенное распознавание речи учащегося, включающие проверку усвоенного материала, часто разделенные на несколько уровней и этапов. (Reward Interactive, EuroTalk)

- Игровые и развлекательные программы, стимулирующие получение и применение знаний и умений в области иностранных языков

Что касается второй категории, то есть Интернет ресурсов, она не менее обширна, в многом перекликается с первой, однако имеет свои особенности, в частности отсутствие необходимости устанавливать специальные программы, возможность общения с живым собеседником, обновляемость ресурсов и т.д.

Бобок Н.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Вслед за Е.И. Пассовым, мы считаем, что основной целью обучения иностранным языкам «является формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели» [1, с. 14].

Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной сетью Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересных и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не «шаблонную манипуляцию языковыми формулами» [2, с. 10].

При обучении аудированию рекомендуется использовать сайт компании *Lucent Technologies*, подразделение *Bell Labs* позволяет услышать, как звучит любая фраза на иностранном языке. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звук. На сайте <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можно выбрать один из семи языков, затем вписать в строку поиска текст и через несколько секунд написанное будет произнесено, однако

можно не только прослушать, но и сохранить на диск для повторного прослушивания, не заходя в Интернет.

Наиболее эффективным при обучении чтению на «живом» иностранном языке, мы полагаем, использовать публицистические издания. Практически все значимые газеты в мире имеют свои web-страницы. Для ознакомления с существующими сайтами газет, можно использовать станицу *MEDIA LINKS* (<http://www.mediainfo.com/emedialinks/>), которая предлагает ссылки на множество изданий. Для овладения межкультурной компетенцией «онлайн газета является незаменимым помощником» [2, с. 11]. Она позволит учащимся окунуться в гущу мировых событий, происходящих практически в текущий момент, увидеть происходящее с различных точек зрения. Особенно ценными для классной работы является ссылка – *send us feedback*, осуществляющая интеракцию читателя с издательством. Высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи можно благодаря разделу “*Today’s Columnists*” (‘*сегодняшние журналисты*’), где при выборе определенной фамилии вы свяжетесь с ним непосредственно. Также возможна экстра-связь с главным действующим лицом статьи. Мы предлагаем использовать ряд Интернет ресурсов, например: *CNN World News* (<http://cnn.com/world>), *ABC News* (<http://www.abcnews.go.com/index.html>), *BBC World Service* (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>), *The Washington Times* (<http://www.washtimes.com>), *The New York Times* (<http://www.nytimes.com>) – все агентства новостей имеют схожую удобную для пользователя структуру дерева ссылок. Название и количество рубрик может варьироваться от издательства к издательству, однако все Интернет ресурсы могут и должны использоваться не только пассивно, но и активно.

Овладения межкультурной компетенцией при обучении письму в виртуальной реальности возможно при помощи электронной почты. Во-первых, при помощи лист-сервера для межкультурных связей (*Intercultural E-Mail Classroom Connections* <http://www.iecc.org>, <http://www.stolaf.edu/network/iecc/>), который предлагает установить переписку по различными целям: для выполнения

совместных проектов, обсуждения проблем, ведения дискуссий [3, с. 19]; Во-вторых, домашняя страница *E-mail for ESL/LINC Students* (<http://edvista.com/claire/linc.html>), которая предлагает помощь и инструкции по использованию e-mail, свободный доступ к электронной почте, помогает найти друзей по переписке, предлагает участие в парных и групповых проектах, и, кроме этого, предлагает ссылки на всевозможные полезные ресурсы. Для создания совместных учебных проектов. Учащиеся не просто делятся информацией с партнерами с разных концов земного шара, а совместно работают над каким-либо проектом: выбирается тема, разрабатываются методы исследования, создается свой стенд, куда размещаются полученные результаты. Страница *Email Project Home Page* (<http://www.otan.dni.us/webfarm/emailproject/email.htm>) предлагает для исследования следующие проблемы: наркотики, стресс, питание, власть, влияние рекламных объявлений на человека, здоровье, сравнение цен на товары в разных регионах, народная медицина и многое другое [3, с. 2].

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач.

Литература:

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
2. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка// ИЯШ № 2, 2001 г.
3. Кушниренко А. Г., Леонов А. Г., Кузьменко М. А. и т.д. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Информатика и образование. – 1998. – №7.

Будько М.С.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА

Привлечение интереса учащихся к изучению иностранного языка как основного и необходимого инструмента общения в современном мире стало главной задачей в учебном процессе.

В предложенной статье мы обращаемся к такой нетрадиционной форме урока, как экскурсия. В данный момент она теряет свою популярность по ряду причин. Так, одной из них является то, что музейный педагог, прежде всего, апеллирует к эмоционально-суггестивному воздействию своего рассказа, желает преподнести как можно больше информации для обогащения культурной сферы каждого ученика, но зачастую забывает о том, что все новое, о чем он говорит, не может в отрыве от изучаемого предмета повлиять на большинство присутствующих. Кроме того, проблемность ситуации состоит в том, что не происходит закрепления пройденного материала, его проработки и рефлексии. Даже слушающий с интересом не способен усвоить все, что излагается мгновенно в устной форме.

Однако у таких занятий есть ряд своих положительных сторон, на которые следовало бы обратить внимание и усилить их. Так экскурсию можно организовать и по иностранному языку. Несомненно, запоминание посредством визуализации будет более эффективным. Учитывая индивидуальность воображения каждого учащегося, следует отдавать предпочтение не «виртуальному» восприятию, а предметно-образному. Это лишь один из аспектов, говорящих в пользу экскурсии как нестандартной формы урока. К сожалению, в наше время нетрадиционные формы занятий иностранного языка уступают позиции аудиторным: это связано как с экстралингвистическими факторами (экскурсионный материал должен коррелировать со школьной программой – методический момент), так и собственно-лингвистическими (продуктивность усвоения материала напрямую зависит от языковых навыков).

Мы решились доказать преимущества экскурсии и создали педагогический эксперимент-урок – экскурсию для школьников старших классов и студентов. Во избежание возможных трудностей в понимании (урок разрабатывался с учётом уровня владения языком – в диапазоне от более слабого до практически совершенного) средством общения экскурсовода с аудиторией был выбран белорусский и, в некоторых случаях, французский язык, что не противоречит поставленным задачам:

1. Усвоить новую лексику, составляющую исконный пласт во французском и заимствованный в белорусском языке.

2. Продемонстрировать кросс-культурное влияние французской культуры на интеллигентскую среду Беларуси XIX ст.

3. Расширить кругозор учащихся, познакомив их с культурными достижениями мастеров живописи, архитектуры и слова.

Данное занятие проводилось за стенами школы, что позволило расширить рамки изучаемого пространства. Рассказ в целом сопровождался наглядными материалами, что помогло учащимся живо представить описываемые ситуации.

Каждая новая информация проходила необходимый этап закрепления: например, если участвующим были предложены названия одежды, то при этом обращалось внимание на употребление новых лексических единиц.

Завершающим этапом урока-экскурсии с педагогом являлся контроль полученных знаний. Происходил он в форме игры, во время которой ученики получили вопросы, касающиеся главного содержания экскурсии, и должны были дать на них ответы. А в качестве домашней письменной проверки знаний использовалась традиция французской мастерской письма.

Такой подход к изучению материала, на наш взгляд, является нестандартным и эффективным. По следующим причинам:

- Активизируется визуальный канал восприятия, являющийся доминирующим у большинства учащихся.
- Используется метод ассоциативных связей национальных и культуроведческих аспектов преподавания.
- Осуществляется смена обстановки, что способствует более чуткому восприятию происходящего.
- Происходит синтез языковедения и культурологии.

Безусловно, такие уроки требуют весьма скрупулезного изучения материала. Педагог должен быть компетентным во всех вопросах, касающихся предложенной темы. Задача усложняется еще и тем, что мероприятие подготавливается учителем самостоятельно, без участия класса, но именно этим оно и

привлекает школьников. Таким образом, у учеников появляется искренний стимул и мотивация к изучению языка и культуры разных стран. Кроме того, процесс обучения становится действительно интересным.

Литература:

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000.
2. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку/ И.А. Сокол// Иностранные языки в школе. 2008

Волкович Т.А.

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТВОРЧЕСТВУ А.ЧЕХОВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОИСК

Цель изучения литературы как одного из видов искусств – искусства слова – может быть определена следующим образом: ввести учащихся в мир прекрасного, приобщая их к образцам отечественной и мировой культуры, воспитать потребность в чтении, интерес к литературе, научить понимать художественное слово и на этой основе формировать эстетический вкус, высокую общую и читательскую культуру.

Согласно гуманистической концепции А.Маслоу[1], поведение человека во многом определяется врождённым стремлением к самоактуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Следовательно, целью обучения литературе является не приобретение знаний как набора фактов, теорий, а развитие личности ученика в результате обучения. Основной задачей учителя литературы является организация развивающей помощи, создание благоприятной психологической атмосферы, содействующей личностному росту и самоактуализации личности, включение учащихся в творческую, самостоятельную деятельность.

Мастерство А.Чехова в изображении внутреннего мира героев учитель может показать, используя на уроке следующие приёмы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения и исследовательского метода: *«стилистический эксперимент», сопоставление оригинала с переводом,*

Усилить впечатление учащихся о выразительности деталей в прозе Чехова предлагаем с помощью такого методического приёма, как **сопоставление оригинала с переводом**. Обращаем внимание учащихся **6 класса** при изучении рассказа «Хамелеон» на внешность и манеру поведения полицейского надзирателя Очумелова. Услышав шум на базарной площади, полицейский надзиратель, чувствуя себя хозяином, приступает к исполнению своих обязанностей. «По какому это случаю тут? – спрашивает Очумелов, врезываясь в толпу». Предлагаем учащимся сопоставить словосочетание «*врезываясь в толпу*» с его переводом на английский язык – «проталкиваясь в толпе» – «*shouldering his way in the crowd*» [3, с. 199].

Школьники выясняют лексическое значение слов: «*врезываться*» – стремительно проникнуть, ворваться; «*проталкиваться*» – толкаясь, расталкивать окружающих, с трудом пролезть, пробраться через толпу.

Вступая в диалог с учителем, высказывая различные мнения, ученики приходят к выводу о том, что чеховская фраза очень точно раскрывает внутренний мир Очумелова, который желает, чтобы его обязательно заметили в новой должности и непременно считались с его мнением. В данном случае при переводе на иностранный язык утрачивается **выразительность чеховской детали**.

Такие же наблюдения можно сделать и при изучении рассказа «**Толстый и тонкий**» (6 класс). **Обратим внимание учащихся на диалог**, состоявшийся при встрече бывших школьных друзей. Для того чтобы показать благоприятную атмосферу их встречи, автор использует различные варианты речевой характеристики героев: у толстого короткие предложения с обилием разговорной лексики, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, у тонкого обилие кратких восклицательных предложений, которые как нельзя лучше передают его искренние чувства. Усилить читательское восприятие помогает фраза «приятели троекратно облобызались». Предлагаем учащимся сопоставить эту фразу с переводом на английский язык: «*The friends embraced three times*» [3, с.156] (**приятели троекратно поцеловались**). В русском варианте использует-

ся устаревшее слово «облобызаться», которое в современном русском является разговорным и используется в основном с шутливой окраской. Школьники приходят к выводу о том, что в английском варианте утрачивается выразительность слова Чехова: глаголом с разговорной и шутливой окраской «облобызались» писатель хотел подчеркнуть искренность встречи двух людей.

Выразительность детали Чехова ученики могут наблюдать и при изучении рассказа «**Дама с собачкой**» (10 класс). Гуров, главный герой рассказа, убеждён, что от ялтинской встречи с Анной Сергеевной останутся лишь воспоминания об очередном мимолётном увлечении. К его удивлению, воспоминания не гасли, а разгорались всё ярче: «Анна Сергеевна не снилась ему, а шла за ним, Закрывши глаза, он видел её, как живую, и она казалась красивее, моложе, нежнее, чем была... На улице он провожал взглядом женщин, искал, нет ли похожей на неё...» [2, с. 98]. Ему захотелось поговорить с кем-нибудь о своей любви, но у него нет друзей, жизнь однообразна: очередной вечер в клубе, карты, какие-то разговоры, ничего не значащие. Поданная закуска показалась Гурову несвежей, и он сказал об этом чиновнику, своему партнёру по картам, а тот не согласился с ним. Автор ничего не говорит об этом разговоре, мы узнаём о нём из крохотного диалога героев при выходе из клуба. Расставаясь с чиновником, Гуров «не удержался и сказал:

— Если бы вы знали, с какой очаровательной женщиной я познакомился в Ялте!

— Дмитрий Дмитриевич!

— Что?

— А давеча вы были правы: осетрина-то с душком!» [2, 105].

У Гурова было много таких вечеров, таких разговоров, но теперь это стало невыносимым, потому что в этих словах увидел Гуров отражение своей жизни, с которой он так долго мирился. Учитель обращает внимание учащихся на то, как характеризует герой свою жизнь: «*остаётся какая-то куцая, бескрылая жизнь*». Затем предлагает сравнить эту фразу с переводом на английский язык – «*chafloe, приземлённое существование*» – «*stunted earth-bound existence*»

[3, с. 350]. Учащиеся замечают, что фраза Чехова более интересная и яркая: с существительным «*существование*» сочетаются прилагательные «*чахлое*», «*приземлённое*», а прилагательные «*куцый*», «*бескрылый*» должны сочетаться с абстрактным существительным «*жизнь*». Учащиеся приходят к выводу о том, что такое сочетание слов делает фразу Чехова яркой, эмоционально насыщенной, помогает глубже понять основную мысль рассказа «Дама с собачкой»: без любви жизнь становится пустой, бескрылой; любовь облагораживает человека, возрождает его к жизни.

Работа по **сопоставлению оригинала с переводом** основана на непосредственном восприятии эпизода и стилевых особенностей текста. Этот методический прием способствует развитию у учащихся художественной наблюдательности, памяти, воображения, эмоциональности.

Для активизации воображения ребёнка важно использовать на уроке литературы такой методический приём, как «**стилистический эксперимент**».

«*Стилистический эксперимент*» основан на пропуске слова или изменении слова в тексте произведения с целью воссоздания авторского варианта. Беседуя при изучении рассказа «Попрыгунья» об Ольге Ивановне и её отношении к мужу, предлагаем учащимся вариант фразы, произнесённой героиней в адрес мужа: «Этот человек *гнетёт* меня ». Школьники должны сравнить этот вариант с авторским: «Этот человек *гнетёт* меня своим великодушием». Выясняем значение глагола угнетать – «вызывать мрачные, тяжёлые мысли, приводить в подавленное состояние». Учащиеся замечают, что глагол гнетёт предполагает ассоциативные ряды, связанные с чем-то отрицательным: погода гнетёт, болезнь гнетёт, гнетут заботы, хлопоты. Великодушие, как наличие высоких душевных качеств, не может угнетать человека. В ходе беседы учащиеся приходят к выводу, что авторская фраза является более эмоционально насыщенной, более точно характеризует героиню, которая любила произвести впечатление, увлекалась всем, по её мнению, необычным, эффектным, но на самом деле была совершенно поверхностным человеком.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что методические приёмы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения и исследовательского метода: «*стилистический эксперимент*», *сопоставление оригинала с переводом* – являются **наиболее эффективными** для усиления сопереживания и эмоционального восприятия литературного произведения. Вышеназванные методические приёмы занимают особое место в системе работы над художественным произведением, так как стимулируют личностное начало в восприятии текста, развивают воображение, эмоциональную отзывчивость, эстетический вкус.

Литература:

1. Маслоу А. Мотивация и личность//А. Маслоу. – СПб.,2001.
2. Чехов, А.П. Рассказы/ А.П. Чехов. – Л., 1978.
3. Chekhov, Anton. The party and other stories /Chekhov, Anton.–Harmondsworth: Penguin Books, 1985.

Дашкевич Н.В., Гринчик Д.П.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. МЕТОД ПРОЕКТОВ

Непрерывный процесс обновления техники и технологии в условиях современного производства открывает большие возможности использования достижений современной науки в процессе обучения. Сочетание традиционных и инновационных методов обучения позволяет достичь хороших результатов в плане повышения мотивации к изучению иностранного языка, развития умений и навыков работы с текстами, умения самостоятельной работы и ее объективной оценки.

Инновационные технологии – наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения.

В процессе обучения могут быть использованы такие виды инновационных технологий, как модульная технология, блочная технология, кейс-технология, технология развивающей кооперации, обучение в сотрудничестве, тестовые технологии, дебаты и др.

Рассмотрим подробно метод проектов, который широко используется в обучении иностранному языку.

Метод проектов в последние годы приобретает все большую популярность у преподавателей и студентов. Основная идея этого метода состоит в активизации мыслительной деятельности студентов, что, свою очередь, требует определённого уровня владения языком, высокого уровня самоконтроля и мотивации. Студенты для подготовки проектных работ всё шире используют мультимедийные средства. В частности, для демонстрации результатов работы и защиты проекта применяются презентации Microsoft Power Point.

Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Метод проектов является одним из наиболее эффективных, гибких и универсальных методов обучения. Данная технология призвана активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а также формировать и далее развивать мотивацию обучения. Исходя из опыта работы, метод проектов может с успехом применяться как на уроках английского языка, так и во внеклассной работе с учащимися. Особенно популярен и востребован данный метод на среднем этапе обучения. Поскольку именно в подростковом возрасте развивается абстрактное мышление и логическая память. На старшем этапе обучения проектная деятельность учащихся приобретает характер научно-исследовательской работы с определением целей и задач, выдвижением гипотезы исследования.

Английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М. Дж. Сент-Джон различают три вида проектов: 1) групповой проект, в котором «исследования проводятся всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы»; 2) мини-исследование, состоящее в проведении «индивидуального социологического опроса с использованием ан-

кетирования и интервью»; 3) проект на основе работы с литературой, подразумевающий «выборочное чтение по интересующей теме» и подходящее для индивидуальной работы.

Что касается использования метода проектов в обучении иностранным языкам, можно выделить три основных подхода. Проект может использоваться как одна из форм внеаудиторной работы, служить альтернативным способом организации учебного процесса, использоваться в традиционной системе обучения языку.

Проекты предполагают выполнение творческих или исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного курса. В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Метод проектов позволяет учащимся проявить самостоятельность в выборе темы, источников информации, способа ее изложения и презентации. Проектная методика позволяет вести индивидуальную работу над темой, которая вызывает наибольший интерес у каждого участника проекта, что, несомненно, влечет за собой повышенную мотивированную активность учащегося. Он сам выбирает объект исследования, сам для себя решает: ограничиться ли учебником по английскому языку (просто выполнив очередное упражнение) или почитать другие учебники, предусмотренные школьной программой.

Таким образом, использование комплекса инновационных технологий и их элементов позволяет более успешно решать проблемы преодоления низкой мотивации, низкого уровня общей языковой подготовки, более эффективно формировать речемыслительные и познавательные навыки студентов.

Литература:

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Е. С. Полат – М.: Академия, 2000

DEVELOPING SENIOR STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS BY MEANS OF ENGLISH PROMOTIONAL MATERIALS

Modern Ukrainian school faces the problem of bringing up a new generation of students who are able to think and to have their own point of view on the surrounding reality, the basis of which is developed critical thinking. Ukrainian society needs ambitious young people, who are capable of independent thinking and self-realization.

The ability to solve complicated problems, analyze the events critically, compare different approaches to the same problem, and the ability to prove your own position are of key importance for modern senior students.

The task of developing critical thinking skills is not an easy one and that's why many Ukrainian and foreign scientists dedicated quite a number of works to this problem offering a variety of means to fulfill this task. We think, though, that English promotional materials can become an effective means of forming critical thinking skills taking into consideration that promotional materials have become an integral part of our everyday life. The usage of the English promotional materials in particular is explained by the growing role of English language in international communication and by the fact that it would be harder for Ukrainian students to notice the hidden meaning of advertisement written or spoken in English than in Ukrainian.

On the basis of the theoretical investigation we created the structure of critical thinking which comprises: the **ability** to analyze the information independently; **skills** to find the mistakes in argumentations and to be ready to change their point of view when it was proved to be wrong, to evaluate the events in social life; **demands** of reasonable doubt, finding new solutions in particular situations; respect to the thoughts of the other people.

Taking into account the fact that critical thinking envelops all spheres of communicative competence (reading, speaking, listening comprehension); it can be successfully implemented into teaching process practically at every lesson. The value of this lies in the fact that it provides internal logical ties between new information and already known one.

We think that in the whole the cycle of critical thinking includes 4 phases: 1) analysis, 2) understanding, 3) evaluation, 4) criticism.

Having conducted our experiment we have come to the conclusion, that the process of teaching critical thinking is more effective for both a teacher and his pupils when it is done in three main modes: **individual mode, pair mode and group mode.**

All these components and the types of promotional materials singled out by I. Kohtyev and D. Rozental (visual, auditory and visual-auditory promotional materials), which we stick to, constructed the basis of our methodology of teaching critical thinking to senior students by means of promotional materials.

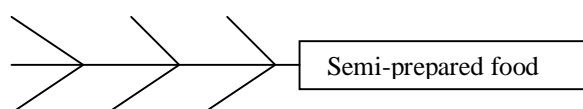
Table 1

**Stages of teaching critical thinking to senior students
by means of promotional materials**

Modes	Aim	Types of promotional materials
<i>Individual</i>	To teach the students to analyze the advertisements critically	Visual
<i>Pair</i>	To teach the students to evaluate promotional materials critically, to think them over, to be able to determine the reliability of the information given	Auditory
<i>Group</i>	To teach the students to make critical conclusions and prove their own point of view	All types

Here are some sample activities for each of the modes of developing the skills of critical thinking. ***Individual mode:***

Think of the reasons young mothers prefer to feed their kids with semi-prepared food and fill in the fishbone:



Watch the commercial and say whether it is persuasive enough. Account for your ideas in the form of monologue-reasoning.

Pair mode:

Work in twos. Place the sentences from the ad in logical order.

Group mode:

Work in groups. Write a five-line poem based on the given advertisements according to the scheme:

1) Topic, 2) two adjectives, 3) three verbs, 4) a sentence, 5) a synonym to the topic

This methodology has been tried out during teaching internship and the results have proved its effectiveness. The validity is 47%. We can say that introducing of promotional materials into the process of teaching critical thinking skills to senior students brings novelty and stimulates students to think critically thus contributing to the upbringing of the generation of independent people.

Literature used:

1. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов. – Москва: Высшая школа, 1981.-127с.
2. Хілько Н.В. Creative and Critical Thinking in Language Classroom//Англійська мова та література.-2007.-№1.-с. 7-9
3. Л. Ямщикова. Критичне мислення як вид розумової діяльності http://spc.ks.ua/file_download/42

Довнар П.Ю.

ПОГОВОРИМ ОБ АНГЛИЙСКОМ СЛЕНГЕ

(НЕКОТОРЫЕ ИНТЕРЕСНЫЕ СЛОВА И ВЫРАЖЕНИЯ)

Знание английского языка необходимо в нашей жизни. Однако зачастую на занятиях мы уделяем большее внимание грамматике и правильной литературной речи, нежели речи разговорной. А между тем она ушла далеко вперед, и наши учебники не успевают за быстро меняющимся языком.

Сленг. Этим термином называют то, что не совпадает с нормой литературного языка. Сленг составляет в английском языке треть разговорной речи. Отношение к нему не у всех одинаковое. Одни считают сленг неотъемлемой

частью современного активного языка, другие же – искажением классического английского. И та, и другая точки зрения имеют право на существование, однако, согласитесь, участвовать в живом общении только с помощью правильного литературного языка невозможно.

М. Голденков в своей книге «Осторожно, Hot Dog!» пишет, что «если представить современный английский язык в виде крупного города, а слова – в виде людей, живущих в нем, то сленгом будет бедный квартал, но отнюдь не резервация, огороженная колючей проволокой, откуда не вырваться. Люди из такого квартала часто переезжают в более престижные районы, улучшают свое положение с помощью мелкого бизнеса, даже пробиваются в шоу-бизнес. Кто-то будет по-прежнему считать таких людей представителями низшего класса, хотя они, между прочим, уже представляют высшее общество».

В тридцатые, сороковые, пятидесятые годы из Америки в Европу, в основном благодаря музыке и кино, шел усиленный экспорт слов и выражений. В 60-х гг. этот процесс стал двусторонним и более бурным благодаря бит-буму на Британских островах. Какое-нибудь слово или выражение, прозвучавшее из уст любимого музыканта или актера, легко подхватывалось молодежью. Где-то слово прижилось, где-то пропало. И вот лет через 10-15 оно в одном месте вошло в обиход, стало считаться нормой, а в другом месте осталось сленговым. Процесс обогащения английского языка новыми словами продолжается и по сей день.

Итак, игнорировать сленг просто невозможно. Без него немислимо живое общение.

Ошибки переводчиков, связанные с незнанием английского сленга

Очень часто названия известных фильмов, литературных и музыкальных произведений переводят не совсем правильно именно из-за незнания определенных выражений английского сленга. Не зная этих выражений, мы, возможно, ничего и не заметим, но и не осознаем игру слов и тонкий юмор авторов.

Помните популярный у нас телесериал "Агентство "Лунный свет" с Брюсом Уиллисом и Сибилл Шепард в главных ролях?

Русские переводчики дали название сериалу по его буквальному переводу – они считали, что *Moonlighting* – а именно так звучит оригинальное название фильма – это наименование детективного агентства, в котором работали главные герои. Но они ошиблись.

В английском сленге слово “*moonlighting*” означает что-то вроде подработки, дополнительную работу, которую выполняют в свободное от основной работы время – «при лунном свете». Например, преподаватель может подрабатывать репетитором, журналист – переводчиком и т.д.

Вспомните, ведь все, чем занималось агентство в вышеупомянутом телесериале, — это не расследование преступлений (хотя и это тоже), а выяснение отношений главных героев, мужчины и женщины, которые друг друга любят; однако все как-то не объясняется.

Это не единственная «киноошибка» переводчиков, связанная с незнанием сленговых выражений английского языка.

Все знают фильм «Красная Жара» («*Red Heat*») с участием Арнольда Шварценеггера в роли советского милиционера. А почему, собственно, "жара"? Ведь дело в этой картине происходит зимой... Странно, правда?

На сленге *heat*, как и сор, означает "полицейский", "фараон", поэтому правильно название фильма следовало бы перевести как "Красный Полицейский".

Рассмотрим еще один пример, уже литературный, а именно – классическое произведение американской литературы «Над пропастью во ржи» Сэлинджера. Оригинальное название повести – "*Catcher in the rye*". Русские переводчики заострили внимание именно на том моменте, что мальчишка, главный герой книги, мечтает работать спасателем, уберегая играющих во ржи детей от пропасти. Но это лишь отдельный момент, несомненно, очень важный. Однако, вдумавшись в название, можно увидеть и другой смысл. "Catcher" здесь — во все не тот, кто кого-то хватает. Это игрок в бейсболе (не зря герой книжки носит бейсболку), все равно как голкипер (вратарь) в футболе. Во ржи играть в бейсбол невозможно. Главный герой книги постоянно терпит неудачи, у него

все валится из рук, он обвиняет весь мир в своих несчастьях. Он — словно "catcher" во ржи, пытающийся поймать мяч, которого не видно из-за буйной растительности. Михаил Голденков обратив в своей книге внимание на этот интересный факт, приводит такие альтернативные названия повести: «Лыжник в луже», "Голкипер в лопухах", "Бейсбол во ржи". Возможно, такие названия, не лишённые юмора, не совсем понятны, но все-таки они ближе к оригиналу.

Литература:

1. М.А. Голденков ОСТОРОЖНО! HOT DOG! Современный активный English М., 1994.

Дуплийчук О.Н.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF SENIOR SCHOOL PUPILS BY MEANS OF SOCIOCULTURAL COLLAGE

In the conditions of social and economic transformations and qualitative changes of modern society, a demand of people who have not only strong and deep knowledge but also who are capable to solve existent problems independently, creatively and untraditionally grows dramatically. In the UNESCO's document «Education in the spirit of the World» it is marked that the dominant purpose of education is the development of children's talent and the forming of creative personality. Young people have to adapt to the changeable vital situations, to use the creative potential purposefully both for self-realization in professional and personal spheres and in the interests of society, state.

The **object** of this scientific work is the *process* of forming of senior pupils' creative skills on the basis of sociocultural collage's technology.

The **subject** is the *substance, forms and methods* of forming of senior pupils' creative skills on the basis of sociocultural collage's technology.

The **purpose** of the given scientific work is the *theoretical interpretation, practical development and experimental checking* of effectiveness of forming of senior pupils' creative skills on the basis of sociocultural collage's technology.

The problem of creative endowments is reflected in researches of both the scientists of Russia (A.G. Asmolov, A.V. Brushlinski, Z.Y. Kalmikova, B.M. Kedrov,

A.M. Matyushkin and others) and foreign scientists(E. De Bono, F. Barron, J. Gauem, Sternberg, D. Luis and others) who investigated the *philosophical, psychological and pedagogical aspects*.

Analysing the researches of scientists, we consider that it is appropriate to hold the following definition of creative work: «**Creation** is the highest form of activity and independence in the human activity. It is a necessity to change something, to perfect, to bring in singularity and novelty» [3, c.201].

The education in the conditions of new sociocultural society was an incitement to the development of pupils' creative skills due to the study of other people's culture.

Our researches have proved that having an enormous educational and developing potential, the study of foreign language simultaneously with culture realizes the pupils' creative skills in the process of foreign communicative cognitive activity, broadens the mind, develops their thought, memory, feelings and emotions.

The investigation of theoretical bases of this problem dictates the necessity of new effective methods of forming of senior pupils' creative skills. We consider that the development of pupils' personality who are able to take part in sociocultural communication can effectively take place on the basis of *evidentness*, which multiplies the efficiency of senior pupils' studies, helps to master the material more deliberately and with a greater interest.

Collage is a means of graphic evidentness, which is vivid, schematically fixed, and integrates nuclear concept-reality [2, c.5].

We have explored the structure of collage which consists of the *kernel* and *concepts-satellites*, which can be presented as lexical units, illustrations, schemes and others, that are based on perception of perceived information and presupposes the successive increase of lexical semantical background of the key concept. The purpose of the collage's technology in our research lies in the forming of creative skills of senior pupils in the conditions of sociocultural space where collage performs the developing, cognitive and educational functions, forms sociocultural competence.

Let's demonstrate everything said on the example of the topic «Celebration of Christmas».



- Task:** Thoroughly study the collage “Christmas around the world” and draw the parallel between the Christmas celebration in different countries. Use the table given below.
- Task:** Having learned the peculiarities of Christmas celebration in different countries, create your own collage “Christmas in the Ukraine”. Show the main attributes of Ukrainian Christmas.

	Swe- den	Italy	Ger- many	Spain	USA	Russia	France	Hol- land
Christmas presents								
Christmas attributes								
Christmas traditions								
Christmas Eve								
Yuletide								

The efficiency of the offered method was tested experimentally during the pedagogical practice at school.

The criteria of evaluation and analysis of the cut were the understanding of the subject and linguistic substance of material, ability of sociocultural interpretation of the cultural phenomena, creativity in preparation of the collage, creative approach in sociocultural commentary.

The level of forming of creative skills of pupils in the experimental group by all parameters of the cut increased by 45 %.

Bibliography:

1. Альтшуллер Г.С. Развитие творческого воображения – 1997. – № 1. – С. 3-24.
2. Нефедова М.А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе/ М.А. Нефедова // Иностр.языки в школе. – 1993. – № 2.
3. Педагогическая энциклопедия. Том 2. – М.: Советская энциклопедия, 1995. – С.201.
4. Antony E.M. Approach, method and technique// English language teaching. Vol.17.1963. № 2. – 141 p.
5. Neuner G. The role of sociocultural competence in foreign language learning and teaching II Sociocultural competence in language learning and teaching. – Strasbourg: Council of Europe. - 1997. – pp. 47-122.

Закржевская О.В.

ГРАММАТИКА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА

В настоящее время, когда ведущей целью обучения иностранным языкам является формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, на первый план при обучении грамматике выходят не столько знания о системе языка, сколько владение говорящим коммуникативными формами предложения; умение определять функциональный тип предложения, коммуникативные интенции собеседника и умение адекватно реагировать на них [2, с.11-12]. При этом под коммуникативными формами предложения понимаются в основном формы предложения, функционирующие в диалогической речи.

Являясь сегодня актуальной, коммуникативная грамматика (грамматика диалогической речи) требует иного подхода к организации материала, чем тот,

который долгое время использовался с целью обучения «традиционной нормативной» грамматике.

В первую очередь необходимо пересмотреть вопрос о минимальной единице организации грамматического материала. Учитывая структурные особенности диалогической речи, а именно тесную структурно-синтаксическую взаимосвязь реплик, целесообразно в качестве единицы организации выделить диалогическое единство (ДЕ) – «особое коммуникативное объединение, в котором реплики связаны по смыслу, структурно и обусловлены логически» [3, с.6]. Оно включает в себя от 2-х до 7-и реплик (однако для обучения целесообразно брать только ДЕ, состоящие из 2-3 реплик, поскольку они наиболее распространены в речи).

При организации грамматического материала, используемого в диалогической речи, имеет смысл руководствоваться функционально-структурным подходом. С одной стороны, организация по определенным структурным моделям облегчает усвоение и запоминание материала. С другой стороны, акцент делается не на структуре, а на ее речевой функции, что позволяет избежать искусственной речи, механического манипулирования моделями и придает речи коммуникативный характер. Под функцией в данном случае понимается коммуникативное намерение (КН), задача говорящего.

Учитывая три группы коммуникативных намерений, преобладающих в диалогической речи (а таковыми являются «информировать/сообщать», «побуждать» и «спрашивать»), нами была составлена структурно-функциональная типология ДЕ. Основанием её явилось коммуникативное намерение, выраженное иницирующей репликой ИР. Таким образом были выделены три основные группы структурно-функциональных типов ДЕ:

- 1) ДЕ с ИР, содержащими запрос информации;
- 2) ДЕ с ИР, содержащими побуждение собеседника к действию
- 3) и ДЕ с ИР, содержащими сообщение.

Внутри каждой группы были выделены структурно-функциональные типы ДЕ, отличающиеся по функциям и структурной оформленности реагирую-

щих реплик. Это позволило осуществить организацию грамматического материала на элементарном, базовом, уровне.

На следующем уровне организации необходимо смоделировать небольшие диалоги (микродиалоги), которые бы включали в себя по несколько (2-3) минимальных ДЕ и на основе которых можно было бы проследить функционирование в речи не одной, а сразу нескольких (2-3) грамматических структур. Это потребовало решения двух задач: во-первых, определить функциональные типы микродиалогов и, во-вторых, разработать структурные схемы (функциональные модели) микродиалога каждого типа.

Мы посчитали целесообразным взять следующие типы микродиалогов: односторонний или взаимный микродиалог-расспрос, микродиалог-волеизъявление, односторонний или взаимный микродиалог-информирование, микродиалог-обмен мнениями, впечатлениями, оценками (в том числе диалог-спор), микродиалог, выражающий эмоции. При этом для каждого типа микродиалога было составлено несколько вариантов структурных схем в зависимости от того, какие типы минимальных ДЕ войдут в его состав.

На среднем уровне организации материала выделенные типы микродиалогов выступают самостоятельно. Кроме того, они могут входить в состав развернутых целостных диалогов (или полилогов). Тогда мы имеем дело с третьим, высшим, уровнем организации грамматического материала. Основной задачей этого уровня является показ особенностей структурного оформления диалогической речи в комплексе: в развернутом диалоге сталкиваются различные КН говорящих, и это вызывает появление всего спектра грамматических структур, типичных для диалогической речи.

С целью организации материала составлена типология развернутых диалогов, аналогичная типологии микродиалогов, и структурные схемы для каждого типа диалога. При их составлении была учтена вариативность возникновения у говорящих тех или иных КН, исходя из чего были составлены схемы/модели диалогов как жесткого, так и альтернативного характера. В жестких моделях речевая функция каждого говорящего задается строго, что предполагает, в свою

очередь, употребление конкретной грамматической формы (структуры). Диалог же альтернативной формы смоделирован таким образом, что обучающиеся могут выбрать тот или иной вариант из двух-трех предложенных КН или подставить свой вариант.

Итак, в целях организации грамматического материала потребовалось провести моделирование на трех уровнях:

1. базовый уровень – типы минимальных ДЕ,
2. средний уровень – типы микродиалогов,
3. высший уровень – типы диалогов (полные диалоги, беседы, полилоги).

Такая функционально-структурная организация грамматического материала позволяет упорядочить те разнообразные грамматические структуры, которые используются в немецком языке для оформления диалогической речи, свести их в определенную систему в зависимости от речевой функции говорящего и в наглядном виде представить связь функции и структуры. Это дает обучаемым возможность, во-первых, получить целостное представление о грамматике диалогической речи, и, во-вторых, получить представление о парадигматике языковых средств, используемых для реализации тех или иных речевых намерений.

Литература:

1. *Лебедев, В.Б.* Учитесь говорить кратко и точно: пособие по нем.яз. – М.: Высшая школа, 1986. – 176 с.
2. *Михайлов, Л.М.* Грамматика немецкой диалогической речи: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1986. – 110 с.

Каминская И.С.

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Формирование языковой личности, умеющей целесообразно использовать средства языка для максимально эффективной реализации запланирован-

ного коммуникативного намерения, является основной целью современного обучения русскому языку как родному, в связи с чем особое значение приобретает работа по культуре речи учащихся. В этом контексте формирование такого качества речи, как *правильность* – овладение нормами литературного языка, строгое соблюдение их в речи, дифференцированное употребление вариантов норм в соответствии со стилем и жанром текста, – выходит на первый план, поскольку ненормативное употребление приводит к неправильному пониманию сказанного, снижает авторитет говорящего, то есть негативно влияет на эффективность общения.

Формирование синтаксической правильности (умения конструировать словосочетания и предложения в соответствии с нормами литературного языка) является важной стороной развития культуры речи, поскольку единицей речи является высказывание, порождение которого происходит на синтаксической основе.

Особый интерес для методики преподавания русского языка представляет обучение нормам построения словосочетаний с синтаксической связью *управление*. Трудность овладения учащимися этим видом подчинительной связи исходит из специфических особенностей данного языкового явления – зависимости форм управления как от грамматического, так и от лексического значения компонентов словосочетания. Несмотря на то, что в языке существуют лексико-грамматические разряды слов с одинаковыми формами управления, зачастую форма управления является индивидуальной для отдельного слова [1, с.194] (например, *базироваться, зиждиться, основываться, строиться на чем*, но в том же значении *опираться на что, исходить из чего, отталкиваться от чего*). Процесс овладения нормами построения словосочетаний со связью *управление* осложняется и тем, что в русском языке существует большое количество вариантов форм управления, обусловленное «наличием в языке средств связи и форм, способных выражать одни и те же значения, а также сложностью значения слова, связанного с различными семантическими группами» [2, с.537]. В контексте формирования синтаксической грамотности особый интерес пред-

ставляют а) варианты словосочетаний, в которых форма зависимого слова определяется его лексическим значением (например, дифференциация форм родительного и винительного падежа при глаголах достигательного значения типа *ждать любви – ждать автобус; искать сочувствия – искать книгу* и т.п. – в данном случае лексическое значение довлеет над морфологической формой); б) варианты форм управления одного и того же слова, выражающие разные значения (*интриговать кого/против кого; удовлетворять что/кому/чем* и др.); здесь морфологическая форма определяет семантику словосочетания. Кроме того, варианты форм управления могут иметь стилистическую закреплённость (*контроль за чем, над чем (нейтр.) – контроль чего (проф.)* и др.), что включает в процесс формирования синтаксической правильности речи работу по отбору языковых средств для создания речевых произведений разной стилистической принадлежности.

Для эффективного формирования правильности речи на уровне словосочетания со связью *управление* необходимо применять принцип межуровневых связей и отношений, так как в формах управления реализуется взаимосвязь лексики, словообразования и морфологии. Использование линейно-опережающего принципа обучения синтаксической норме позволяет включать упражнения, отрабатывающие навык правильного построения данного вида словосочетаний, в занятия по разделам «Лексика», «Словообразование», «Морфология» как пропедевтические. В то же время концентрический принцип обучения – «возвращение к теме в каждом последующем классе на новом уровне» [3, с.5] (на более сложном материале) – гарантирует надёжность усвоения нормы, а также формирует «на выходе» необходимый минимум правильного употребления словосочетаний со связью *управление*. Поскольку единицей речи является высказывание, а словосочетание – его «строительный» материал, должно изучаться не только значение словосочетания и правильное его построение, но и функционирование словосочетания в речевых произведениях разных стилей и жанров с использованием двух подходов: дедуктивного (от словосочетания к тексту) и индуктивного (от текста к словосочетанию).

Литература:

1. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 240 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русский язык V – XI классы. – Минск: Национальный институт образования, 2008. – 48 с.

Кум Ю.А.

LIVEMOCHA – A COMBINED WEB 2.0 LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT

In this article we attempt to analyze www.livemocha.com, a recently developed website for internet language learning/teaching, from several perspectives. We introduce a brief description of features of the website while trying to find their connection with dominating language teaching methods. This will result in pointing out the site's advantages and flaws.

Here is some background information to start with. The website www.livemocha.com launched on the 24th of September 2007 and by the 25th of June 2009 it stated that more than 3 million users had subscribed to the service. Now we shall get into more detail about the learning and teaching process.

First of all, a free registration is required. Immediately upon completing the free registration, the new user can log on to the site and choose a course corresponding to his level of proficiency in the desired language. Each course includes 15 lessons, subdivided into 3 sections. For most languages only two basic and two intermediate courses are available.

Every lesson includes several stages. In the beginning, new vocabulary is being presented in form of flash cards. A flash card is an image that comes with a subtitle in the target language and the correct pronunciation and a translation into the learners' native language available at a mouse click. On average there are 40 flashcards in a lesson, progressing from words to word combinations and, further, to sentences

(which get more sophisticated on later stages). Next stage is a vocabulary test which includes several activities designed to develop some of the fundamental language skills – such as listening and reading. Either a word or an expression is pronounced and the user has to choose the right card among the four given, or a subtitle in the target language is displayed to which the learner, once again, has to find the right answer. There is also a so-called “Magnet” exercise, where one must construct an utterance describing the given card by selecting words from a list and placing them in the right order. Next, the learner is offered to write a few sentences similar to those he has just learned. Finally, a fragment of text is displayed for the user to read. The written and oral exercises will then be reviewed by one or more users – native speakers of the target language. They are motivated to do so by “teacher points”, which in future can possibly become a financial income.

In our opinion, presenting new vocabulary through flashcards as visually and aurally perceivable concepts goes back to the direct method as seen, for example, by C. A. Krause [1]. Like in the direct method, the vocabulary is reduced to everyday words and expressions, the correct pronunciation and listening skills are emphasized, the grammar is taught inductively. Of course, there are tips from other students or experts that have completed and/or assessed the given lesson. They show up beside every new flashcard offered for learning, if they are available, of course. But often there are no tips available or their content is of no use due to the lack of true commitment and/or linguistic and pedagogical knowledge. The learner must reproduce preset words, word combinations and utterances and is assumed to be able to produce analogical ones on the next stage – that of writing. The assignment consists in recombining the learned words to construct simple phrases, similar to those given on flashcards. While it may be more or less simple to produce correct English utterances, some flexional languages may cause problems. This particularity may have arisen from the communicational approach praxis of communication for its own sake.

Further similarities are discovered between the site method and the communicative approach when considering the social aspect of the site. It enables users to search partners for language exchange, gives them tools for real-time text, voice and

video communication. The communication is the means and the ultimate objective at the same time. It involves explanation, which leads to a further communication [2].

Livemocha can also be called an online community for language learning. According to Charles E. Curan, the teacher (or the staff) is merely a counselor who may direct the peer-to-peer or language exchange activities [3].

When compared to older language learning resources, like personal or language syllabus WebPages, Livemocha has the advantage of the Web 2.0 at hand, making it more interactive, more cooperative and creative. Livemocha has means of motivation. It provides the core learning content, which many other projects don't. Major weaknesses are the limited content (insufficient for many real-life exchanges) and the lack of formal grammar and phonetics (e.g. in Mandarin) instruction.

Overall the site seems to be a good supplement to face-to-face tutoring or classroom sessions forming together a blended learning strategy.

Reference:

1. Krause, C. A. – The Direct Method in Modern Languages, 1916. – 139 pp.
2. Luke, Meddings. Throw away your textbooks. – The Guardian. 2004-03-26.
3. Richards, Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching, 1986. – p. 138.

Климашенок Д.Г., Капляк М.А.

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ АДАПТИВНОЙ ШКОЛЫ КАК НОВОЙ РАЗНОВИДНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Базовые черты адаптивной школы:

- наличие неоднородного (гетерогенного) состава учащихся («Школа для всех»);
- создание всех необходимых условий для реализации вариативного образования в рамках одной школы (обновление содержания образования, отбор педагогических технологий и т.п.);
- разнообразные формы дифференциации и многопрофильность обучения;

- здоровье физическое, психическое и нравственное, как интегральный показатель эффективности функционирования модели;
- оптимальная комбинация учебно-образовательных моделей.

Модель адаптивной школы Евгения Ямбурга

Ее суть – адаптация учебной системы к возможностям и потребностям школьника, в отличие от традиционной школы, где все наоборот.

Учебная платформа

Не ребенок адаптируется в школе, а школа готова подстраиваться под него, исходя из его особенностей. Как результат – разноуровневая система обучения, дающая возможность каждому ученику реализоваться. В этой школе нет никаких серо-зелено-голубых стен; атмосфера, не должна отдавать казенщиной. На стенах – шаржи на учителей, видимо, для создания неформальной атмосферы. Естественно, никто не обижается – так принято. Уменьшенная копия директора школы, изготовленная из папье-маше, – прямо перед его кабинетом. Базовое школьное образование здесь дается бесплатно. Тем не менее часть услуг платная.

Технологии обучения английскому языку в школах данного типа

1. Особое внимание уделяется инновационным технологиям в обучении английскому языку и информационным технологиям (компетенции, связанные с возникновением общества информации; владение новыми и информационными технологиями).

2. Лидируют личностно-ориентированные технологии.

- личностно-ориентированные (проектная технология, кейс-технология, обучение в сотрудничестве, игровое обучение, речевой портфель ученика, автономное обучение, интенсивная технология и т.д.)

- технологии, на основе активизации рече-мыслительной деятельности (проблемное обучение, технология «мозгового штурма», дебаты, французская мастерская, технологический квадрат Пассова и т.д.)

- технологии на основе активизации учебного процесса (дифференцированное, интегрированное, разноуровневое, адаптивное обучение).

3. Немаловажную роль играет технология использования игр на уроках совершенствования лексических и грамматических навыков.

4. Вводится в обучение технология использования аутентичных материалов для активизации процесса обучения чтению и аудированию.

5. Внимание также уделяется и особенностям обучения видам речевой деятельности на начальном этапе.

Можно сказать, что процесс адаптации школьников не происходит автоматически, уровень адаптации обусловлен потребностно-мотивационной сферой личности. Адаптивное обучение создает условия для саморегуляции личности школьника и строится на основе интерактивного подхода. Именно эти положения (парная, групповая, коллективная работа) формулируются в качестве основных в работах целого ряда психологов, дидактов и лингводидактов. Это значит, что традиционная фронтальная работа на занятиях по английскому языку, при которой речевую активность проявляет в основном преподаватель, а обучаемые активны только в том случае, когда их спрашивают, сокращается в пользу самостоятельных, групповых и коллективных форм обучения. Поэтому особый акцент в адаптивном обучении ставится на коллективных, совместных формах сотрудничества обучаемых и преподавателя, на диалоговой форме сотрудничества.

Выводы:

- Педагогический плюрализм адаптивной школы состоит не в эклектическом заимствовании разнородных теорий и методов, а в многопарадигматической кооперации и сбалансированном использовании разнообразных педагогических систем и технологий.

- Принципиальная особенность адаптивной школы заключается не в специфике функционирования ее модулей, а в их оптимальной комбинации, обеспечивающей гармонизацию образовательных парадигм и преемственность учебного процесса.

- Функционирование адаптивной школы определяется согласованием образовательных и организационных моделей на основе особой системы управления.

Выводы: нужна ли модель адаптивной школы в системе образования?

Литература:

1. Ямбург, Е. А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы. – М.: Народное образование.-2002.-№1.-С.79-85; №2.-С.91-102.
2. Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: PerSe, 2004. – 366 с.
3. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учебное пособие для вузов. – М. : АCADEMIA, 2001. – 215 с.

Козлова А.С.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

В современном процессе обучения иностранным языкам особое внимание уделяется формированию коммуникативной и межкультурной компетенции учащихся. Так называемое межкультурное обучение призвано помочь им:

во-первых, понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов;

во-вторых, употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения;

в-третьих, расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка.

Организуя межкультурное обучение, следует уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре учащихся. То, как человек воспринимает чужой мир и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму собственных культурных норм. У Гюнтера Андерса есть басня «Лев» (1968): «Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: "Как странно он жужжит!" Та возразила: "Он не жужжит, он квохчет, но делает он это, действительно, как-то странно!"»

Собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, учащийся расширяет возможности своего отражения, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию этих феноменов.

Предотвратить возможные трудности и ошибки возможно при правильном подходе к обучению речевому этикету.

Во-первых, следует вводить речевые высказывания тематически, ранжируя их по степени формальности (*Greetings: Good morning – formal, Morning – semi-formal, Hello – semi-formal, informal, Hi – informal*), с обязательным указанием ответной реплики на данную реплику-стимул. Особое внимание следует уделять случаям, когда реплика-стимул или ответная реплика в родном и изучаемом языке не коррелируют. *Будьте здоровы! – Bless you! Пожалуйста! (в ответ на Спасибо!) – Not at all! That’s all right! You are welcome!*)

Во-вторых, на этапе ознакомления иллюстративный материал должен быть представлен разнообразными коммуникативными ситуациями: *at work; at a party; at a conference; Christmas Eve.*

В-третьих, на этапе тренировки начинать отработку следует с привычных для учащихся упражнений

1) multiple choice

When someone is getting married you say:

a. Good luck. b. I hope you will be very happy. c. Many happy returns of the day.

2) matching

How do you do?	Nice to see you.
How are you?	Bye.
Nice to see you.	Thanks.
Good luck.	Thank you. I will.
Give my love to your mum.	Fine, thanks.
Cheers.	How do you do.

3) filling in the gaps

1. I _____ you're from Scotland.

2. How _____ your stay here.

И наконец, на завершающем этапе коммуникативные ситуации моделируются уже самими учащимися с учётом их интересов и потребностей.

Важно отметить, что материал, используемый при обучении речевому этикету, должен быть современным и аутентичным.

Если лет 20 тому назад англичанами не использовалось пожелание *Приятного аппетита!*, то сейчас используется *Bon appétit!*

В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть значимость и необходимость обучения культуре речевого общения. Если грамматическая ошибка будет просто корректно исправлена носителем языка (*You mean ...*), а не приходящее на ум слово переведено с помощью словаря, то неадекватное речевое высказывание может нанести оскорбление и привести к невозможности дальнейшего общения.

Котлярова М.Б.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Но такую личность невозможно формировать без знаний о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Изучение языка и культуры одновременно обеспечивает не только эффективное достижение практических, общеобразовательных и развивающих целей, но и содержит значительные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации обучаемых.

Формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача. Как правило, мотивы связаны с познавательными интересами учащихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями. Но первая и естественная потребность изучающих иностранный язык – коммуникативность. Для организации благоприятного климата, ориентирующего учащихся на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы урока, которые будут стимулировать деятельность учащихся.

Для плодотворной и эффективной деятельности учащихся характерны нетрадиционные формы проведения занятий. Главным достоинством нетрадици-

онных форм уроков является развитие и совершенствование социокультурной компетенции учащихся, расширение по сравнению с базовым уровнем знаний о культурном наследии стран изучаемого языка.

Социокультурная грамотность предполагает развитие способности понимать и ценить культуру других народов, формирование непредвзятого взгляда на мир, ломку сложившихся стереотипов, искажающих восприятие иной культуры, обучение культуре общения. Коммуникативное обучение иностранному языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством "речевой деятельности", которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях "социального взаимодействия" общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных;
- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания.

Необходимо подчеркнуть важность взаимодействия и сотрудничества учащихся, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка. Коммуникативное обучение включает формирование коммуникативной концепции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентирующей учащихся на "вхождение" в иное культурное пространство. Для такого обучения характерны, прежде всего, нетрадиционные формы проведения занятий.

Сегодня активно внедряются и поощряются нетрадиционные формы занятий, такие как видеоурок, урок-спектакль, урок – праздник, урок-интервью, интегрированный урок, интернет урок и другие формы.

Преимуществом видеоурока является приобщение школьников к культуре стран изучаемого языка. Видеоматериалы не только представляют учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой в “безопасной обстановке” учащиеся знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка.

Эффективной и продуктивной формой обучения является **урок-спектакль**.

Использование художественных произведений зарубежной литературы на уроках иностранного языка совершенствует произносительные навыки учащихся, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. Подготовка спектакля – творческая работа, которая способствует выработке навыков языкового общения детей и раскрытию их индивидуальных творческих способностей.

Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики. Наряду с формированием активного словаря школьников формируется так называемый пассивно-потенциальный словарь. И немаловажно, что учащиеся получают удовлетворение от такого вида работы.

Весьма интересной и плодотворной формой проведения уроков является **урок-праздник**. Эта форма урока расширяет знания учащихся о традициях и обычаях, существующих в англоязычных странах и развивает у школьников способности к иноязычному общению, позволяющих участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Вряд ли стоит доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого языка является способность учащихся вести беседу по конкрет-

ной теме. В данном случае целесообразно проводить **урок-интервью**. Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке, как правило, учащиеся овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме. Оптимальное сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения.

В зависимости от поставленных задач тема урока может включать отдельные подтемы. Например: "Свободное время", "Планы на будущее", "Биография" и т.д.

Во всех этих случаях мы имеем дело с обменом значимой информацией. Однако при работе с такими темами, как "Моя школа" или "Мой город", равноправный диалог теряет смысл, поскольку партнерам незачем обмениваться информацией. Коммуникация приобретает чисто формальный характер.

В такой ситуации логично прибегнуть к элементам ролевого диалога. При этом один из партнеров продолжает оставаться самим собой, то есть российским школьником, тогда как второй должен сыграть роль его зарубежного сверстника.

Такая форма урока требует тщательной подготовки. Учащиеся самостоятельно работают над заданием по рекомендованной учителем страноведческой литературе, готовят вопросы, на которые хотят получить ответы.

Подготовка и проведение урока подобного типа стимулирует учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка, способствует углублению знаний в результате работы с различными источниками, а также расширяет кругозор.

В современных условиях обучения иностранному языку в средней школе все более острую необходимость приобретают постановка и решение важных общедидактических, педагогических и методических задач, имеющих целью расширить общеобразовательный кругозор учащихся, привить им стремление овладеть знаниями шире обязательных программ. Одним из путей решения этих задач является интеграция учебных дисциплин в процессе обучения ино-

странного языка. Межпредметная интеграция дает возможность систематизировать и обобщать знания учащихся по смежным учебным предметам.

Кроме того, науки гуманитарного цикла ставят предмет для разговора, повод для коммуникации.

Литература играет большую роль в эстетическом развитии учащихся.

Тексты художественных произведений являются важнейшим средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка.

Предметы гуманитарного цикла обращены к личности человека, его духовным и нравственным ценностям. Использование интеграции формирует художественные вкусы учащихся, умение правильно понимать и ценить произведения искусства.

Основными целями интеграции иностранного языка с гуманитарными дисциплинами являются: совершенствование коммуникативно-познавательных умений, направленных на систематизацию и углубление знаний, и обмен этими знаниями в условиях иноязычного речевого общения; дальнейшее развитие и совершенствование эстетического вкуса учащихся.

Использование материалов сети Интернет на уроках иностранного языка создает возможности для "погружения" учащихся в естественную языковую среду.

Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатлительными услугами. Неудивительно, что и преподаватели иностранного языка по достоинству оценили потенциал глобальной сети Интернет. Но, прежде всего, необходимо помнить о дидактических задачах, особенностях познавательной деятельности учащихся, обусловленными определенными целями образования. Интернет со всеми своими ресурсами – средство реализации этих целей и задач.

Поэтому, прежде всего, следует определить, для решения каких дидактических задач в практике обучения иностранного языка могут оказаться полезными ресурсы и услуги, которая представляет всемирная сеть.

Например:

- для включения материалов сети в содержание урока;
- для самостоятельного поиска информации учащихся в рамках работы над проектом;

- для ликвидации пробелов в знаниях;

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке:

- совершенствовать умение аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет;

- пополнять словарный запас, как активной, так и пассивной лексикой современного языка;

- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности.

Включение материалов сети в содержание урока позволяет учащимся лучше понять жизнь на нашей планете, участвовать в совместных исследовательских, научных и творческих проектах, развивать любознательность и мастерство

Литература:

1. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи ИЯШ – 1993 – №3. С.20–25.
2. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка ИЯШ – 2002 – №3. С.39–41.
3. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции ИЯШ – 2002 – №3. С.9-13.
4. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1980.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / ИЯШ – 2000 – №4. С.19-14.
6. Мусницкая Е.В. Обучаем, развиваем и воспитываем / ИЯШ – 1989 – №3.
7. Рогова Г.В. О повышении действенности урока иностранного языка // ИЯШ – 1986 – №4.
8. Уроки английского языка. – СПб.: ООО ИПЦ "Каро", 2000.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Устойчивые словосочетания и идиоматические выражения являются неотъемлемой частью любого языка. Процесс их запоминания требует немало усилий от русскоязычных учащихся, ввиду того, что поверхностное представление о фразеологических единицах затрудняет процесс восприятия английской речи и перевод современных английских текстов.

В связи с этими обстоятельствами, в современном мире стремление помочь учащимся избежать ошибок, связанных с неправильным или неточным использованием фразеологизмов, привело к тенденции включать данные единицы в процесс формирования лексического навыка на разных этапах обучения английскому языку. Особое внимание следует уделить среднему этапу, поскольку именно от прочности и глубины знаний, от уровня сформированности умений и навыков, достигнутых на данном этапе обучения, зависит успешное продвижение на следующем, завершающем этапе.

Фразеологизмы наряду со словами и устойчивыми словосочетаниями относятся к лексическим единицам и, следовательно, обучение фразеологическим единицам осуществляется в соответствии с тремя этапами формирования лексического навыка, отмеченными Г.В. Роговой: 1) введение, семантизация нового слова, 2) ситуативная тренировка и создание прочных лексических речевых связей, 3) обучение новокомбинированию знакомых лексических элементов в различных контекстах [Рогова, 1999:157].

Фразеологические обороты могут вводиться с опорой на знакомые элементы, входящие в состав фразеологизма. Однако фразеологические единицы с компонентом «цвет», в частности «синий», «зеленый», «розовый», «серый» не всегда полностью и достаточно ясно реализуют в своей семантике символику данных цветов. Например, Ю.А. Задоненко отмечает, что «зеленый» цвет прежде юность символизирует «незрелость, молодость, свежесть» [Задоненко,

1986:54]. Соответственно у учащихся не возникнет большой сложности в определении семантики целого фразеологизма с компонентом «зеленый», реализующего данное значение. Например, «*green horn*»- *неопытный*, «*green years*»- *молодые годы*, «*green hand*»-*новичок*. Однако символика цвета не всегда является определяющим фактором при установлении значения фразеологизма. Так, «*to look from green grass*» или «*green-eyed monster*» передают идею *ревности* и *зависти*, не имея ничего общего с незрелостью.

Содержание работы на втором и третьих этапах – ситуативно-стереотипизирующем и ситуативно-варьирующем – составляют условно-речевые и подлинно-речевые лексически направленные ситуативные и контекстные упражнения. Эти упражнения выполняются на речевых учебных ситуациях, по аналогичному контексту и в связи с текстом, по мотивам и по теме, с использованием наглядности. Например, можно предложить *соотнести картинки с изображением ситуации с соответствующими фразеологизмами*.

Контроль знаний фразеологизмов и ситуаций их использования, можно проводить в форме творческих игровых упражнений.

Принимая во внимание тот факт, что ведущей деятельностью учащихся, по мнению Божович Л.И. на среднем этапе обучения является общение со сверстниками и взрослыми, что является важнейшим условием их личностного развития, следует отдавать предпочтение коммуникативным заданиям, спланировав тем самым коллектив и делая урок более интересным и многогранным.

Примером подобного предложения может послужить следующее задание: *Разбейтесь на три подгруппы и, посмотрев на картинку, назовите фразеологизм, который в ней зашифрован и объясните его смысл. Опишите ситуацию, в которой вы бы применили этот фразеологизм.*

В целом фразеологизмы предоставляют великолепную возможность обогатить и расширить лексический запас обучающихся, приблизить речь учащихся к речи носителей языка. Однако сложность самого пласта этой лексики диктует необходимость вдумчиво подходить к выбору способов семантизации, отработки и активизации данных единиц в речи.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-ое издание. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
2. Задоненко, Ю.А. Символика цвета и цветообозначения (на материале прозы М.Булгакова). – М.,1986.
3. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова – М.: Просвещение, 1999. – 287 с.

Листратенко Н.В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

В настоящее время обучение иностранному языку осуществляется с учетом положений личностно-ориентированного подхода, согласно которому в центре обучения находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания.

Одним из путей решения проблемы личностно – ориентированного обучения является технология обучения в сотрудничестве, основная идея которой – создать условия для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях [2]. В контексте нашего исследования данная технология позволяет создавать и варьировать ситуации, в которых учащиеся наиболее эффективно овладевают иноязычными лексическими единицами. Как показало проведенное нами анкетирование учащихся, работая в группах, учащиеся чаще всего выполняют задания на развитие умений говорения (95% опрошенных) и задания, направленные на формирование и совершенствование лексических навыков (75%). В качестве заданий при работе над лексикой учащимся чаще всего предлагается ответить на вопросы (85%) и выразить свою точку зрения (85%), а также заполнить пропуски новыми словами (55%) и дополнить высказывание, используя новые слова (50%).

В процессе обучения иноязычной лексике, на наш взгляд, можно использовать различные варианты обучения в сотрудничестве, такие как **обучение в**

команде, «мозаичная головоломка», «учимся вместе» и др.[1]. Приведем некоторые примеры.

1. **Обучение в команде.** В данном варианте реализации обучения в сотрудничестве уделяется особое внимание «групповым целям» и успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими учениками при работе над новым языковым материалом, подлежащим изучению. Например, после предъявления новой лексики учащимся предлагается выполнить следующие упражнения, предложенные на карточках: *Look at the cards you've received. One person explains what is drawn in his/her picture. The others are to guess the words and name them. While fulfilling these exercises don't forget to help and encourage each other.*

2. **«Мозаичная головоломка» (jigsaw).** Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на логические фрагменты. Каждый член группы получает одно из заданий, связанных со смысловыми блоками изучаемой темы, которое разрабатывает особенно тщательно и становится в нем экспертом. Затем проводятся встречи экспертов из разных групп, при этом каждый из них докладывает в своей группе о проделанной работе. На заключительном этапе учитель может задать любому ученику в группе вопрос по всей изученной теме. Полученные результаты суммируются, и победителем становится команда, набравшая большее количество баллов. Например, изучая тему “Eating Out”, учащиеся получают следующее задание: *In groups read different parts of a magazine article. Each group has a different part of the article. Choose the key vocabulary from your extract. Make a complete list of good things and bad things about the fast food from all the extracts working with all the groups.*

3. **Учимся вместе.** Класс делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы-проблемы, над которой работает весь класс. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение материала в

полном объеме. В процессе работы группы общаются между собой, участвуя в коллективном обсуждении, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая вопросы друг другу. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме уже усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Например, при работе над темой «This Looks Delicious» учащиеся каждой группы получают следующее задание: *Share the pictures of dishes you have brought with your group. Exchange opinions about those dishes. Say whether you would like to try them, explain why. Each of you must be ready to tell the rest of the class of the dishes you would like to try.* По окончании работы в группах учащиеся представляют картинки и рецепты понравившихся блюд на выставке и объясняют свой выбор.

В указанных примерах реализуются все основные методические положения, присущие технологии обучения в сотрудничестве (общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные шансы на успех, одна награда на группу), что дает возможность реализовать личностно-ориентированный подход в обучении.

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 342 с.
2. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 4 – 11.

Маевская И.Н.

РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (на материале немецкого языка)

При обучении иностранному языку в отрыве от языковой среды большое внимание уделяется чтению, так как прежде всего с помощью чтения можно сформировать и поддерживать у учащихся мотивацию и устойчивый интерес к изучению иностранного языка. При этом особый интерес представляют аутентичные, т.е. оригинальные тексты, которые используются в обучении без каких-либо изменений.

Работа с аутентичными текстами требует от учителя владения определенными методическими приемами. Он должен уметь анализировать текст с лингвометодической точки зрения, уметь разграничивать активный и пассивный лексический состав, разрабатывать упражнения для тренировки лексики, предварительные задания к тексту, а также задания для проверки понимания прочитанного. Кроме того, учитель должен руководствоваться в работе с аутентичными текстами определенными критериями, т.е. учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, воспитательный и образовательный потенциал текста.

При работе с аутентичными текстами происходит совершенствование навыков прочтения текста, восприятия подтекста и социальной значимости. Работа с аутентичными текстами позволяет учителю: работать с живым современным иностранным языком, знакомить учащихся с жизнью ровесников страны изучаемого языка, представить действительность немецкоязычных стран, полнее реализовывать воспитательные и образовательные задачи, формировать и устойчивый интерес к изучению иностранного языка.

Особенно важным при работе с оригинальными текстами является овладение механизмами раскрытия значения производной лексики, т.е. когда учащийся при чтении иноязычного текста понимает значительное количество незнакомой лексики, не пользуясь словарем, а также владеет специальными приемами раскрытия неизученной лексики на основе определенных словообразовательных моделей.

Учащимся необходимо также иметь сформированные аналитические навыки и умения вычленять в тексте элементы, которые служат опорой в преодолении возникших в тексте затруднений.

Главной задачей учащихся является качественная сторона чтения, полнота и точность понимания читаемого текста. Упражнения к тексту направлены на проверку понимания ключевых моментов текста, а также найти конкретную, существенную информацию.

Работа с предлагаемым текстом «Kim hat Sorgen» состоит из 3 этапов: предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, каждое из которых требует от учащихся определенного уровня языковой компетенции.

К 1-му этапу относятся задания на развитие языковой догадки и на снятие языковых трудностей, т.е. на определение значения незнакомых слов по знакомым элементам, и на употребление данной лексики в ответах на вопросы и при обсуждении предложенной ситуации.

Ко 2-му этапу относятся чтение текста и выполнение задания „Lückentext“, а также обсуждение результатов теста и содержания текста. Учащиеся характеризуют действующих лиц, объясняют ситуацию в семье, называют возможные причины создавшегося в семье положения, высказывают свои мнения, аргументируют свои высказывания, формулируют основную идею текста.

К 3-му этапу относятся задания на передачу содержания текста от лица главного героя, от лица его матери, от лица школьного психолога, а также задания на инсценировку диалога между ним и его мамой, между мамой и школьным психологом с использованием предложенной лексики. Затем выбирается один из учащихся на роль школьного психолога, который получает задание попытаться разобраться в проблемах Кима, чтобы помочь ему и его маме.

Так происходит плавный переход на творческий уровень, где учащиеся становятся советчиками и пытаются помочь мальчику и его маме разобраться в проблеме семьи. В конце учащимся предлагается вспомнить о своих детских переживаниях, проблемах и они рассказывают, как такие проблемы решались в их семьях.

TEXTARBEIT

Vorübungen zum Text:

I. Beantworten Sie folgende Fragen.

1. Wie verstehen Sie die Wörter: *freiwillig, unfreiwillig, der Ausweg, sich umsehen, schimpfen mit Dat., die Ewigkeit, unordentlich, auswandern?*
2. Was machen Sie freiwillig, was unfreiwillig?

3. Mögen Sie, wenn man Ihnen sagt (befiehlt), etwas zu machen?
4. Was machen Sie nur nach Befehlen und was machen Sie nur nach Bitten?
5. Welche Tätigkeiten erfüllen Sie von selbst ohne Befehle oder Bitten? Welche sogar mit Vergnügen?

Textarbeit:

I. Lesen Sie den folgenden Text und füllen Sie die Lücken mit passenden Wörtern.

Kim hat Sorgen

(Martin Auer)

Heute bin ich von der Schule nach Hause, bin in mein Zimmer, mich umgesehen und mir selber gesagt: „Also, heute räume ich einmal mein Zimmer So, wie das da aussieht, da es wirklich keinen Spass mehr, hier wohnen. Nach dem Essen werde ich gleich mein Zimmer“ .

Und ich richtig gemerkt, wie ich auf ein aufgeräumtes Zimmer gefreut Schließlich ist es ja mein Zimmer, und ich drin wohnen, und ich habe zu mir selber : „Ich alt genug, dass ich selber weiß, wann ich mein Zimmer muss, und niemand es mir zu sagen!“

Und ich habe, dass ich mich gefreut, dass ich ganz von selber mein Zimmer aufräumen, ohne dass es mir wer hat.

Beim Mittagessen hat meine Mutter dann zu mir: „Kim“, hat sie gesagt, „heute du endlich einmal dein Zimmer auf!“ Da ich ganz traurig.

Und jetzt sitze ich da und mein Zimmer nicht freiwillig aufräumen. Und unfreiwillig ich es nicht aufräumen. Und wenn ich es heute nicht, dann wird die Mutter mit schimpfen und morgen wieder sagen, ich mein Zimmer aufräumen, und dann ich es morgen auch nicht freiwillig aufräumen. Und so weiter, bis in alle Ewigkeit.

Und in einem so unordentlichen Zimmer ich auch nicht wohnen. Ich sehe keinen Ausweg. Ich glaube, ich auswandern.

II. Besprechen Sie die Situation in der Familie.

III. Charakterisieren Sie die handelnden Personen.

IV. Äußern und argumentieren Sie Ihre Meinung, wer Recht hat.

Übungen nach dem Lesen:

I. Lassen Sie Kim erzählen, was geschieht.

II. Lassen Sie Kims Mutter erzählen, was geschieht. Gebrauchen Sie folgende Temporaladverbien: *Da, dann, danach, daraufhin, inzwischen, später, nach (Dat.), zum Schluss, schließlich* usw.

- III. Inszenieren Sie ein Gespräch zwischen Kims Mutter und einem Psychologen. Denken Sie daran, wie die Mutter das Gespräch anfängt (Anrede, Gruss), wie sie das Gespräch beenden kann (Begrüßung, Dank, Abschiedsgruss). Sie können folgende Wörter gebrauchen: *j-n erziehen, sich (gegenseitig) verstehen, zu einem Problem werden, scheinen (es scheint mir,...)* usw.
- IV. Lassen Sie den Psychologen erklären, worin Kims Probleme sind.
- V. Geben Sie dem Jungen einige Tips, wie er seine Schwierigkeiten überwinden kann.
- VI. Versuchen Sie Argumente zu finden, die Kims Mutter überzeugen können, eine andere Erziehungstaktik auszuprobieren. Geben Sie ihr auch ein paar Tips. (Höflichkeitsform)
- VII. Können Sie sich daran erinnern, als Sie Schüler gewesen sind? Hatten Sie ähnliche Probleme oder ein bisschen andere? Erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war?

Организация работы с аутентичными текстами требует от учителя дополнительных затрат сил и времени, однако эти усилия вознаграждаются живой заинтересованностью учащихся, радостью и удовлетворением, которые испытывают учащиеся и учитель, работая с интересными, не адаптированными, а живыми, подлинно немецкими текстами.

Макарич М.В.

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ “PUBLICISTIC READING” КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время компьютер как техническое средство достаточно активно используется в различных областях преподавания. Он позволяет проработать тренировочные упражнения, контролирует выполнение заданий, но самое главное – является удобным источником получения новой информации.

В основе компьютерного обучения лежит программированный метод обучения [1,с. 37]. Суть этого метода заключается в том, что процесс обучения не связан непосредственно с преподавателем. Технология передачи знаний и навыков осуществляется на основе обучающих программ, одна из основных целей которых – умение работать с информацией.

Традиционно выделяют следующие функциональные виды чтения: ознакомительное, изучающее и просмотровое [2,с. 127]. В качестве подвида про-

Как это видно на рисунке, основными элементами окна являются три рабочие области. Нижняя область содержит алфавитный словарь, снабженный семантическими кодами. В левой верхней области находится текст в txt. формате, в правой – основное содержание изучаемого текста в виде таблицы.

Работа с элементами окна производится последовательно. На начальном этапе текст, выбранный из печатных СМИ или в сети Интернет, заносится в соответствующую область окна. После прочтения всего текста выполняется команда *Вопросы* и на месте текста появляется окно, содержащее список стандартных вопросов (*What does the article deal with? What countries are mentioned in the article? etc.*) После выполнения задания целиком по команде *Таблица* появляется окно с таблицей, содержащей ответы на поставленные вопросы в соответствующих графах (*Object, Location, etc.*) Сравнивая свои ответы с табличными, обучаемый осуществляет проверку правильности интерпретации текста.

Неоспоримым преимуществом данной программы является то, что она работает не только с текстами, содержащимися в базе данных самой программы, но и с любыми другими, произвольно выбранными из сети Интернет или отсканированными из изданий английской периодики. Тексты могут выбираться любого объема, в соответствии с уровнем знаний обучаемого.

Программа обучения просмотрovому виду чтения англоязычной публицистики может быть включена в общую систему обучения английскому языку, включающую обучение грамматике и пониманию текста. Созданная программа может стать частью дистанционной системы обучения английскому языку.

Литература:

1. Кобышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 176с.
2. Макарова, Л.В. Культурологическое чтение аутентичных текстов при обучении безэквивалентной лексике как средство приобретения социокультурной компетенции/ Л.В.Макарова// Сб.науч.тр. «Аспирант», вып.8. – Нижний Новгород: Ниж.госуд.лингв.ун-т им.Н.А.Добролюбова, 2009. – 180с.

3. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка: (стилистика декодирования). – М.: Просвещение, 1990. – 300с.

Нестерович Е.А.

ВЕБ-САЙТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Интернет, являясь частью информационных технологий, может быть эффективно использован в учебном процессе, поскольку в настоящее время электронные ресурсы сети Интернет рассматриваются не только в качестве средства поиска и получения информации, но и в качестве средства развития существующих форм обучения и создания новых [1].

Интернет-технологии при обучении иностранному языку в вузе предоставляют множество возможностей как общих для преподавателей и студентов, так и частных, соответствующих индивидуальным нуждам субъектов учебного процесса.

К общим возможностям интернет-технологий специалисты относят доступ к электронным библиотекам, онлайн энциклопедиям, словарям и другим информационным ресурсам; получение разнообразной современной и аутентичной информации о стране и культуре изучаемого языка; передачу сообщений различного вида (текстового, звукового и видео); поиск информации и коммуникацию с экспертами в различных областях науки и производства без пространственных и временных ограничений; повышение информационной культуры как необходимой составляющей современной личности; обучение на дистанционных курсах с целью повышения профессиональной подготовки.

Сеть Интернет также предоставляет ряд частных возможностей, которые могут быть использованы преподавателем иностранного языка, а именно: получение информации по существующим методикам преподавания, обмен опытом с коллегами, знакомство с новыми обучающими технологиями; доступность различных учебных и учебно-методических материалов по обучению ино-

странному языку и легкость их интеграции в процесс обучения; организацию различных видов учебной деятельности с использованием интернет-технологий (например, веб-проектов); создание искусственной и реальной языковой среды в процессе обучения иностранному языку.

Вместе с тем, при обучении иностранным языкам возникает проблема эффективного внедрения образовательных возможностей сети Интернет в учебный процесс. С нашей точки зрения, веб-сайт преподавателя иностранного языка, являющийся одной из разновидностей образовательного веб-сайта, позволяет преподавателю осуществлять публикацию информации учебного характера (программы курса, требования к курсу, ссылки на соответствующие электронные ресурсы, контроль за успеваемостью студентов и т.д.); организацию самостоятельной работы студентов с электронными ресурсами (специально организованная деятельность по поиску, анализу и преобразованию информации, участие в веб-проектах, выполнение онлайн упражнений и тестов и т.д.); развитие навыков взаимодействия и интернет-коммуникации между студентами, студентами и преподавателем (использование форума, доски объявлений, гостевой книги и электронной почты); публикацию информации организационного плана (расписание, приемные часы, информация о конкурсах, семинарах, грантах и т.д.); быстрый доступ к информационным блокам.

Наличие у преподавателя персонального образовательного веб-сайта предоставляет студентам широкий спектр разнообразных образовательных и учебно-организационных возможностей, а именно: доступ к программе курса (описание курса, требования к курсу, список литературы, ссылки на соответствующие информационные источники); доступ к различной учебной и аутентичной информации (справочная информация, учебники и учебные пособия, упражнения, учебные тексты и аутентичная литература, студенческие проекты и статьи и т.д.); коммуникацию с преподавателем и другими студентами посредством синхронного или асинхронного полилога (например, использование форума и электронной почты); участие в специально организованной деятельности (поиск и преобразование информации, веб-проекты, веб-квесты, онлайн системы

проверки и т.д.); публикацию результатов своей работы для общего доступа (тесты, презентации, доклады, исследовательские работы, фоторепортажи и т.д.); отслеживание общей и своей успеваемости по предмету в течение всего курса обучения; доступ к свежей, постоянно обновляемой информации организационного плана (расписание, смена аудитории, сроки и т.д.) [2].

Таким образом, персональный веб-сайт преподавателя иностранного языка позволяет решить различные учебные и организационные задачи, так как объединяет основные возможности сети Интернет в качестве источника информации необходимой студентам, средства организации коммуникации между участниками учебного процесса и самостоятельной деятельности студентов.

Литература:

1. Рыжова, Н.И. Педагогическое проектирование и методическая теория как элементы методологии проектирования информационно-образовательного Web-портала. [Электронный ресурс] / Н.И. Рыжова [и др.] // Материалы второй российской научно-практической конференции «Российская школа и Интернет». – Барнаул, 2002.

2. Жук, Л.Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Жук. – СПб., 2006. – 265 с.

Петренко Н.И., Малащенко Е.О.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДЕТСКОМ САДУ

Обучение детей иностранному языку в процессе подготовки их к школе в детских садах и с началом обучения с шести лет преследует комплексную реализацию практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей. Изучение иностранного языка ставит перед ребенком вопросы, которые помогают ему осмыслить картину мира, лучше понять явления природы. Мир в глазах ребенка предстает шире и красочнее благодаря анализу явлений с двух точек отсчета:

родной и иностранный языки

родной язык => явление <= иностранный язык

Обучение иностранному языку способствует не только умственному развитию детей, но и их морально-эстетическому воспитанию.

Занятия по иностранному языку оказывают положительное влияние на физическое развитие детей, так как организуемые с детьми виды и приемы работы позволяют привлечь их к активной физической деятельности (физкульт-минутки, подвижные игры и т.д.). Обучение иностранному языку дошкольников имеет своей основной целью общее, языковое и речевое развитие ребенка средствами конкретного иностранного языка. Эта цель определяет общее направление – стратегию обучения и достигается она в ходе решения конкретных задач обучения дошкольников иностранному языку.

Начинать обучение детей иностранному языку следует не ранее чем с пятилетнего возраста (возраст детей старшей группы детского сада), так как к этому времени речь ребенка на родном языке уже более или менее оформлена и он говорит хотя и очень короткими, но правильными предложениями.

Занятия с детьми следует проводить не реже 3 раз в неделю продолжительностью от 20 до 25 минут на первом году обучения и до 35 минут – на втором. Удобнее всего эти занятия организовывать утром или сразу же после дневного сна, когда дети не утомлены и хорошо воспринимают материал иностранного языка.

Домашние задания детям не задаются, оценки не выставляются.

В результате обучения дети должны понимать несложную в языковом отношении, вполне доступную по содержанию иноязычную речь и овладеть элементарными навыками ведения разговора.

Характеристики возрастных возможностей

Мотивация дошкольника – это реализация принципа «сейчас и сразу». Поэтому весь процесс изучения иностранного языка выстраивается как процесс удовлетворения личностных, познавательных, игровых потребностей ребенка в общении со взрослыми и другими детьми. И в связи с этим представляется чрезвычайно важным построить общение наиболее рационально с учетом психофизиологических возможностей детей дошкольного возраста (память, рабо-

тоспособность, утомляемость, потребность в чередовании и смене разных видов деятельности).

Ребенок должен быть непосредственным и активным участником общения. Иностраный язык выступает как своеобразное «правило игры», «ключ» к достижению конкретных результатов общения в совместной со взрослыми и сверстниками деятельности. Мотивами такой деятельности должны стать: радость, удовольствие, психологический комфорт, чувство защищенности, успех.

Младшие дошкольники

На начальном этапе обучения детей иностранному языку закладываются основы формирования большинства умений и навыков, обеспечивающих речевую деятельность. Здесь должны быть в основном сформированы произносительные навыки. Поэтому данный этап при обучении детей иностранному языку является наиболее ответственным.

Ведущим направлением в овладении детьми языковым материалом является формирование продуктивных навыков, поскольку весь материал предназначен для использования в устной речи.

Дети четырех лет способны воспринимать общение с носителем иностранного языка без стресса и адекватно реагировать на одношаговые речевые действия педагога. Их основой могут быть игровые упражнения: сенсомоторные, тактильные, направленные на контакт участников общения друг с другом, связанные с движениями тела (например, пальчиковые). Дети двигаются вместе со взрослыми, говорят хором, разыгрывают пантомиму. Изучаются песенки, рифмовки, стишки.

Старшие дошкольники

Дети этого возраста имеют свои специфические черты. Старшие дошкольники способны относиться к иностранному языку как к предмету изучения. Дети шести лет особо чувствительны к языковым явлениям, у них появляется интерес к изучению языка. Дети легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят. В шестилетнем возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности, переход от игровой деятельно-

сти к учебной. При этом игра сохраняет свою ведущую роль. Важно помнить, что игра это не только источник детской радости, но и один из способов решения учебных задач.

Формирование навыков

Формирование фонетических навыков

Предусматривается овладение артикуляционной базой и интонационным оформлением речи. Работа над формированием фонетических навыков осуществляется во время фонетической зарядки, в виде звукоподражательной игры. Материал для работы над фонетикой содержится в рифмовках, считалках, песенках и даже в сказках.

Формирование лексических навыков

Новая лексика на первом году обучения вводится через речь педагога. Значение впервые услышанного детьми слова раскрывается через демонстрацию предмета или действия, а также посредством перевода.

У ребенка не вызывает особого энтузиазма задание описать зверя, изображенного на картинке. Другое дело, когда зверей, к примеру, захватил Бармалей, то каждый ребенок захочет освободить своего друга, а для этого нужно рассказать Бармалею все о звере. Успех обеспечен.

Формирование грамматических навыков

Освоение обучающимися грамматической стороны речи производится на основе речевых образцов, которые употребляются функционально, в условиях реализации коммуникативного намерения, например, в игре в магазин, которая проходит в форме диалога – просьбы – предложения.

Не менее эффективным приемом обучения грамматическим навыкам на раннем этапе является сочинение самими детьми сказок при умелой подсказке учителя.

Примерная тематика по обучению говорению.

1. Приветствие. Знакомство. Обращение друг к другу и к старшим.
2. Игры. Названия игрушек, действий с ними, цвет, величина, форма игрушек. Любимая игрушка.

3. Предметы обстановки (мебель, посуда, предметы обихода).
4. Времена года. Сезонные изменения в природе. Красота природы. Летние и зимние забавы детей. Дни недели. Части суток.
5. Животные. Птицы. Растения. Овощи, фрукты.
6. Одежда. Обувь. Головные уборы.
7. Семья. Члены семьи. День рождения. Сервировка стола.
8. Помощь родителям в домашних делах. Дежурство в группе. Труд родителей, их профессии.
9. Город, поселок, деревня. Транспорт. Общественные здания: школа, почта, детский сад.
10. Праздники.

Изучение иностранного языка в раннем возрасте помогает развивать у ребенка память, образное и аналитическое мышление, навыки общения. Следует, однако, помнить, что методика преподавания иностранного языка детям должна быть составлена с учетом возрастных особенностей ребенка. Таким образом, в результате обучения старший дошкольник должен осмысленно осуществлять речевые действия и пользоваться иностранным языком как реальным средством общения в доступном ему понимании и объеме.

Литература:

1. Васильева А.И. Пралеска. Мн., 2000
2. Ленская Е.А. Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста. М., Просвещение, 1978.
3. Натальина С.А. Содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста. М., Просвещение, 1983.
4. Программа воспитания в детском саду. Мн, Народная асвета, 1986.

Рыбка Н.А.

АССОЦИАТИВНАЯ ПАМЯТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА

Проблема ассоциирования является одной из важнейших и перспективных областей психологии. Необходима разработка целостной психологической

концепции специфики функционирования индивидуального знания при двуязычии. Ассоциации – достаточно сложное образование, истинная природа которых может быть понята и объяснена лишь на основе их комплексного изучения.

В основе исследования лежит следующая гипотеза: иноязычный материал, основанный на индивидуальных ассоциативных связях, запоминается лучше. Таким образом, ассоциации являются основой успешного запоминания иноязычной лексики.

Лексические единицы хранятся в памяти упорядоченно, благодаря чему мы в состоянии формулировать наши мысли. Слово рождает не только указание на определенный предмет, но и неизбежно приводит к всплыванию ряда дополнительных связей, включающих в свой состав элементы близких с ним слов по смежности в пространстве или во времени, сходству и т.д. Анализ ассоциативных полей лежит в основании исследования лексикона – совокупности номинаций, упорядочивающих знания человека о мире.

Экспериментальное исследование данной научной проблемы проходило в несколько этапов. В ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента испытуемым, студентам 2 и 4 курса факультета английского языка, предлагалось на каждое предложенное слово на английском или русском языках ответить первым пришедшим в голову словом на соответствующем языке. Быстрота являлась обязательным условием работы в эксперименте. Между сериями свободного ассоциативного эксперимента испытуемые выполняли тест, позволяющий оценить уровень их общительности на иностранном языке, чтобы удалить из кратковременной памяти материалы прослушанной серии. [1, с. 8] Следующим этапом исследования являлся эксперимент по запоминанию ассоциативных пар, состоящих из 200 слов на английском и русском языках. Половина материала была заимствована из первой серии, другая – взята из словаря ассоциативных норм. Было установлено, что запоминание личных ассоциативных пар слов является более эффективным на обоих языках.

В результате проведения свободного ассоциативного эксперимента было также установлено, что скорость реакции на русском языке выше скорости реакции на английском, а ассоциации на родном языке – богаче и разнообразнее, чем на иностранном. Испытуемые, начинавшие эксперимент с серии на русском языке, справлялись с заданием успешнее, давая до 95% слов-реакций на английском языке. Общая тенденция, характерная для обеих групп – сбои в ответах при повышении усталости испытуемого: длительность эксперимента – 45 минут. Ведь, согласно энергетической концепции памяти, именно расходование энергии является основной причиной затруднений в процессе усвоения и пользования иностранными языками [2, с. 27]. Нередкими сбоями в ответах являются повтор той же ассоциации (при множественных ассоциациях), повтор слова-стимула вместо ассоциации, задержка в выполнении теста. Испытуемые в данном случае предлагают в качестве реакций однокоренные слова стимулов, например, *thoughtful* ‘задумчивый’ – *think* ‘думать’ или более универсальные реакции типа *honest* ‘честный’ – *quality* ‘качество’, *man* ‘мужчина’, *person* ‘человек’. Временной промежуток между стимулами равен 4 секундам. На русском языке этого времени в 98% случаев хватает в отличие от английского, что говорит о возможности использования свободного ассоциативного эксперимента в диагностической функции. Ведь это только в родном языке говорящий, производя операцию отбора слов, не выбирает их из лексикона, а может ожидать, что у него всплывет тот ансамбль значений, который соответствует замыслу текущей речи. В иностранном же он возникает сам по себе лишь при достаточно высоком уровне владения языком. [1, с. 7]

Есть основание считать, что хорошее знание особенностей организации иноязычного лексикона позволяет прогнозировать эффективность процесса усвоения иностранного языка.

Литература:

1. Ерчак Н. Т. Индивидуальные особенности перевода в свободном и регулируемом режимах деятельности // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та Ч. 2. Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. Мн.: МГЛУ, 200. № 2. С. 3-10.

2. Ерчак Н. Т. Энергетическая концепция памяти// Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета: Ч. 1. – Мн.: МГЛУ, 2003. – С. 26-29.

Рябкова А.П.

ВИДЕО-ЗАНЯТИЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Применение видео при обучении иностранному языку является очень эффективным средством при формировании коммуникативной культуры обучаемых, так как видеоматериалы не только представляют живую речь носителей языка, но и погружают в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка.

Есть ряд ситуаций на занятиях, когда видео может быть особенно полезным. Например: 1) если мы хотим представить законченный языковой контекст; 2) практиковать навыки аудирования в естественном контексте; 3) практиковать навыки описания и пересказа; 4) обогатить словарный запас; 5) стимулировать общение или дискуссию [1, с. 12].

При проведении видео-занятий необходимо соблюдать основные подходы и принципы их проведения, в частности, критерии отбора материалов для видео-занятия. Можно выделить шесть основных требований при выборе видео: 1 – требование к съемке (качественное изображение и звук, наличие крупных планов, наличие сцен с использованием жестов, реакций слушателей в разных ситуациях); 2 – требование к сюжету (должна прослеживаться четкая связь между сюжетом и содержанием диалогов в сценах); 3 – требования к речи персонажей (четкая и понятная речь); 4 – требование к языку (язык должен быть современным, соответствующим требованиям и нормам литературного, текст не должен быть перегружен новыми словами, выражениями); 5 – требование к длительности сюжетов (сюжеты должны занимать не более 10-15 минут или делиться на смысловые отрезки, которые можно повторять несколько раз за пе-

риод занятия); б – требования к содержанию (ситуации должны быть типическими, такими, которые могут встретиться учащимся в практике) [1, с. 25].

План видео-занятия предусматривает три следующих этапа: подготовка, просмотр и работа после просмотра. На этапе подготовки проводится предварительное обсуждение, повторяется лексика, близкая к тематике фильма, а также проводится работа с новой лексикой, в ходе которой учащимся даются новые слова по данной теме.

На этапе просмотра можно проводить следующие виды работ:

а) проверка предсказаний; б) информационный поиск; в) работа с отдельным сегментом. На этом этапе проводится отработка основных навыков дешифровки текста, что является важнейшим аспектом аудирования.

Учащиеся просматривают какой-либо отдельный сегмент видео-сюжета и выполняют одно или более из следующих заданий:

- Prediction (предсказать во время паузы что произойдет в следующем кадре)
- What are they thinking (остановка пленки на ключевых моментах с просьбой предположить, каковы настоящие мысли говорящего);
- Character role-play (персонажи распределяются среди студентов для изучения с тем, что бы после просмотра сыграть по памяти эту роль)
- Character study (написание слов, которые ассоциируется с каждым из героев сюжета) [2, с. 44].

На заключительном этапе после просмотра видео отечественными и зарубежными методистами рекомендуются коммуникативные задания:

- Biographies (сочинить биографии персонажей);
- What if? (после сюжета проводится обсуждение, каким мог бы быть этот фильм, если бы действие происходило в нашей стране);
- What happens next? (при просмотре со звуком пленка останавливается в некоторых местах, и обучаемые должны предсказать, что ответит персонаж, или что произойдет далее);

– Five W's and H (обучаемым предлагается посмотреть видео-сюжет и записать основные данные в 6 колонок под заглавиями Who? What? Where? When? Why? How?);

– What happened when? (обучаемые просматривают видеосюжет и затем составляют предложения или вопросы, описывающие все события или информацию в хронологическом порядке) [3, с. 18];

Продуктивными задания на после просмотром этапе могут так же быть: повторение и отработка речевых блоков, полученных после просмотра, обсуждение, ролевая игра, а также творческие задания.

Литература:

1. А.П. Гореликова. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках английского языка с использованием видеоматериалов. – "Каро", Санкт-Петербург, 1998г.
2. Cooper, Richard; Lavery, Mike; Rinvoluceri, Mario. Video. – Resource Books For Teachers – Oxford University Press, 1996
3. Freebairn, Brian and Ingrid. Video Teaching Tips – Longman, 1996

Симака М.Н.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО БУНДЕСВЕРА

Не подвергается сомнению, что современным армиям присущи самобытность, традиции и собственные концепции развития и воспитания личности военнослужащего. Состояние политического сознания военнослужащих, приверженность личного состава государственным ценностям в значительной степени определяет возможность достижения целей военной доктрины государства. Главными движущими мотивами офицера являются любовь к своей специальности, а также чувство социальной ответственности за применение этой специальности на пользу обществу.

Профессия офицера — это не ремесло (преимущественно техническое) и не искусство (требующее уникального таланта, который невозможно передать другим). Это необыкновенно сложное интеллектуальное занятие, требующее длительного всестороннего обучения и постоянных тренировок. [1, с.10]

Для овладения военным мастерством требуется широкое гуманитарное образование. Офицер постоянно имеет дело с людьми, что требует от него глубокого понимания природы человека, мотивации поведения, а это достигается либеральным образованием. Поэтому, так же как и общегуманитарное, либеральное образование стало предпосылкой овладения профессиями врача и юриста, оно считается необходимым элементом подготовки профессионального офицера.

Несмотря на различные типы культур, степени цивилизованности, ментальности, особенности идеологических установок, различные социальные, экономические и политические условия любая армия объективно вынуждена решать общие воспитательные и образовательные задачи и проблемы в процессе подготовки вооруженных защитников – граждан в военной форме к защите Отечества, верных воинскому долгу, Военной присяге, ответственных, инициативных и исполнительных военнослужащих.

Развитие белорусской армии будет более успешным при использовании положительного опыта воспитания военнослужащих армий других стран.

В этой связи важен опыт вооруженных сил ФРГ, прошедших в силу тех или иных исторических обстоятельств процесс (во многом болезненный) адаптации своих вооруженных сил к современным демократическим требованиям.

Еще в 1950 году были разработаны основные руководящие принципы для вооруженных сил ФРГ, затем была создана программа по внедрению вооруженных сил в государство и общество с одной стороны, а с другой стороны, по взаимодействию между командирами и подчиненными. Она получила название: концепция «*Innere Führung*», т.е. «внутреннее руководство». [2, с. 16-17]

В соответствии с ее положениями руководство военнослужащими и их боевой подготовкой должно дополняться образованием и воспитанием. Работа по образованию и воспитанию военнослужащих строится на знаниях, взглядах и правилах поведения граждан в момент вступления их в вооруженные силы.

Целями внутреннего руководства являются: дать политическое и правовое обоснование воинской службе, способствовать готовности военнослужаще-

го к добросовестному выполнению им своих обязанностей, поддержание дисциплины и слаженности воинского коллектива.

Руководство министерства обороны ФРГ уделяет первостепенное внимание в программах и учебных планах в военных учебных заведениях следующим прикладным и социальным дисциплинам: руководство людьми и теория управления, военная подготовка (педагогика обучения), дидактика и методика политического воспитания. Командование военных учебных заведений стремится выделить в учебной программе больше времени для приобретения кандидатами в офицеры практических навыков работы с людьми.

Таким образом, система воспитания военнослужащих ФРГ является гибкой и сбалансированной. Она нацелена на развитие личности человека и приобретение военнослужащими необходимых духовно-нравственных качеств, глубоких теоретических знаний и практических навыков. В руководящих документах (уставах, наставлениях, концепциях, программах и других) закреплены нормативные требования к целям и задачам педагогической деятельности офицерских кадров в войсках, необходимость и значимость подготовки воспитанников вузов к успешному обучению, воспитанию и руководству военнослужащими.

Литература:

1. Bundesministerium der Verteidigung, Weißbuch 2006 zur Sicherheitspolitik Deutschlands und zur Zukunft der Bundeswehr/ Bundesministerium der Verteidigung. – Berlin, 2006. – 176 с.
2. Bundesministerium der Verteidigung, Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr/ Bundesministerium der Verteidigung. – Bonn, 2008. – 68 с.
3. Flume W. Taschenbuch Deutsche Bundeswehr/ W. Flume. – CPM Communication Presse Marketing GmbH. – Sankt Augustin, 2006. – 704 с.
4. Dr. Jung, F.J. Innere Führung: noch nie war sie so wertvoll wie heute. Berlin. BMVg. 17.01.2008.