ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ

80-летию Виктора Александровича Хорева посвящается

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ВЫПУСК 4

Сборник научных статей

Гродно, 2012

УДК 81: 371.315: 378 (476)
ББК 81
Л59

Редакционная коллегия:
Д.Г. Богушевич – доктор филологических наук, профессор;
С.Ф. Мусиенко – доктор филологических наук, профессор;
Д.С. Вадюшина – кандидат филологических наук, профессор;
В.С. Истомин – кандидат филологических наук, доцент (отв. ред.);
И.Д. Матько – кандидат филологических наук, доцент;
С.В. Гончар – кандидат филологических наук.

Рецензенты:
Н.А. Данилович – доктор филологических наук, профессор;
Н.И. Веренич – кандидат филологических наук, доцент.

Л59 Лингвистика и методика в высшей школе. Выпуск 4: сб. научн. ст. / редкол.: В.С. Истомин (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: Типография Зебра, 2012. – 388 с.

Рекомендовано Советом филологического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

В сборнике рассматриваются лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе.
Издание адресовано широкому кругу специалистов в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

УДК 81: 371.315: 378 (476)
ББК 81

ISBN 978-985-6835-55-4

© Коллектив авторов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

К 80-летию В.А. ХОРЕВА (*от редколлегии*)……..……7

РАЗДЕЛ 1. НОВОЕ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

Хореев В.А. С.И. Виткевич и русская революция ……11
Мусиенко С.Ф. Имагология в интерпретации В.А.Хорева …… 19
Hanchar S. Stendhal et Napoléon: la naissance d'un mythe …… 44
Гук Е.В. «Дзяды» Адама Мицкевича: размышление о жанре …… 51
Хоха С.С. Категория героя в романе Уильяма Голдинга «Шпиль» ……57
Машкова О.Ю. Поиски самоопределения в творчестве
Алехо Карпентьера ……65
Якименко А.А. Феминистская и постмодернистская поэтика
романа «Сиреневая пустыня» Николь Броссар ……..69

РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВИСТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Болдак И.А. Интертекстуальность научного текста как отражение
его полисубъектности 75
Власюк Н.И., Антончик Е.Г. О статусе иностранных слов
в современном немецком языке ……...78
Дорош А.М., Адамович С.В. Компаративные фразеологизмы
с компонентом-зоонимом в современном немецком языке ……..82
Истомин В.С. Фразеологические номинации, характеризующие
качества человека ……..87
Кавальчук А.І., Кузняцова М.М. Выяўленне адносінаў да працы ў
беларускай і нямецкай мове 94
Калько В.Н. Особенности изучения белорусоведения во Франции
(историографический аспект и источниковая база) …… 99
Карчевская Ю.А. Концепция систематизации моделей предложений по
числу валентностей предиката в немецком языке на материале
публицистического текста ……. 104
Катаева Ж.А. Юридический перевод: понятие, виды.
Трудности перевода юридических текстов …… 110
Качановская О.Б. Сопоставительный анализ фразеологических единиц
библейского происхождения в плане содержания (на материале немецкого
и русского языков)……. 116
Кирюшкина А.А. О механизме метонимического переноса
(на материале модели N_1 *de* N_2) …….. 121
Ковалева Л.Е. Об основных проблемах перевода
фразеологических единиц.....127
Клачко І.К. Запазычанні ў складзе біялагічнай тэрміналогіі
беларускай мовы 132
Колоцей С.Н., Морозов А.А. Перевод соматических фразеологизмов ….. 136

Конопляник Е.А. Стратегия ограничения в речи носителей русского языка …… 140
Лісоўская І.С. Дзеясловы мімікі і жэсту як сродак адлюстравання канцэптаў «гора» і «страх» 145
Лохницкая М.А. Функциональный принцип номинации в структуре однословных русских диалектных и литературных наименований хранилищ ……149
Малмыго В.К. Особенности существительных на *-ист(-ista)* в русском и испанском языках (на материале словарей) ……..153
Мачалава А.А. Найменні асобы паводле тапанімічна-этнічнай прыналежнасці 157
Парфинович Ю.М. Английское слово: морфемная и деривационная структуры 162
Pliuschay A.A., Oníschenko M.Y. El léxico político español como lenguaje especial 166
Попуцевич В.В. Лексико-семантическая группа ‘furniture’: формально-структурный аспект ……172
Салита Ж.Е., Салита М.С. Особенности лексики в политическом дискурсе Германии и Беларуси ……. ……176
Сушко Т.С. Устойлівыя словазлучэнні тэрміналагічнага характару ў старабеларускай мове 180
Хабарова Н.А. Лингвистические функции текста в аспекте рекламной коммуникации ……186
Хотько Н.А. Некоторые социолингвистические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции в условиях межкультурной коммуникации ……195
Чекуть Е.Р. Структурные особенности заголовков газетно-публицистического стиля ……...200
Чечко А.А. Из истории развития системы предлогов немецкого языка …...204
Шандар Е.И., Рышкель Ю.А. Лингвопрагматический анализ комплиментарного речевого поведения британских женщин в формальном и неформальном общении в англоязычном художественном дискурсе ……...209

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Акулич Ю.Е., Старокожева В.Ю. Использование коммуникативно-прагматической ситуации «регулятивность» в обучении говорению на иностранном языке в вузе ……...221
Алиферова Е.А., Поборцева Е.В. Об особенностях реализации принципа коммуникативности средствами интернет-технологий при обучении иностранному языку в вузе ……227
Груль И.И., Мазько Г.Ч. Использование компьютерных технологий на занятиях по латинскому языку …….. 231
Давыденко Ю.Е. Психология в контексте обучения многоязычию …….236

Истомина Ч.И., Истомин В.С. Роль самоконтроля в образовательном процессе ……243
Казлоўскі Р.К. Некаторыя аспекты вывучэння і актуальныя праблемы выкладання курса «фальклярыстыка» …….. 248
Larina O.V., Povargo O.I. Exploring Small Talk and Humour in Developing Cultural Awareness ……...253
Lenkova L.A. Cultivating Students' Motivation in English Teaching ……260
Малышева О.Л. К вопросу об эффективном обучении иностранному языку в вузе ……263
Масютина Г.С. Учет национально-культурного компонента в преподавании иностранного языка ……267
Маталыга С.А. Грамматический аспект технологии овладения иноязычным чтением в условиях неязыкового вуза ……273
Матько И.Д. Обучение речевым клише как составная часть формирования коммуникативных компетенций ……..279
Михальков Я.В., Стародубцева Т.В. О возможности обучения эмоциональной иноязычной речи …… 284
Мохань Е.Н. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ в условиях Беларуси ……..290
Новик В.Г., Янчий А.И. Психологические аспекты формирования самостоятельной деятельности студента в процессе обучения иностранному языку ……...295
Онищенко М.Ю., Плющай А.А. Специфика организации самостоятельной работы студентов-филологов при обучении испанскому языку как второму иностранному ……299
Остапук М.А. Социокультурные знания как основа для развития речевой деятельности ……..305
Рябцева А.В. К вопросу о совершенствовании языковой подготовки студентов технических специальностей ……...309
Семенчук И.В., Разводовская Я.В. Структура информационно-образовательных ресурсов для магистрантов, аспирантов и соискателей сайта кафедры иностранных языков 314
Федореева Т.Н., Стурейко И.В. Использование информационных технологий в преподавании иностранного языка ……...319

РАЗДЕЛ 4. ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКУ

Антипенко Д.В. Основные виды субъективной модальности, реализуемые в политическом дискурсе (на материале французской прессы) ……326
Беленица Е.В. Лексико-грамматическая характеристика сленга немецкой молодёжи ……..329
Блинова М.Е. Средства выражения языковой образности в творчестве Альфонса де Ламартина ……334
Веренич Т.М. Репрезентация национального характера во фразеологии (на материале французского и русского языков) ……337
Дингилевская Е.И. Структурно-семантические типы сравнений в немецком языке ……341

Житко А.Т. Революция поэтического языка в эстетике французского символизма ……..347
Казимирович И.Ю. Особенности средств речевой выразительности в СМИ …….. 349
Козел Н.В. Теория гротеска и принцип контраста в романе В. Гюго «Собор Парижской богоматери» …….. 351
Леонова А.А. Проблема перевода архаизмов в английских законодательных документах 11–13 веков ……355
Манжосова Е.С. Основные стратегии политического дискурса президента Франции Николя Саркози ……..362
Поливенок А.С. Арготизмы, жаргонизмы и другая периферийная лексика в текстах интернет-форумов и блогов …….. 366
Тишкова Ж.А. Спортивная и театральная метафоры во французском и русском политическом дискурсе ……371
Цыдик Ю.Ю. Цитата как элемент интертекстуальности в публицистическом тексте ……373
Швакель Л.А. Специфика словообразования арготической лексики ……..377
Антипенко Д.В. Представленность основных частей речи в лексико-семантическом поле «угроза» ……..380
Цыдик Ю.Ю. Семантические особенности фразеологизмов с антропонимами библеизмами во французском и русском языках …….384

22 февраля исполнилось 80 лет выдающемуся ученому, профессору, доктору филологических наук, Заслуженному деятелю науки Российской Федерации Виктору Александровичу Хореву.

Виктор Александрович Хорев (1932) – родился в Вологде, окончил филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова (1954), аспирантуру Института Славяноведения АНСССР (1957), работает в Институте Славяноведения РАН с 1957 г. В 1978 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора филологических наук, в 1993 г. получил звание профессора. В 2009 г. – титул Заслуженного деятеля науки Российской Федерации.

Послужной список В.А. Хорева:

1957–1988 – ведущий научный сотрудник АН СССР,

1988–2005 – заместитель директора Института славяноведения АН СССР (с 1991 – РАН),

с 2005 г. – заведующий отделом славянских литератур РАН и главный научный сотрудник,

с 1989 г. – Председатель диссертационного совета по филологии РАН, член диссертационного совета МГУ, Председатель Мицкевичевской комиссии Совета по истории мировой культуры РАН, член российского Национального комитета славистов и российско-польской исторической комиссии, заместитель председателя «Ассоциации культурного и делового сотрудничества с Польшей». Член редакционных коллегий и редакционных советов научных журналов: «Славяноведение», «Acta Polono Ruthenica», «Postscriptum», «Вестник Гродненского государственного университета мени Янки Купалы», «Przegląd Humanistyczny».

Список научных публикаций профессора В.А.Хорева насчитывает около 400 названий на русском, польском, немецком, болгарском, английском, чешском и других языках. Труды В.А. Хорева хорошо известны в мире. Они поражают своей масштабностью, многообразием, оригинальностью и новизной. Следует особо подчеркнуть значимость литературоведческих открытий В.А. Хорева в польской и российской науке. В частности – новый международный проект, представляющий впервые разработанное В.А. Хоревым новое направление в литературоведении – имагологию. В Беларуси его разрабатывает на белоруско-польском материале профессор ГрГУ им. Янки Купалы С.Ф. Мусиенко.

В.А. Хорев возглавляет научную полонистическую школу в Российской Федерации. Его ученики – 6 докторов наук, многочисленная группа кандидатов, которые трудятся в университетах и Академии Наук России, Беларуси, Литвы, Польши, Грузии.

В.А. Хорев успешно совмещает научную, научно-общественную, издательскую деятельность с преподавательской и переводческой деятельностью и активно сотрудничает с МГУ, ГрГУ, Варшавским, Ягеллонским, Силесским и другими университетами.

Следует особо подчеркнуть вклад В.А. Хорева в становление и развитие полонистики Беларуси, особенно в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы.

Для белорусской науки профессор В.А. Хорев

- подготовил первого и до сегодняшнего дня единственного доктора филологических наук, полониста-литератора С.Ф. Мусиенко, которая, в свою очередь, подготовила своих учеников, успешно защитивших кандидатские диссертации;
- оказывал помощь своей ученице С.Ф. Мусиенко в создании первой в истории белорусского Просвещения и образования кафедры польской филологии в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы. Этой кафедрой С.Ф. Мусиенко успешно руководила в течение 21 года и подняла ее на уровень международной значимости;
- оказывал помощь в открытии первого в мире музея Зофьи Налковской при Гродненском государственном университете имени Янки Купалы, который создала на собственные средства профессор С.Ф. Мусиенко;
- с момента создания журнала «Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы», В.А. Хорев является бессменным членом его редакционного совета;
- в течение 21 года В.А. Хорев был постоянным участником всех международных научных конференций, организованных профессором С.Ф.Мусиенко;
- оказал огромную помощь и поддержку в организации и работе созданного к 20-летнему юбилею кафедры польской филологии Научно-дидактического координационного центра «Международный институт Адама Мицкевича».

За заслуги и огромный вклад в русскую и польскую науку, за укрепление международного научного сотрудничества профессор, доктор филологических наук, Заслуженный деятель науки Российской Федерации В.А. Хорев удостоен следующих наград:

- Орден дружбы (1997 г.),
- «Командорский крест со звездой ордена Заслуги перед Польской Республикой» (1999 г.),
- медаль «За заслуги перед польской культурой» (1996 г.),
- «Медаль комиссии Народного образования» (1997 г.),
- медаль «Мицкевич и Пушкин» (2002 г.),
- медаль и почетный диплом Объединения Европейской культуры (Societé Européenne de Culture SES) (2006 г.),
- «Польский Пегас» (2010 г.),
- золотая медаль «За заслуги в области культуры» «Gloria Artis»

Министерства культуры и национального наследия Республики Польша (2010 г.),

- диплом Министерства иностранных дел Республики Польша «За выдающиеся заслуги в пропаганде польской культуры в мире».

Мусиенко С.Ф.
доктор филологических наук, профессор

В.А. Хореев
Институт славяноведения РАН

С.И. ВИТКЕВИЧ И РУССКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ

Творчество Станислава Игнация Виткевича (псевдоним: Виткаций, 1885-1939) – своеобразная визитная карточка польской литературы прошлого столетия. Философ, теоретик искусства, драматург, прозаик, поэт, художник, фотограф – Виткевич выступил в 20-30-е годы XX в. Но литературные произведения писателя при его жизни не имели такого успеха, который они получили позднее, начиная с 60-х годов XX в. Виткевич пришел слишком рано, литературное сознание не было готово к восприятию его гротескного языка. Ныне же драмы Виткевича идут не только в Польше, но и на многих европейских сценах, его романы переведены на многие языки.

Виткаций выступал за авангардное искусство, но его философия авангардизма принципиально отличалась от в целом оптимистического мироощущения большинства польских авангардистов того времени, которых притягивали техника и цивилизация. Программный лозунг, сформулированный Тадеушом Пайпером, теоретиком влиятельной поэтической группы 20-х годов «Краковский авангард», гласил: «Город, масса, машина». Виткевич же, участник Первой мировой войны, Февральской революции и Октябрьского переворота 1917 года в России, ощущал наступление господства тоталитарных систем, ведущее к гибели культурных ценностей и уничтожению личности, к новым кровопролитным войнам (неслучайно Виткевич покончил с собой 18 сентября 1939 г. после вторжения Красной армии в восточную Польшу). Нарастающий мировой кризис Виткевич рассматривал как явление глобальное, затрагивающее не только общественно-политическую или эстетическую сферу, как «общецивилизационный процесс», ведущий к гибели западноевропейской цивилизации. Виткевич предвещал конец культуры, который неотвратимо наступит с уничтожением свободного индивидуального духа, вытесняемого тупым коллективизмом «нивелирующей» социальной революции. В 1919 г. в работе «Новые формы в живописи», он писал: «Мы живем во времени, когда вместо уходящих в прошлое призраков наций появляется тень, угрожающая всему, что прекрасно, таинственно и единственно в своем роде – тень угнетаемой веками серой толпы, тень страшных размеров, охватывающая все человечество» [Witkiewicz 1959: 125].

Являясь русским подданным, в начале Первой мировой войны

Виткевич приехал в Петербург, поступил добровольцем в Павловский лейб-гвардейский полк, закончил офицерскую школу, воевал на фронте, участвовал в битве с немцами под Стоходом, был тяжело ранен, получил чин поручика, был награжден орденом святой Анны IV степени [Degler 2009: 470–511]. О революционном времени – с февраля 1917 г. до июня 1918 г. – Виткевич вспоминал: «Я наблюдал эти небывалые события совсем близко как офицер Павловского гвардейского полка, который положил им начало. Я считаю ущербным калекой того, кто непосредственно не пережил этих событий» и рассказывал о своем в них участии: «В четвертой роте запасного батальона этого полка, которая и начала революцию, я имел честь быть командиром, избранным моими ранеными на фронте солдатами (...) Мои заслуги были невелики: я не бил по морде, не ругался "po matuszkie", наказывал слабо и был относительно вежлив – ничего более; триста человек, собранных в огромном, полукруглом полковом манеже, в течение нескольких дней боролись со всей царской Россией» [Witkiewicz 1975: 264].

Четырехлетнее пребывание Виткевича в России в эти годы во многом определило его мировоззренческие и творческие позиции. Вздыбленный мир революционной России: распад империи, разложение общества, борьба за власть и интриги политиков, брожение «низов», богемные нравы художественной среды – обо всем этом он постоянно размышлял потом в своих произведениях. По мнению Виткевича, русская революция – величайшее, как и Французская революция XVIII в., историческое событие, «эксперимент фантастически большого масштаба, обозначивший конец лживой эры демократии и господства капитала», за который «Россия платит страшными мучениями» [Witkiewicz 1975: 261]. И еще: «Мы можем соглашаться или не соглашаться с идеями и нынешними методами коммунизма, но мы должны признать величие современной России» [Witkiewicz 1975: 278].

Как верно замечает Януш Деглер, не случайно «Новые формы в живописи» Виткевич начал писать в России, «которая в то время была полем столкновения важнейших художественных тенденций и самых новаторских европейских идей, а Петербург был одним из важнейших центров европейского авангарда» [Degler 2009: 145]. В российской столице действовало более сорока литературных и художественных группировок. Здесь печатался «будетлянин» В. Хлебников, здесь проходили выставки современной живописи (К. Малевича, В. Татлина, В. Кандинского, Н. Кульбина и др.). В Петербурге действовали экспериментальная театральная студия В. Мейерхольда, театр абсурда А. Крученых.

По мнению Ярослава Ивашкевича, именно масштаб богатейшей художественной жизни Петербурга, «так отличающийся от галицийского убожества, сыграл потрясающую роль в психике Виткация

(...) Он почувствовал себя художником и даже ощутил свое мастерство, перед толпой, перед массой, растворяющей и подавляющей индивидуальность. Хотя боятся они этой толпы по-разному и по-разному интерпретируют причины и способы наступления серой массы на культуру.

У Бердяева речь идет о распространении среди примитивных общественных слоев новой религии без Бога – т.е. коммунизма, который, как и фашизм, «отрицает трагический конфликт личности и общества», постулирует и осуществляет «уравнительную механику масс над творчеством свободного духа» в стране, где «пафос социального равенства всегда подавлял пафос свободы личности» [Бердяев 1990: 212–213].

Ортега-и-Гассет в «Восстании масс» (1930) с беспокойством писал о дегуманизации и «омассовлении» культуры в эпоху, когда «европейская история впервые оказывается в руках заурядного человека как такового и зависит от его решений». Причину кризиса европейской цивилизации Ортега видел в восстании масс, «множества людей без особых достоинств […] Масса – это средний, заурядный человек, это тип, характерный для нашего времени, преобладающий и господствующий в обществе» [Ортега-и-Гассет 1989: 119]. Масса, которая «во все лезет и всегда с насилием», неизбежно порождает тоталитаризм, враждебный культуре. Большевизм и фашизм, по словам Ортеги, – движения, «типичные для человека массы, управляются, как всегда, людьми посредственными, несовременными, с короткой памятью, без исторического чутья…» [Ортега-и-Гассет 1989: 152].

«Бунт масс» – лейтмотив и всего творчества Виткевича. Его диагноз этого явления, который становится одновременно предвидением и предостережением, сходен с диагнозом Ортеги-и-Гассета. Виткевич попытался выразить его не только в философских трактатах, но и в оригинальных художественных произведениях – пьесах и романах. По Виткевичу, этот бунт тотален, им нельзя овладеть, он выходит из-под контроля самих его участников, он хаотичен и его внутренняя логика непостижима. Он – и это главное у Виткевича – несет с собой отрицание личности, он антииндивидуален и, стало быть, носит антитворческий характер, поскольку субъектом творчества может быть только индивидуальность.

С уничтожением выдающихся индивидуальностей и наступлением господства посредственностей Виткевич связывал атрофию константных для человечества метафизических чувств. Отсюда проистекал и его взгляд на искусство. Он видел задачу искусства не в подражании жизни, а в том, чтобы пробуждать в читателе, зрителе, слушателе сильные и глубокие переживания генезиса и сущности человеческого бытия. Он утверждал, что эта функция искусства, некогда присущая ему (так же,

как религии и философии), утрачена в современном мире и ее обретение вновь возможно лишь с помощью Чистой Формы, такой, которая самостоятельно, независимо от содержания, вызывала бы метафизические рефлексии и эстетические эмоции. Чистая Форма достигается с помощью компоновки звуковых, декоративных, психологических и иных элементов гротескной деформации мира, введением абсурдных ситуаций и сложных ассоциативных связей. Реальную перспективу утоления жажды в потребности «метафизической ненасытимости» Виткевич оценивал довольно пессимистически, но достоинство мыслящей и ответственной личности определял исключительно ее способностью ощущать «странность бытия». Прикосновение к тайне для него – наивысшая ценность, а искусство – наиболее человечная, а возможно, и единственно подлинно человеческая форма осуществления личности, противостоящей исторической (биологической) протяженности.

Театр воспринимался писателем как «храм для переживания метафизического чувства», он должен доставить зрителю такие неизведанные переживания, которые не имеют ничего общего со «скукой» традиционного театра. Во «Введении в теорию Чистой формы в театре» (1920) Виткевич дал пример пьесы, которая могла бы быть написана в соответствии с его теорией: «Появляются три фигуры в красном и кланяются неизвестно кому. Одна из них декламирует какие-то стихи (они должны казаться чем-то совершенно необходимым именно в этот момент). Входит благообразный старичок, ведя на поводке кота. До сих пор все происходило на фоне черного занавеса. Теперь занавес раздвигается, за ним виден итальянский пейзаж. Слышна органная музыка. Старичок о чем-то говорит с остальными – о чем-то соответствующем настроению всего предыдущего. Со столика падает стакан. Все бросаются на колени и плачут. Кроткий старичок преображается в разъяренного громилу и убивает маленькую девочку, которая только что вползла из-за левой кулисы. Тут же вбегает юноша приятной наружности и благодарит его за убийство, при этом фигуры в красном поют и пляшут. Юноша рыдает над трупом девочки, говоря при этом неимоверно веселые вещи, после чего старичок опять становится кротким и добрым и смеется в уголке, произнося слова возвышенные и светлые […] Итак – попросту сумасшедший дом? Или точнее – мозг сумасшедшего на сцене? Может, даже и так, но мы утверждаем, что *если этим методом написать пьесу всерьез и поставить ее надлежащим образом, можно создать вещь небывалой дотоле красоты»* [Виткевич 2001: 296].

Согласно теории Виткевича искусство воздействует прежде всего как форма. Всякое жизненное содержание второстепенно по отношению к метафизической цели, каковой является переживание Тайны Бытия.

Вместе с общественным развитием эта способность человека ослабевает и постепенно утрачивается вовсе. С ее окончательной утратой, как он считал, и закончится эпоха господства Индивидуума, начнется триумф Массы, редуцирующей свои функции до производства и потребления. Наступит упадок культуры, люди станут «бывшими людьми».

Истинное проявление Чистой формы возможно, по Виткевичу, лишь в музыке и живописи. В литературе и театре она неизбежно «загрязнена» жизненным материалом. Его собственные антимиметические, гротескные драмы действительно никак не укладывались в каноны теории Чистой Формы. Они обнажали противоречия и абсурдность многих вполне реальных ситуаций тогдашней польской и европейской действительности, выражали тревожное, катастрофическое ощущение окружающего мира, неприятие его, предчувствие краха, а также высмеивали устоявшиеся стереотипы мышления и чувствования.

Свои пьесы Виткевич называл «неэвклидовыми драмами», которые, не следуя никаким внешним законам, раскрывают «сферическую трагедию» бесконечной повторяемости жизненных событий и неразрешимости противоречий. Его драмы подчиняются не жизненной логике и психологии, а ассоциативному воображению автора, которое гротескным образом деформирует действительность, подчеркивая абсурдность человеческих стремлений, истории, политики, философии и науки. Гротескным является и «антинатуралистический», искусственный язык драм с множеством варваризмов, неологизмов, научных и наукообразных терминов. Большое место в них занимает литературная пародия – обыгрываются образы и ситуации произведений Ибсена, Стриндберга, Шекспира, Словацкого, Выспяньского и других авторов.

В «теоретическом вступлении» к драме «Тумор Мозгович» (1920) Виткевич писал об одной из своих пьес, что она представляет собой «приключения банды выродившихся бывших людей на фоне механизирующейся жизни» [Виткевич 2005: 100]. Это определение можно отнести и ко многим другим драмам Виткевича. Примером может быть его поздняя – и лучшая – драма «Сапожники» (написана в 1927–1934 годах, опубликована в 1948 году, впервые поставлена в Польше в 1957 году, в России – в 1990 году московским театром «У Никитских ворот»). В ней в максимальном стяжении нашли отражение главные мотивы и приемы драматургии Виткевича.

Хотя в «Сапожниках», как в никакой другой драме Виткевича, немало реалий польской общественной и культурной жизни, она имеет универсальный смысл. В ней поставлены глобальные вопросы о существовании человека в обществе, о судьбе цивилизации. «Сапожников» автор назвал «научной пьесой», поскольку в ней его волновали не столько эстетические переживания читателя и зрителя (как

в некоторых других пьесах), сколько «научный» анализ и прогноз развития современного общества. По словам Ч. Милоша, «Сапожники» – это «фантастическая притча об интеллектуальном и нравственном упадке и венчающих его двух революциях – фашистской и марксистской. Излишне и говорить, что в основе этого произведения – не натуралистическая техника, а метафорическая поэтика кошмара» [Milosz 1969].

В «Сапожниках» совершается несколько революционных переворотов. Прокурор Роберт Скурви, защищая буржуазные порядки, угнетает сапожников во главе с Саетаном Темпе. Опасаясь бунта рабочих, Скурви совершает государственный переворот и вместе с фашистской организацией, руководимой Гнэмбоном Пучимордой, устанавливает диктаторский режим. Против него восстают сапожники; победив, они с энтузиазмом отдаются ненавистному ранее труду. К победившей революции примазываются карьеристы и циники, в том числе и Гнэмбон Пучиморда. Сапожники ликвидируют ставшего анахроничным «социала» Саетана Темпе, сажают на цепь Скурви, но и сами становятся жертвой Гипер-Работяги – орудия новой бюрократической и технократической власти, выступившей с программой всеобщей уравниловки и механизации общества.

Виткевич представил в «Сапожниках» механизм бунта, революционного переворота. Масса, не склонная к метафизическим переживаниям и к созданию культуры, стремится лишь к удовлетворению своих биологических потребностей. «Мне хочется красивых баб и много пива» – заявляет подмастерье Саетана [Виткевич 1999]. Да и сам Саетан Темпе до прихода к власти мечтает о том, чтобы «ихних девок дефлорировать, девергондировать, насладиться ими, jus primae noctis над ними осуществить, на ихних перинах всласть выспаться, до блевоты их жратвой нажраться». Он же формулирует идеал общественного устройства, против которого так неистово восставал Виткевич: «О, когда же, когда индивидуум забудет о себе, став деталью совершенной общественной машины?» В этом плане нет никаких различий между ретроградом Скурви, социалом Саэтаном Темпе, сапожниками. Это, в понимании Виткевича, один и тот же тип человека-массы, тип «бывших людей».

Примечательны слова Скурви на вершине власти, обращенные к Саетану: «Как министр я совершенно сознательно лгу, я вешаю не ради убеждений, а лишь для того, чтобы и дальше жрать этих дьявольски вкусных хлюстриц и каракатиц из Мексиканского залива – да: я обязан лгать и скажу тебе, что сегодня 98% […] нашей банды делает то же самое, отнюдь не из убеждений […] Сегодня люди – только вы, это каждому ясно. Но лишь потому, что вы – по ту сторону; а стоит вам перейти черту, и вы станете точно такими же, как мы». Саэтан

решительно отвергает это предположение, но так оно и происходит в результате переворота.

Конец всех революций у Виткевича (и в «Сапожниках», и в других драмах) один: создание эгалитарного гомогенного общества, в котором скотское начало торжествует над духовным, которым управляют циничные и лицемерные диктаторы. Саэтан Темпе, возглавивший бунт и получивший власть, был затем свергнут и убит своими подмастерьями. Но толпе нужны мифы, и эти же подмастерья цинично делают из него «священную мумию», героя революции. Те же цели преследует и следующий победитель – Гипер-работяга, называя труп Саэтана «Великим Святым последней мировой революции».

Десятилетия мировой истории, прошедшие после написания драм Виткевича, многое добавили к страху писателя перед уродливым общественно-политическим развитием современного мира, в котором к власти приходят манипулирующие толпой маньяки-диктаторы. В постоянном дополнении выводов писателя его читателями заключается, в частности, непреходящее мировое значение драм Виткевича. Надо ли говорить, сколь злободневной оказывается рефлексия над творчеством Виткевича в свете российского исторического опыта?

Весьма актуальными представляются размышления Виткевича об изменении порога эстетического восприятия (в силу «всеобщего отупения и озверения») – когда привычных средств воздействия недостаточно, а метафизические чувства могут быть вызваны только за счет использования экспрессивных возможностей абсурда – о будущем искусства, о возможной утрате человеком чувства трагического, перспективе экзистенциального угасания человека, пришествия «эры духовной стагнации». Добавим, что резкое повышение «порога ощущения», столь характерное для современной жизни как итог исторического опыта XX века, чревато катастрофической духовной деградацией общества, накоплением в нем агрессивности со всеми вытекающими отсюда глобальными для мира последствиями.

Виткаций явился предтечей новаторской драматургии, получившей широкое распространение в западноевропейской литературе после Второй мировой войны. Драматургия Виткевича – знаменательное и значительное явление в истории польской литературы и театра. Без нее невозможно понять последующее развитие польской драмы, на которое она оказала сильное влияние, начиная с В. Гомбровича, а далее Т. Ружевича, С. Мрожека и других.

Катастрофизм присущ и всем романам Виткевича, представляющим собой, по сути, своеобразную философскую прозу, напряжение которой, по замыслу автора, должно многократно усиливать введение рассуждающих героев. В «Прощании с осенью« (1927) мотив поступков художника-декадента, ищущего выход из общего умственного угасания,

хаоса и безмерной скуки в извращенной эротике и наркотиках, сопряжен с убеждением героев и автора в неизбежности гибели европейской культуры. Эти проблемы находятся в центре внутренних монологов героев и бесконечных философских дискуссий, которые они ведут между собой. Действие романа происходит в конце XX века в Польше, сотрясаемой революционными бунтами. В конце концов власть в стране захватывают «нивелисты», бывший поэт-«большевик» Саетан Темпе (позднее он появится в драме «Сапожники») становится комиссаром внутренних дел прокоммунистической республики, а главного героя романа, несостоявшегося художника Атаназия Базакбала, вознамерившегося убедить товарища Темпе в необходимости спасти личность от нивелировки, расстреливают по приказу русского инструктора.

Действие наиболее известного романа Виткевича «Ненасытимость» (1930) также происходит в Польше в конце XX века (около 1990 года). Страна, в которой в результате государственного переворота к власти приходит диктатор Коцмолухович (напоминающий Пилсудского), находится в состоянии упадка, правящая и интеллектуальная элиты погрязли в декадентстве, разнузданном эротизме и наркомании. С Востока на Европу движется огромная китайская красная армия, уже покорившая Россию. Свои завоевания китайцы осуществляют с помощью наркотических таблеток Мурти-Бинга, которые превращают людей в послушных роботов. Хотя Коцмолухович подчиняется китайцам, но он выделяется своей индивидуальностью, и победители отрезают ему голову. На этом фоне разворачиваются поиски главным героем романа, юношей Генезипом Капеном, своей идентичности. Он ненасытно интересуется жизнью – проблемами религии, философии, искусства и литературы, познает разнообразные варианты любовных утех, принимает участие в захвате власти Коцмолуховичем и становится его адъютантом, но в конце концов превращается в безвольное существо, подчиненное бюрократической китайской машине.

Фантастическая фабула романа гротескно подчеркивает неисправимые, по Виткевичу, изъяны современной цивилизации, которую характеризуют цинизм правящих кругов, утрата общих моральных ценностей и критериев, бессилие философской мысли, вырождение искусства, фальшь официальной религии. Такое общество бессильно в столкновении с примитивной «коллективистской» идеологией Мурти-Бинга, подкрепленной воздействием наркотиков. Восточный тоталитаризм триумфально побеждает.

«Ненасытимость» – лучший роман Виткевича – справедливо причисляется к классическим образцам современной гротескной прозы.

Прочитанный с запозданием, Виткевич бросает тревожный свет на

актуальные и сегодня проблемы и расширяет выразительные возможности современного художественного языка несвойственными ему прежде формами и способами выражения. В этом, в сущности, и заключается культурная миссия творчества Виткевича, противостоящего всему тому, что Виткевичу виделось угрозой цивилизации.

ЛИТЕРАТУРА

Базилевский, А. Виткевич: повесть о вечном безвременье / А. Базилевский. – М., 2000.
Бердяев, Н. Судьба России / Н. Бердяев. – М., 1990.
Виткевич, С.И. Метафизика двуглавого теленка / С.И. Виткевич. – М., 2001.
Виткевич, С.И. Безымянное деянье / С.И. Виткевич. – М., 2005.
Виткевич, С.И. Дюбал Вахазар / С.И. Виткевич. – М., 1999.
Ивашкевич, Я. Петербург / Я. Ивашкевич. – СПб, 2002.
Мочалова, В.В. Семантика русскоязычных заимствований у Ст.И. Виткевича и «образ» России / В.В. Мочалова // Studia Polonica. К 60-летию В.А. Хорева. – М., 1992.
Ортега-и-Гассет Восстание масс / Ортега-и-Гассет // Вопросы философии, 1989. – № 3–4. – С. 115–126.
Degler, J. O pobycie Witkacego w Rosji w świetle dokumentów / J. Degler // Ten że. Witkacego portret wielokrotny. – Warszawa, 2009. – S. 470–511.
Milosz, Cz. The history of Polish literature / *Cz. Milosz.* – London, 1969.
Witkiewicz, S.I. Nowe formy w malarstwie i inne pisma estetyczne / S.I. Witkiewicz. – Warszawa, 1959.
Witkiewicz, S.I. Narkotyki. Niemyte dusze / S.I. Witkiewicz. – Warszawa, 1975.

С.Ф Мусиенко
ГрГУ им. Я.Купалы

ИМАГОЛОГИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ В.А. ХОРЕВА

Литература есть часть целостной культурной системы и развивается в тесной связи с реальной жизнью социума как её культурная форма.
В.А. Хорев

Научная деятельность профессора, доктора филологических наук, Заслуженного деятеля науки Российской Федерации Виктора Александровича Хорева представляет более чем полувековую историю советской и российской полонистики. Научное наследие В.А.Хорева составляет около 500 опубликованных во многих странах мира трудов и охватывает не только весь литературный процесс Польши в его историко-временном проявлении, но и историю польско-русских

литературных связей, влияний и взаимодействия от древности до начала XXI века. Исследования учёного отличаются фундаментальностью и глубиной мысли, изяществом их изложения, новизной взглядов и оригинальностью подходов к явлениям литературы, культуры, языка и необычным проблемно-тематическим богатством материала.

В пределах статьи невозможно не только проанализировать, но даже назвать вопросы, проблемы, произведения польской и ряда других славянских литератур, которые рассматриваются в исследованиях В.А. Хорева. Поэтому для рассмотрения я выбрала один из его фундаментальных трудов, опубликованных в XXI веке, «Польша и поляки глазами русских литераторов. Имагологические очерки» (Москва, 2005). В названном исследовании обобщены и представлены в концептуальной целостности научные поиски учёного, отражены научное новаторство и оригинальность трактовок литературных явлений, теоретических положений, творчество польских и русских писателей, введённых в его исследовательскую орбиту. Подчеркну особо, что В.А. Хорев первым начал и успешно развивает новое для России (и не только) направление в литературоведении, названное им имагологией. В.А. Хоревым разработаны основные теоретические положения этой науки, в русле которых исследуется одна из важнейших и актуальнейших проблем: поляки и русские в восприятии друг друга. По этой проблеме под руководством В.А. Хорева проведён ряд международных научных конференций, объединивших виднейших учёных ряда стран. По материалам этих конференций в России и Польше изданы серьёзные публикации, вызвавшие живой интерес в научном мире.

Перспективность имагологической науки очевидна. О ней свидетельствует прежде всего изданная В.А. Хоревым монография «Поляки и русские глазами русских литераторов», скромно названная автором имагологическими очерками. Жанр очерка предполагает лишь показ обозначенности проблемы в её основных, чаще видимых признаках. В исследовании В.А. Хорева в новом освещении и новой интерпретации представлен богатейший материал, охватывающий огромный исторический период с XI до конца XX ст. русско-польских отношений, связанных с показом русского и польского типов характеров, сложнейших перипетий государственной власти России и Польши в проявлениях друг к другу. Автор по-новому освещает и анализирует в русле имагологического видения фольклор, литературу, философию, психологию, политику и т.д. обеих стран и историю их отношений друг к другу.

В книге названы сотни имён, проанализировано огромное количество документальных источников и произведений литературы, многие из

которых введены в литературоведческий, научный и публичный оборот впервые. В монографии используются три ракурса исследования проблемы: объективный, заключающийся в показе существенных признаков явления, события, человека и т.д.; самохарактеристики, или отношения через «чужое» к «себе» и «своему» и взгляд со стороны «чужого» на «чужое». Это обеспечило исследователю возможность увидеть и представить трёхсторонний подход к явлениям науки и культуры: объективный (на основе документов и исторических фактов), в самовыражении (на основе документов и произведений литературы и искусства) и в освещении взгляда на явление «другого», «чужого», «со стороны», или имагологического подхода. Если в первом случае исследователь использует фактические, фактографические и статистические данные, имеющие объективный характер (или приближающиеся к объективности) и по возможности лишённые оценочности, то в процессах, связанных с самохарактеристикой, активно «участвует» подход эмоциональный, часто с завышенными самооценками. Наиболее точно всё это проявляется в произведениях литературы и искусства. Третий, имагологический анализ явления наиболее труден, поскольку эмоциональная оценка «чужого» или «другого» зависит от многих факторов и этими же факторами определяется: документальные материалы, мемуары и художественная литература на тему «чужого», история взаимоотношений между странами, народами и даже отдельными людьми, социально-политический строй обоих государств, их географическое положение и т. д.

Имагологию можно назвать наукой об образной системе жизни и культуры «другого» или «чужого» (народа, группы людей, человека). Она требует от исследователя не только знаний особенностей жизни, истории и культуры обоих народов, которые попадают в орбиту исследования, но и чувства меры, такта и уважения к обоим объектам внимания. Тем более, что в имагологическом подходе к материалу исследователю приходится обращаться как к явлениям, скажем, «нейтральным», близким к объективным их оценкам, так и к эмоционально окрашенным, часто намеренно или не намеренно деформированным. И определить их «правдивость» или объективность бывает очень трудно.

Материал в книге расположен согласно историко-временной последовательности и охватывает огромный период с XVI до конца XX века. Отмечу, что ряд анализируемых источников относится ещё к временам введения христианства на Руси (X–XI вв.). Концептуально весь богатейший материал подчинён имагологическому принципу, положенному в основу исследования: складыванию и эволюции устойчивых взаимных представлений русских и поляков о России и

Польше на государственно-социальном и государственно-политическом уровнях и на уровне межличностных отношений.

Имагологический подход определил подбор материала, структуру, характер и особенности исследования. Всё это дало возможность сосредоточить внимание читателя на проблеме изменений, происходивших в истории обеих стран и их народов, нового исторического опыта, который оказывал принципиальное влияние на взаимоотношения русских и поляков.

Огромность задач, поставленных автором, оригинальность и новизна их решения определили значимость труда, в котором впервые в литературоведении исследуются история и эволюция взаимоотношений между Россией и Польшей и история и эволюция взаимных устойчивых представлений друг о друге, причём не на фоне, а в русле развития обоих народов, их культуры, политики, социального уклада обеих стран и быта их народов.

В.А. Хорев историю имагологии поляков и русских рассматривает от начала, или становления, этнических стереотипов (XVI век) до конца XX – начала XXI столетия и делит её на три важных периода: XVI–XVIII вв. – эпохи войн, исторической смуты, стремление Польши захватить Московию, XVIII век – участие России в трёх разделах Польши и утраты ею государственности; второй период является особенно сложным – это время восстаний и обострённой идеологической борьбы поляков за независимость; XX век связан прежде всего с двумя мировыми войнами и восстановлением польского государства, сменой в нём социальных укладов, сложными отношениями ПНР и СССР, разрушением социалистического лагеря и падением Советского Союза и, наконец, вступлением Польши в НАТО и Евросоюз.

Не секрет, что история взаимоотношений России и Польши полна драматических событий, вызывавших на протяжении более 400 лет войны, вооружённые столкновения, взаимные претензии, острые дискуссии и вследствие обоснованных и необоснованных противоречий создававших обеими сторонами отрицательные национальные, этнические и политические образы и стереотипы.

Даже беглое перечисление событий, сложившихся между Россией и Польшей за столь длительный срок, говорит о трудностях задач, поставленных автором исследования. Мало сказать о колоссальности знаний литературы и исторических документов о жизни обоих народов, которыми обладает В.А. Хорев. На протяжении всего пути исследования он сумел сохранить уважение к обоим народам, объективность оценок в трактовке даже самых драматичных событий, вызывавших взаимное недовольство, а порой и откровенную враждебность, и при этом сохранить достоинство российского учёного, который сумел встать

«над схваткой» (термин Р.Роллана), подняться над недовольными и неудовлетворёнными с обеих сторон.

Исследуя столь длительный историко-литературный период (более 400 лет), одинаково болезненный для обеих стран и народов, многократно деформируемый обеими сторонами, В.А. Хорев прежде всего обратился к анализу и показу причин сложностей и драматических взаимоотношений между Россией и Польшей. Их начало ведёт к периоду становления государственности и определению границ каждой из стран. Определяя задачи исследования и подчёркивая имагологический подход к проблеме, В.А. Хорев даёт по сути новое определение культуре.

«Многие историки, – пишет автор, – и вслед за ними и представители других гуманитарных наук полагают, что культура – это лишь своего рода зеркало, в котором для обозрения обществу представляются изменения исторической жизни. *Культура как форма общественного сознания – это, конечно, зеркало, в котором смотрится человеческий мир, и без такого зеркала не существовал бы и сам мир. Но история не сводится к событиям, её органической частью является и их осмысление в сознании времени – в культуре, которая в свою очередь воздействует на ход и исход событий. Именно культура влияет на формирование национального сознания и тем самым является активным участником исторического процесса»* [Хорев 2005: 6] (Курсив мой: С.М.).

В диалоге культур, считает автор, важнейшим компонентом является литература и вместе с ней – «и народная культура, фольклор и разные виды искусства, и религиозная мысль, и письменность, и общественно-политические идеи, и историко-философские концепции» [Хорев 2005: 7]. Для понимания процесса развития отдельной национальной культуры следует рассматривать её составляющие в комплексе как единое целое. Такой подход к культурному взаимодействию представляет новая научная дисциплина, которую автор назвал «имагологией (от латинского imago – образ)».

В.А. Хорев даёт следующее определение новой научной дисциплине: «Имагология ставит своей задачей выявить истинные и ложные представления о жизни других народов, характер и типологию стереотипов и предубеждений, существующих в общественном сознании, их происхождение и развитие, их общественную роль и эстетическую функцию в художественном произведении. *Она изучает образ другого народа* [Хорев 2005: 7] (курсив мой: С.М.). Первостепенную роль в формировании образа «другого» или «чужого» автор отводит литературе, но подчёркивает значимость и «других» текстов.

Важной составляющей имагологии является стереотип, но, как

справедливо утверждает автор, имагология «не сводится к исследованию только стереотипов, которые являются «застывшим» образом, некой постоянной идеальной моделью, не существующей в реальном мире» [Хорев 2005: 8]. Стереотип как явление жизни и культуры «другого» или «чужого» давно интересует исследователей и литераторов. Не раз предпринимались попытки его классификаций. Наиболее полную, принадлежащую Адаму Шаффу, использует и В.А. Хорев, но «наполняет» её имагологическим содержанием, доказывая, что понятие «стереотипа» более ограниченное, мифологизированное, упрощённое, часто неточное, дающее деформированное представление о предмете в сравнении с его объективной сутью и его существенными признаками. Хорев подчёркивает, что стереотипы являются определённой формой генерализации отдельных явлений, они унифицируют представления об этнических и общественных группах, институтах, явлениях культуры, личностях, событиях и т. д. и обладают исключительной силой убеждения и инерции благодаря удобству и лёгкости их восприятия [Хорев 2005: 9].

Интересны рассуждения автора о бытовании стереотипов, которые, даже противореча реальности, рождаются и закрепляются «в определённых исторических, национальных, политических и экономических условиях» и тогда сами становятся исторической реальностью, тиражируются, наследуются, приобретают новые символические значения и актуализируются в зависимости от идеологических и политических потребностей другого времени» [Хорев 2005: 9].

В основе стереотипа может лежать как существенный, реальный признак рассматриваемого явления, так и признак, отрицающий его суть, намеренно или ненамеренно деформируемый его (стереотипа) создателем. Наиболее «живучим», несомненно, является стереотип этнический, в основе которого, как считает автор, лежит «этноцентризм», позволяющий «рассматривать проявление культуры чужого народа сквозь призму своих собственных культурных традиций и ценностей» [Хорев 2005: 10]. Следовательно, мнение о «другом» или «чужом» составляется на основе самоанализа или самохарактеристики, а это, в свою очередь, даёт возможность противопоставлять себя (чаще с положительной стороны) другому – чужому (чаще со стороны отрицательной). Налицо здесь принцип Библии «Евангелия от Матфея»: «И что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревна в твоём глазе не чувствуешь? Или, как скажешь брату твоему: «дай, я выну сучок из глаза твоего», а вот в твоём глазе бревно!» [Библия: 1509]. Библейский принцип не только не утратил актуальности, но стал одним из основополагающих в новейшей науке.

«Для отношений между двумя этническими группами, – читаем у В.А.Хорева, – особенно соседними, всегда характерно противопоставление одного этноса другому, противопоставление «мы» – «они», перерастающее чаще всего в оппозицию «свои – чужие» [Хорев 2005: 10]. Такое противопоставление берёт начало в древности, ещё «до становления ясно выраженного национального сознания», когда «происходило осознание отличия своей этнической группы от иной в плане обычаев, конфессий, общественного устройства, языка» [Хорев 2005: 10]. Учёный приходит к важному выводу о том, что при неизбежной конфронтации к «чужому» происходило постижение «своего». Отмечу, что противоречие «свой» – «чужой» проявляется на различных уровнях: от государств, народов, социальных, профессиональных, политических и других объединений по какому-либо общему признаку до конфронтаций межличностных. И во всех случаях «продуктивным» материалом служит стереотип чаще в эмоционально отрицательной окраске. Ощущение *себя* или *своей* принадлежности к подобному множеству помогает осознанию *своего* превосходства над «чужим» или «другим», который или которые наделяются отрицательными качествами. Как правило, этот негатив культивируется, становясь «постоянно действующей нормой», передающейся «из поколения в поколение, закрепляясь в ценных преданиях и обычаях, в исторических, публицистических и художественных текстах, в произведениях искусства и т. д.» [Хорев 2005: 11].

Остаётся добавить, что отрицательные качества «чужого» обычно гиперболизируются, поскольку с их помощью легче абстрагироваться от подобных черт «своих». Наука *имагология, таким образом, изучает не только противоречия в системе экзистенции «свой» – «чужой», но и показывает их связи, взаимодействие и взаимовлияние.* Проблемы формирования, бытования и разрушения стереотипов обосновываются факторами длительности исторических процессов, в которых важную роль играют господствующие идеологии этого общества. На основании изученного вопроса автор приходит к важному выводу о том, что с помощью *имагологии можно выявить «образы чужой жизни, складывающиеся в большом историческом времени в традицию, в инвариантные устойчивые структуры сознания, отражающие исторический опыт своей нации».* И они *«не только обогащают знания о другом народе, но … в первую очередь характеризуют собственную ментальность»* [Хорев 2005: 12].

Итак, несмотря на «молодость», с помощью науки имагологии можно решать проблемы глобального (общечеловеческого) характера, межгосударственные и межнациональные, межэтнические и межсоциальные и даже межличностные. На всех уровнях решения

имагологических проблем участвуют два составляющих её объекта – «свой» и «чужой» в свете противоречий, взаимодействия и взаимопознания их жизни, культуры, языка, обычаев и др.

Можно говорить о том, что потребность в осмыслении по-новому межчеловеческих отношений назрела давно, но научное обоснование и теоретические положения охватывающей их науки *имагологии* были не только сформулированы, причём лишь в начале XXI в., но и практически применены в осмыслении и анализе более чем 400-летней истории взаимоотношений между Россией и Польшей В.А. Хоревым, представившим взгляд «русского полониста» на историю и современность этой сложной, часто драматичной проблемы.

Представляя историю имагологии в проблеме «Польша – Россия», Хорев отвечает на два основополагающих вопроса: какими были взаимоотношения двух стран и их народов в течение большого и значимого исторического периода, длившегося более 400 лет – от момента создания Польши и России как государственных структур до начала XXI века? Второй вопрос имеет не только историческое, но и психологическое значение: почему между соседствующими *славянскими* государствами формировались противоречивые, чаще враждебные отношения, распространившиеся и распространяющиеся до сегодня на всех уровнях жизни, вплоть до межличностных.

В книге представлены два аспекта проблемы польско-русских отношений, а точнее, два типа её оценок в историко-временном разрезе: нейтральные и эмоционально окрашенные. Авторы первых стремились к показу объективной истины. У авторов эмоциональных оценок наиболее обильными являются материалы, в которых содержится не только острая, но часто необоснованная критика, а порой и откровенные пасквили; положительные оценки составляют меньшинство.

Не секрет, что за 400 лет истории польско-русских отношений в обеих странах собраны огромные арсеналы источников, относящихся к различным областям жизни от фольклора до секретных материалов, содержащих политические тайны. И многие архивы не открыты до сегодняшнего дня.

Всё обилие, многообразие и разнородность материала книги строго подчинены единству концепции, выраженной авторской позицией: *объективно* показать сложность и противоречивость польско-русских отношений в свете новой науки имагологии, позволившей в свою очередь дать им справедливую оценку в историческом прошлом и в современности.

Сложность этих отношений В.А. Хорев подтверждает высказыванием поэта Чеслава Милоша: «Поляки и русские друг друга не любят. Точнее, они испытывают разные неприязненные чувства, от обиды и презрения до ненависти, что не исключает, однако, непонятной взаимной тяги,

всегда окрашенной недоверием» [Miłosz 1994: 13]. Комментарий автора исследования заключает не только объективность оценок всей истории польско-русских отношений, но и подчёркивает их взаимную значимость: «Нет нужды, – читаем у Хорева, – делать вид, что не было взаимной неприязни и проявлений враждебности. Вместе с тем наша общая история отмечена взаимным интересом друг к другу, обменом культурными ценностями, а во многих случаях искренней увлечённостью … Взаимодействие наших народов и культур проходило … в зоне повышенного напряжения, потому сегодня это крайне привлекательное поле для исторических и культурных исследований», поскольку они «могут способствовать более глубокому взаимопониманию, а тем самым преодолению устоявшихся схем, взаимных претензий, негативных стереотипов» [Хорев 2005: 13–14].

Во взаимоотношениях с соседним народом играют роль не только культура, политика, социальное устройство обеих стран, но и их географическое положение и административные границы, хотя они и являются наиболее подвижной и изменяющейся составляющей исторических процессов. Польша в этом плане представляет весьма выразительный пример. Находясь в самом центре Европы, эта страна становится своеобразным форпостом между Востоком и Западом и «переносчиком» культур и традиций в оба направления.

Не случайно Ю. Словацкий назвал её «павлином народов», переносящим традиции с Запада на Восток и с Востока на Запад. Оказавшись «между мирами», Польша с момента государственного становления становилась «лакомым куском» для более сильных стран, особенно территориально ограниченной и воинственной Пруссии, устраивавшей постоянные набеги на Польшу. С Востока за Неманом была Московия – государство восстанавливавшееся, но ещё не окрепшее после 270 лет татаро-монгольской неволи. Естественно, захватнические войны в XVI–XVII вв. Польша вела с соседом восточным. Правда, В.А.Хорев нашёл новые факты о противостоянии Польши и России, которые относятся к ещё к XI – XII векам («Повесть временных лет») и были связаны с проблемой раздела христианства на православие и католичество. В этом случае русские и поляки оказались в разных конфессиях. Не случайно ещё в древности католик ассоциировался с ляхом, а лях – с бесом. Анализируя причины противостояния Польши и России «вдоль времени» в древности и в XVI – XVII столетиях, автор исследует и процесс становления и появления с обеих сторон первых отрицательных стереотипов: «Kusy czy rogaty, Szwab czy Moskal, diabła wart» (Польша), «Лях умирает, а ногами дрыгает» (Россия) [Хорев 2005: 17–44].

Одним из важных компонентов стереотипа В.А. Хорев считает язык, определивший бытующий до сегодняшнего дня оттенок

пренебрежительности в определении национальности: лях и москаль. В этих определениях проявилось название государств Польши (Лехия) и России (Московия). Отмечу, что наряду с пренебрежительным определением в древнем фольклоре восточных и западных славян существовала легенда о русе, ляхе и чехе, в которой все три народности были показаны свободолюбивыми, исполненными достоинства героями. Согласно Хореву, «родственный язык нередко воспринимается как порча собственного языка». Поэтому в памятниках польской культуры бытовала мысль о приоритете родного языка. Он противопоставлялся «чужой речи». Учёный связывает «языковое противопоставление и языковое самоутверждение» с географическим положением Польши «между лютеранской Пруссией, православной Москвой и магометанской Турцией» [Хорев 2005: 21–22]. Отмечу, что географический фактор названных стран в древности перешёл в фольклор и сохранился в речи польских крестьян в XX веке: «Włoch to chrześcijanin, a Turek – to niedowiarek» [Nałkowska 1978: 114].

В становлении отрицательного стереотипа Польши Хорев вводит в качестве третьего участника – страны Западной Европы. «Польша, – пишет автор, – всегда самоидентифицировалась с Европой, только вот Запад относился к ней в лучшем случае как к бедной родственнице. Пренебрежительное отношение западных европейцев к Польше уходит вглубь веков». В качестве примера автор приводит фрагмент стихотворения придворного поэта Генриха Валуа *Филиппа Депорта* (XVI в.) «Прощание с Польшей»: «курные избы с крышей из соломы, // внутри которых люди и скоты // нашли приют – одна семья большая». Подобная зарисовка могла быть характерной и для других славянских народов, причём не только того времени. Достаточно вспомнить описания русского быта А. Радищевым в «Путешествии из Петербурга в Москву», И. Тургеневым в «Записках охотника», в поэзии Н. Некрасова и др. Правда, их творчество отличается болью и сочувствием к страданиям, порождённым социальной несправедливостью. В упомянутом стихотворении Депорта налицо неприязнь и презрение к национальным чертам поляка.

О варварский народ, пустой, кичливый,
Высокомерный, ветреный, болтливый,
Лишь на словах ты проявляешь прыть,
Но завершаешь только храпом пьяным
Своё единоборство со стаканом.
А Марсом хочешь между тем прослыть! [Депорт 2005: 32–33].

Подобными чертами наделяли польские деятели культуры русских. В.А. Хорев приводит выразительные в этом плане примеры творчества С.Ф. Клоновица («Роксолания»), Я. Кохановского («Набег на Москву») и многих других, показавших Московию как дикий край, в котором

живёт «враждебный народ» – «жестокий язычник».

Итак, в эпохах далёкого прошлого (XVI–XVIII века) главное противостояние русских и поляков проявлялось под прикрытием конфессиональной разницы. В действительности же решались проблемы прежде всего военно-политические, причём войны велись с переменным успехом и для России, и для Польши. Это порождало образ врага – соседа, который в качестве отрицательного персонажа насыщал памятники культуры и искусства, летописи и документы. Если до конца XVIII века были историко-политические основания для претензий к Польше у России (походы Стефана Батория, воцарение на московском престоле ставленника Польши Дмитрия Самозванца), то с конца XVIII века в роли узурпатора выступает Россия (участие её в трёх разделах Польши и жестокое подавление восстаний 1796, 1830–1831 и 1863 гг.). Всё это усугубило взаимную враждебность и внесло отрицательные дополнения в стереотипы русских и поляков. Если утрата Польшей самостоятельности воспринималась всем народом страны как настоящая трагедия, то мнения на это событие в России разделились. Представители культуры и политические деятели, поддерживавшие официальную власть, выражали своё восхищение «мощью России» и героизмом Суворова, жестоко подавившего восстание Костюшко.

В.А. Хорев воспроизводит нравственную обстановку в среде русской интеллектуальной элиты: в литературе начала XX века одной из популярных была тема «смутного времени» и своеобразным откликом на него – тема героических подвигов русского войска в период разделов Польши и подавления восстания Костюшко. В большинстве источников, многие из которых вводятся в научный обиход впервые, подчёркивается правота русской императрицы, воспевается геройство русских солдат.

«Карай», – рекла императрица» (Дмитриев – о подавлении восстания Костюшко).

«Брать крепки грады россам мало –

Рекла – и царства вдруг не стало» (Дмитриев – о разделах Польши).

Позволю себе высказать предположение, что среди русской интеллигенции, особенно среди сторонников рождавшегося славянофильства, было бы больше сочувствующих Польше, если бы не война 1812 года и участие в ней на стороне Наполеона единственных представителей славянства – поляков. В Польше сложился культ Наполеона, воспетого как освободителя Адамом Мицкевичем. Историческое обоснование его культа дал польский историк Ашкенази в историческом труде «Napoleon a Polska». В.А. Хорев приводит десятки примеров забытых авторов, когда-то оправдывавших разделы Польши, но подчёркивает мысль о том, что на общественное мнение в России серьёзное влияние оказало мнение Пушкина, не принявшего восстания 1830 г. Хореев называет этот факт «ключевым моментом в упрочении

негативного стереотипа поляка в русской поэзии», но подчёркивает, что «интерпретация Пушкина до сих пор вызывает споры» [Хореев 2005: 57]. Пушкин истоки противоречий между русскими и поляками видел в далёком прошлом («старый спор, уж взвешенный судьбою») и в современности (« … ненавидите вы нас … за то ли, что на развалинах пылающей Москвы мы не признали наглой воли того, под кем дрожали вы?»). Не случайно В.А. Хорев говорит и об авторитете Пушкина в формировании отрицательного отношения к полякам, но и о распространении полярных настроений в русском обществе – в защиту Польши (поэты-декабристы, Герцен).

Уместно подчеркнуть специфику задач, которые поставил перед собой исследователь: «Обращаясь … к уже известным фактам, откликам, – пишет В.А. Хорев, – русских писателей на восстание, ставлю своей задачей не пополнить их перечень, а попытку показать их роль в упрочении долгоживущего общественно-исторического мифа, который по своим законам генерализирует и унифицирует явления и обладает большой силой убеждения» [Хореев 2005: 42].

На примере важного для обоих народов события – восстания 1830 г., которое изначально не могло вызвать одинаковых откликов, исследователь показал, как складывался в сознании россиян негативный стереотип поляка «в массовом, обыденном, обывательском сознании, существующем по своим, лежащим уже в плоскости психологии, законам». Положительные оценки восстания, существовавшие в русском обществе, не повлияли на изменение «стереотипа, овладевшего массовым сознанием». Причину В.А. Хорев видит в том, что созданные русской литературой образы поляков превратились в устойчивую инвариантную структуру. Они отразили не исторический опыт Польши, а «продемонстрировали собственную этническую ментальность», в основе которой лежали «имперская идеология» и «сакрализация государства». Идею исследователь связывает с «исторически сложившейся особой ролью государственного аппарата России, который всегда подавлял свободолюбивые стремления и права народов и отдельных личностей во имя целостности и величия державы» [Хореев 2005: 59].

Свойственная русскому национальному сознанию идея державности воплотилась даже в произведениях авторов, осуждавших русское самодержавие. Убедительный тому пример – творчество Пушкина, Чаадаева, Лермонтова. В стихотворении «Наше» Лермонтов располагает рядом, казалось бы, несовместимое: «Величья нашего заря» и «образ русского царя». Россия и царь противопоставлены друг другу, но с помощью этих несовместимых явлений он выражает возмущение Польшей, которая не понимает значимости России.

Вам солнца божьего не видно

За солнцем русского царя.

Противопоставление «мы» – «они» в определённой мере помешало начавшейся горячей дружбе двух гениев Мицкевича и Пушкина. В исследовании глава о двух поэтах приобретает особую значимость. Их сближала поэзия. «Два юноши стояли рядом», – о себе и Пушкине писал Мицкевич. «Делились мы и чашей, и мечтами, и песнями», – читаем у Пушкина. В их поэзии «мы» – «они» не противопоставлены друг другу. В.А. Хорев вводит интересные, не известные ранее документы, факты о пребывании Мицкевича в России, о настроениях накануне восстания декабристов, даёт новую имагологическую трактовку произведений обоих поэтов, дружба которых разрывается политическими противоречиями.

«… были мы друзья, хоть наши племена и враждовали», – писал Пушкин.

«Так две скалы, разделены стремниной, встречаются под небом голубым», – читаем у Мицкевича.

Заметим, что ни Пушкин, ни Мицкевич не говорят о превосходстве своей поэзии. Она – сфера творческого сотрудничества, и поэты говорят, «как с братом брат». Для Мицкевича Пушкин – это «русский гений», для Пушкина – «Мицкевич вдохновенный». Противостояние автор переводит в сферу политики, где каждый из поэтов представляет современную им реальность. Мицкевич – видит Россию и русский характер, деформированный самодержавием, в образах «героизма неволи», «водопада тирании», «венчанного кнутодержца». У Пушкина Польша – это «больной, расслабленный колосс», поляки «грозны на словах», «озлобленные сыны». Пушкин нарисовал сложный психологический «портрет польского поэта», который «жгучим ядом» в «угоду черни буйной» напоил свои стихи. Популярность Пушкина и влияние его творчества поспособствовали формированию если не канона, то негативного стереотипа Польши и польского характера. Ещё дальше продвинулся Мицкевич. В данном случае следует согласиться с В.А. Хоревым, отметившим, что Мицкевич создал «канон образа России», а «польский романтизм перенял, дополнил и «романтизировал» существовавший ранее в польской культуре негативный образ России» [Хореев 2005: 73, 77]. Более того, появилась мысль о том, что ненависть к России для поляка стала чуть ли не гражданским долгом. «… Не любить вас свято и прекрасно!» – писал Зыгмунт Красиньский. Популяризации этой мысли, ставшей афоризмом, способствовали социально-исторические условия. Короткий период «оттепели», связанной с воцарением Александра II, сменился жестокой реакцией. Исследователь приводит многочисленные документы и произведения русских авторов, занимавшихся откровенной травлей поляков. Царские власти вмешивались даже в дела католической церкви. Ксендзы должны

были проводить службу на русском языке, на нём же издавалась религиозная (католическая) литература, вплоть до молитвенников. Насколько серьёзными были антипольские настроения после 1863 г. свидетельствуют не только представленные в исследовании документы и художественная литература, в которых Польша обвинялась в измене и была названа «Иудой славянства» (Н. Данилевский), Н. Страхов считал развитие Польши болезненным. Возглавивший травлю М. Катков призывал общество к кровавой расправе с польскими повстанцами. Отмечу, что в отличие от восстания 1830 г., имевшего характер социально ограниченный, восстание 1863 г. имело характер более массовый, помимо шляхты в нём участвовало не только польское, но и белорусское крестьянство и обедневшая провинциальная шляхта. Естественно, русский царизм был заинтересован в распространении протестных настроений, чему способствовали набиравшие силу славянофилы. Видимо, голос западников был менее слышен. Автор приводит в пример мнение А. Герцена, выразившего удивление в связи с неслыханным в истории явлением: «дворянство, аристократия, купечество, словом, всё цивилизованное общество империи с шестидесятимиллионным населением, без различия национальности и пола, стало превозносить самые жестокие экзекуции, посылать хвалебные телеграммы, поздравительные адреса, иконы ужасным людям, которые не вышли на честный бой, а занялись умиротворением посредством виселиц.». «Антипольскость, – отмечает исследователь, – стала официальным лозунгом, и мало кто отважился даже намёком оправдывать сражавшихся поляков» [Хореев 2005: 79]. Остаётся лишь добавить, что пропаганда словом сопровождалась массовыми репрессиями с повстанцами и сочувствовавшими, ссылками и конфискацией имений и угодий.

Естественным следствием антипольской кампании было усиление антирусских настроений среди поляков, распространявшееся в фольклоре и литературе. Тем более, что виднейшие и авторитетнейшие деятели польской культуры были или непосредственными участниками восстания, или были связаны с ним, в том числе и писатели, определявшие развитие польской литературы – Э. Ожешко, Г. Сенкевич, Б. Прус. «Польский вопрос» стал одной из причин разделения русской интеллектуальной элиты: славянофилы осуждали восстание 1863 г., приветствовали его кровавое подавление. Более того, М. Катков «возглавил травлю Польши». Западники решали польский вопрос в связи с вопросом «принадлежности русской культуры к европейской цивилизации. И для многих из них Польша была «форпостом западной веры в славянском мире». Автор исследования приводит две точки зрения на ситуацию в Польше, представляющие суть противоречий русского общества. «… в основе отношения славянофилов к Западу, в

том числе и Польше, лежит своеобразный комплекс самоощущения – комплекс неполноценности, поскольку мерилом русской жизни для них была главным образом западная Европа и та же Польша. В отличие от славянофилов многим западникам Европа представлялась идеальным пространством, откуда до России доходил свет истины» [Хореев 2005: 83].

В.А. Хорев представляет интереснейший документ – воспоминания М.Е. Салтыкова-Щедрина, сумевшего увидеть не только противоречия в обществе, но и показать, что для русской культуры одинаково опасны и реакционный панславизм, и слепое преклонение перед Западом. Со свойственным ему сарказмом русский сатирик отметил, что ещё в 40-е гг. «русская литература поделилась на два лагеря: западников и славянофилов. Был ещё и третий лагерь, в котором копошились Булгарины, Бранты, Кукольники и т.п. … он являл себя прикосновением к *ведомству управы благочиния»* (курсив мой: С.М.). Влияние западной культуры Щедрин считал благотворным, раболепие перед ним – пагубным. Там, где горел светоч, «ливший свет человечеству», … сидят ожиревшие менялы и курлыкают» [Салтыков 1988: 122, 144].

Для формирования общественного мнения играют серьёзную роль, наряду с художественными произведениями, мемуары и документы. Хореев обращается к анализу книги Владимира Михневича «Варшава и варшавяне. Наблюдения и заметки» (1881) и Владимира Дедлова «Вокруг России» (1895). Михневич определил себя человеком, вставшим над противоречивыми сторонами: «Я не полонофил и не панславист», правда, он проявил себя как государственник, веривший в «общерусское отечество» – от Урала до Карпат, в котором Польша, хоть и занимает скромное место, но изучена автором довольно глубоко. Михневич обращает внимание не только на социально-политические факторы, но и на религиозность, особенности быта, тип характера поляка, красоту и особенности психики полек. На основании изученного он приходит к выводу, что поляку свойственен патриотизм, он одновременно и романтик-мечтатель, и консерватор. В.А. Хорев считает, что главной идеей книги Михневича является показ вражды и взаимонепонимания между народами, потому что «русские гораздо искреннее и сердечнее в добрых чувствах к полякам» и что эту вражду можно ликвидировать с помощью льгот и уступок «побеждённым» (т.е. полякам), если они будут искренними.

Владимир Дедлов своё отношение к Польше выражает с позиций националистических. Для него Польша – это мираж: социальный, государственный, политический, сколок Европы, не имеющий ничего своего ни в жизни, ни в искусстве. Поляки – нация слабонервная, болезненная, вырождающаяся, с засильем инородцев, особенно евреев. Противоречие «мы» – «они» решается, естественно, в пользу России.

Любопытную в этом отношении мысль автора книги приводит В.А. Хорев: «Польша такая же мастерица утрачивать, как Россия приобретать. Это исторические стрекоза и муравей». Более того, Варшава, по утверждению Дедлова, начала процветать «только при русском владычестве», полякам «кусок земли» и «кусок хлеба даны Россией» [Хорев 2005: 100]. Дедлов анализирует жизнь всех сословий, вплоть до характера женщины – польки, но видит страну и людей только в свете негативности, озлобленности, предательства как национальной черты.

В книгах, написанных авторами в русле различных политических убеждений, по сути, содержатся одинаковые выводы: Россия – священное государство и поляки должны ей быть благодарны, поскольку всё, что делает для Польши Российская империя – благостно. Документы, извлечённые В.А. Хоревым из пепла забвения, помогают понять природу сложности взаимоотношений между Россией и Польшей.

Объективный взгляд на историю польско-русских отношений свидетельствует о нарастании напряжённости и разрастании сферы негативности. Нет сомнения в том, что разгром восстания 1863 г. привёл к усилению исторической обиды и осознанию национальных и социальных потерь. В русском же обществе пропагандировалась ненависть к «польской интриге». Хорев называет это «сведением исторических счётов», поэтому в русском обществе, как свидетельствовала пресса, выражались, приветствовались и поддерживались исторические претензии и оправдывалась жестокость подавления восстания. Однако среди русской интеллигенции сильны были и противоположные настроения. Обратим внимание на ранее неиспользовавшийся документ, приведённый исследователем, – фрагмент статьи из журнала «Вестник Европы»: «… поляк виноват тем, что не может забыть своего прошлого, но это та самая черта, которую у самих себя мы сочли бы высокой национальной добродетелью» [Хорев 2005: 103]. Автор статьи Александр Пыпин сделал оригинальную попытку: он перенёс позиции, по которым обвинялись поляки, на русскую почву: патриотизм, религиозность, стремление к независимости – и доказал, что для русского человека они были бы несомненной добродетелью. В какой-то мере статью Пыпина и можно считать первым опытом имагологического исследования.

В.А. Хорев особое внимание уделяет польско-русским отношениям второй половины XIX – началу XX вв., поскольку в России, несмотря на официально-отрицательное отношение к Польше, в общественном сознании русских людей наблюдались принципиальные изменения: возрос интерес к польской культуре, активизировалось сотрудничество с польскими литераторами и переводческая

деятельность, возрос интерес массового читателя к произведениям польских авторов, появлялись сборники произведений антологического типа. Мицкевич, Ожешко, Прус, Сенкевич, Каспрович и многие другие не только получают известность, но становятся фактами русской культуры. Польская литература получает самые высокие оценки в исследованиях и рецензиях русских деятелей культуры.

В.А. Хорев представляет своеобразную панораму, в том числе из мало известных и ранее неизвестных источников, в которых показано широкое и многогранное бытование польской литературы в России. Итак, «imago» поляка и польской культуры в России качественно меняется. Исследователь показывает и «географию» изменения отношений к Польше, происходившего не только в Санкт-Петербурге и Москве, но и в Киеве, Казани и др. Знаменательно, что русского читателя и критику интересует не только, а, возможно, и не столько история, сколько современность и качественные изменения (переход к реализму) в польской литературе (А.И. Яцимирский «Новейшая польская литература», 1908, Р.И. Сементковский «Польская библиотека», 1881 и др.). Свидетельством отмежевания прогрессивных русских литераторов от реакционной и ретроградской публицистики прежде всего были книги, в которых главной мыслью стало изменение отношений к польской культуре. Хорев приводит пример иронического замечания на этот счёт, опубликованного в журнале «Устои» Венгровым: «Пыпиных много, а Катков в России – неприличное слово». Итак, в превалирующем большинстве в России изменяется отрицательный образ Польши, хотя и сохраняется официальная точка зрения на восстание, за многими деятелями польской литературы ведётся полицейский надзор, остаются под запретом многие художественные произведения. Однако во многих приводимых в труде Хорева источниках содержится мысль о возможности примирения Польши и России. Подчеркну, что исследователь прослеживает эволюцию оценок многих явлений польской культуры, в том числе творчества и художественных произведений второй половины XIX – начала XX вв., изменявшихся в течение почти полутора столетий, включая и советский период. Поэтому в орбиту внимания автора попадали и исследователи прошлых эпох, и советского, и постсоветского периодов.

К сожалению, достижения польской реалистической литературы и её популярность в России не создали предпосылок для изменения ни польско-русских отношений, ни негативных взаимных оценок. XX век принёс новые для них испытания. Он начался революцией 1905 года и её подавлением. Правда, эта революция принесла определённые вольности для национальных меньшинств России, в том числе и для поляков, которые для правительства не перестают быть бунтовщиками.

Изменения стереотипа поляка в России, начавшиеся после восстания 1863 г. прежде всего в культуре, нашли продолжение и в начале XX века. Они были вызваны интересом к польской литературе и искусству, сочувствием к ссыльным после восстаний 1830, 1863 гг. Всё это способствовало взаимному познанию жизни обоих народов и приводило к сглаживанию противоречий. Кроме того, перед славянским миром в 1914 г. встала угроза поглощения Польши немцами.

В.А. Хорев подчёркивает важность в идейном и имагологическом осмыслении поэмы А. Блока «Возмездие». «Историко-философское осмысление судеб Польши, – пишет учёный, – признание Блоком исторической вины России перед Польшей … существенно отличается от декларативных заявлений многих поэтов того времени» [Хорев 2005: 122–123].

Замечательной находкой Хорева является извлечённый из архивов документ: черновик письма А.В. Амфитеатрова Генриху Сенкевичу, в котором основным мотивом является мотив славянского единства, а главное «польско-русского примирения. Одновременно этот документ опровергает расхожее мнение о враждебности Сенкевича к русским, о том, что он принципиально не говорил на русском языке, не читал произведений русских авторов и т.д. В книге Хорева приводятся многочисленные примеры, свидетельствующие о взаимном интересе друг к другу польской и русской интеллигенции. Исторические события прервали возможность своеобразного интеллектуального диалога. Октябрьская революция, в XXI веке чаще называемая переворотом, обретение Польшей независимости, польско-советская война «вернули в русскую литературу отрицательный стереотип поляка с поправкой на новую политическую ситуацию… В 20–30-е гг. в Советской России велась целенаправленная антипольская пропаганда … Традиционный отрицательный стереотип поляка отождествляется теперь с «панами» и «белополяками», контрреволюционерами, буржуями и помещиками, им противопоставляется представитель трудового народа, нуждающийся в помощи советского государства» [Хорев 2005: 142–143]. В книге приводятся десятки примеров советской литературы антипольского агитационного характера, от Маяковского и Эренбурга до Д. Бедного и М. Голодного. Для советского человека был лишь один «хороший» поляк – Ф.Э. Дзержинский. В.А. Хорев обращает внимание на пополнение отрицательного стереотипа поляка и Польши социальными чертами: Польша – несчастная страна, поскольку в ней голодает и страдает эксплуатируемый народ.

Картины страданий польского народа советские писатели могли моделировать, т.е. использовать факты советской действительности: последствия гражданской войны, раскулачивание крестьянства, колхозы, голодомор 1933 г. Естественно, об этих трагедиях не писал

никто.

В книге специально подчёркивается роль польских деятелей культуры и политиков, эмигрировавших в Советскую Россию по политическим убеждениям, которые выполняли две важные миссии: во-первых, они усилили отрицательные оценки польской жизни, чем фактически деформировали представление о своей стране, во-вторых, способствовали идеализации советского человека и социалистического строя. Исследователь представил документы из государственных и личных архивов писателей, с которыми читатель знакомится впервые. Они составляют, с одной стороны, своеобразную панораму исторической фальши и политической лакировки, ставшей постоянным фактором сталинской политики. «Железный занавес» не давал возможности увидеть правду. Следует отметить, что враждебный образ советского человека, особенно одетого в военную форму, стал основой нового отрицательного стереотипа русского человека и как представителя нации, и как выразителя государственной политики.

Межвоенное двадцатилетие – один из труднейших периодов во взаимоотношениях России и Польши. В.А. Хореву нужно было обладать в его оценках не только знаниями, стремлением к объективности, но и гражданским мужеством, чтобы из обусторонних потоков негативных, политически деформирующих действительность обоих государств и народов стереотипов, представить историческую правду этого процесса. В исследовании представлен документ, воспроизводящий душевное смятение известного советского поэта К. Симонова, который на фоне потока агитационной пропаганды об освобождении от «белополяков» Западной Украины и Западной Белоруссии в своих воспоминаниях отметил, что, наряду с «безоговорочной радостью», он чувствовал, как «какой-то червяк грыз и сосал душу». Рядом с этим фрагментом автор располагает отрывок из вузовского учебника, изданного в 1998 г. В нём говорится, что Красная Армия принесла историческое избавление «для православных украинцев и белорусов». Спор между славянскими государствами носил не территориальный характер, а выражал столкновение «двух взаимоисключающих национальных идей». В этом столкновении движущей силой поляков был «католический фанатизм в его крайнем иезуитском выражении», который «заставлял их с маниакальным упорством добиваться одной цели: уничтожение русского народа как нации, но прежде всего – искоренения в нём православия».

Историческая правда была иной: советская власть жестоко расправилась с деятелями польской культуры и политиками-коммунистами, эмигрировавшими в СССР, бросив их в тюрьмы и концлагеря, а многие были расстреляны без суда и следствия (А. Ват, А. Стерн, В. Броневский, Т. Пайпер, Б. Ясеньский и многие другие). В то

же время советская пропаганда создавала в печати миф о Польше с помощью «сконструированного ею понятия «панская Польша» – государства классово чуждого и враждебного Советскому Союзу».

«Отношения между Польшей и Россией всегда складывались под мощным воздействием политических ситуаций, – пишет Хорев, – которые резко обострялись в переломные эпохи». Одной из важнейших бала победа над фашизмом и спасение Польши от уничтожения, но странам Юго-Восточной и Центральной Европы был навязан коммунистический режим советского образца. Польша была лишена свободного выбора социального мироустройства. В стране установилась советская диктатура, на которую работали все возможные средства пропаганды, дипломатия, политика, культура, пресса, книгоиздательство обоих государств. Исследование В.А. Хорева проливает свет на процесс всестороннего идеологического давления со стороны СССР, благодаря исследованию и интерпретации учёным архивных документов, дипломатических записок и откровенных доносов как советских идеологов, так и представителей польской государственной элиты и экстремистски настроенной части польской диаспоры, проживавшей в СССР. Трудно назвать те сферы польской жизни и деятельности, в которые довольно бесцеремонным способом не вмешивался бы СССР. Однако, если государственно – партийная система работала исправно, то в области культуры система идеологического насилия начала давать сбои почти с первых лет существования ПНР. «Топорное вмешательство советского государства в культурную жизнь Польши, – пишет автор, – часто работало вопреки поставленной задаче идеологической обработки польского общественного мнения в пользу советского режима» [Хорев 2005: 153]. Учёный подчёркивает, что в «оболванивании масс и насаждении стереотипов примитивного восприятия литературы у советской власти был большой опыт». Выразительные тому примеры – документы о запрете *лично Крупской* (курсив мой: С.М.) творчества ряда деятелей зарубежной и русской литератур. Среди них Платон, Кант, Шопенгауэр, В. Соловьёв, Тэн, Рескин, Ницше, Лев Толстой, Лесков. Именем ЦК КПСС были запрещены в послевоенные годы Есенин, Блок, Булгаков, Бабель, Платонов, Ахматова, Гумилёв, Мандельштам, Волошин, Пастернак. Хорев справедливо называет их лучшими в литературе России.

Впечатляющий перечень имён, приведённый автором книги, является убедительным примером интеллектуального самоуничтожения нации. В данном случае нагое перечисление фамилий выглядит красноречивее и убедительнее многословных доводов. Эти запреты сохранились в памяти не только старшего, но и среднего поколений бывших советских людей, здравствующих в доброй памяти и сегодня. Согласимся с В.А. Хоревым, назвавшим не без горькой иронии главным героем

ангажированной литературы И.В. Сталина, оптом и в розницу прославлявшей его в обеих странах и так же рьяно согласившихся с осуждением культа его личности после его смерти. Вторым оригинальным пропагандистским ходом было прославление советско-польской дружбы, правда, без упоминания противоречивых моментов истории. Советско-польская партийно-политическая риторика держалась на двух принципах: запрете «неудобных» авторов и фактов истории и грубом вмешательстве в дела культуры и даже в творческий процесс её представителей. Надо сказать, что реализацией этих принципов с одинаковой активностью и с полным взаимопониманием занимались и ЦК КПСС, и ЦК ПОРП, а страдали одинаково и польские, и советские писатели. Правда, после смерти Сталина местами усмирения «не понимающих политику партии» стали не концлагеря, а психдиспансеры и вынужденная и добровольная эмиграция.

В книге Хорева представлены важные материалы дискуссий о социалистическом реализме. Достаточно вспомнить международные научные конференции, проводимые Институтом славяноведения АН СССР, Институтом литературных исследований ПАН, польскими и советскими университетами, даже IX Конгрессом славистов, на котором также велись дебаты о социалистическом реализме. Наиболее смелые участники IX Конгресса славистов, в их числе автор анализируемого труда В.А. Хорев и его коллеги С.А. Шерлаимова, Ю.В. Богданов и Г.Л. Ильина выдвинули тезис об открытости социалистического реализма. Горький итог дискуссии подвёл В.А. Хорев лишь в 2005 году. Он писал о том, что многие разделяли позицию С. Жулкевского, выступившего «с критикой ограничительных представлений о социалистическом реализме … Мы боролись тогда, как нам казалось, за правое дело, против господства агрессивно-нормативного толкования социалистического реализма … за «открытую» его концепцию. Главная ошибка заключалась в попытке раздвинуть рамки системы, не выходя из неё самой».

К сожалению, не могу согласиться с завершением этого исполненного горечи фрагмента: «Правы были те немногие (не имевшие к тому же возможности свободно высказываться), кто и не пытался прошибить лбом стены, оказавшиеся тюремными для искусства» [Хорев 2005: 160].

В системе имагологии принципы воспитания и советского человека, и поляка – гражданина ПНР имели не только неестественный, но откровенно антинаучный, даже абсурдный характер. Под запретом в обеих странах были противоречивые и враждебные моменты истории, в современном периоде присутствовал откровенно мифологический, даже идеалистический принцип братской дружбы между народами. Образцом, естественно, был советский человек – старший брат,

имевший опыт жизни в социалистическом раю. «… в изображении отдалённых времён, – пишет Хореев, – писатели вырывали из исторического контекста такие примеры, которые способствовали созданию нового *искусственного* (курсив мой: С.М.) стереотипа отношений между поляками и русскими» [Хорев 2005: 161].

Несмотря на усилия обеих сторон создать социально-политическую идиллию между народами, Польша для советского руководства оставалась «рассадником зла», «ревизионизма», «антипартийных выпадов» и т.д. В течение тридцатилетнего существования ПНР было несколько «ревизионистских выступлений польской интеллигенции, которые успешно подавлялись совместными усилиями КПСС и ПОРП, начиная от закрытий и ликвидаций печатных органов («Po Prostu»), идеологического преследования редакционных коллективов («Opinie»), преследования неугодных деятелей культуры и умалчивания их творчества (А. Слонимский, Е. Анджеевский, К. Брандыс, Я. Котт, в СССР – Б. Пастернак, А. Солженицын, И. Бродский и многие другие) до организации ангажированной периодической прессы, призванной не только «защищать» социалистические ценности, но и организовывать травлю писателей. Хорев приводит десятки фактов и документальных материалов, свидетельствующих о фактах всякого рода преследований, запретов творчества, психологической и административной расправы с «неугодными».

В данном случае можно говорить о своеобразной странице имагологической науки, которую следовало бы назвать «политической имагологией», созданной на основе идеологического «содружества» руководства СССР и ПНР. Возможно, для воссоздания исторически полной картины советского протектората такая книга была бы нужна. Тем более, что первый шаг к ней уже сделан В.А. Хоревым.

Польская тема активно присутствовала в советской литературе 50–80-х гг. XX века. Её представляет исследователь в трёх проявлениях: созданной на основе официальной политики советско-польской дружбы (И. Эренбург, изменивший взгляды с полонофобских на полонофильские; В. Богомолов – противопоставивший советского человека поляку); темы войны и концлагерей (Б. Слуцкий, С. Куняев, В. Богомолов). Творчество названных и многих других советских писателей свидетельствовало не только о видимости духовной перестройки, но и раздвоенности психики, раздвоенности сознания, привычности откровенных, справедливых оценок, высказываемых в кругу близких людей, и официальных, предназначенных для публикаций. В особую группу автор выделяет творчество и публицистику К. Паустовского, Ю. Нагибина, Б. Пастернака, В. Огнева, примечательной чертой которых было «скрытое восхищение мужеством польского народа, попытавшегося в 1956 г. скинуть советский

намордник. Открыто сказать об этом было практически невозможно, поэтому прославлялся свободолюбивый польский характер вообще» [Хорев 2005: 172].

В.А. Хорев анализирует произведения советской литературы на польскую тему, имеющие не только высокий художественный уровень, но главное – в них принципиально меняется стереотип поляка (Л. Зорин, Б. Ахмадулина, А. Мартынов, С. Васильев, А. Галич, И. Бродский и многие другие). Поляк показан и героем войны, и носителем высоких моральных качеств, отношения между поляками и русскими нормальные человеческие, но им препятствует социалистический строй, политика СССР. Социально-политический фактор не выступает напрямую, а преломляется в личных трагедиях людей (Л. Зорин «Варшавская мелодия», В. Богомолов «Зося», Б. Пастернак «Трава и камни», А. Галич «Баллада о вечном огне» и др.).

В послевоенный период произошло размежевание между межличностными отношениями (поляки и русские (советские) люди) и официальными межгосударственными. Для русских (советских) людей Польша стала своеобразным мерилом свободы. Отрицательный стереотип поляка уходил в прошлое, поскольку, пишет Хореев, «Польша выступала застрельщицей кардинальных общественных преобразований. Значительная часть русской интеллигенции восхищалась демократизмом польской общественной жизни по сравнению с Советским Союзом и завидовала полякам» [Хорев 2005: 177].

Официальные власти СССР меняли характер отношений к Польше в зависимости от политической ситуации в этой стране, хотя в любых условиях они оставались враждебно или неодобрительно настороженными. Более того, не поощрялись, а порой и скрыто преследовались те деятели советской культуры, которые славили Польшу за свободолюбие. И на фоне многочисленных примеров советской литературы, представлявшей поляков как борцов за свободу, и с помощью польской темы, осудившей сталинщину и репрессии в своей стране, автор исследования приводит примеры официальных документов, доносов, дипломатических нот, «сообщений» в ЦК партии обеих стран о «неблагополучии» политической атмосферы в Польше и ангажированных писателей, в которых не только поддерживается, но и «обогащается» новыми чертами отрицательный образ Польши.

Своеобразным лирическим отступлением в книге Хорева является фрагмент, в котором представлен психологический фактор изменений, произошедших в сознании русских и польских деятелей культуры. Автор рассказывает о посмертно изданных «польских» стихотворениях Булата Окуджавы, среди них было стихотворение «Мнение пана Ольбрыхского», посвящённое его ответу на анонимную записку: «Русские принесли Польше много зла, и я презираю их язык».

Стихотворение Окуджавы не только выражает единомыслие польского и русского деятелей культуры, но указывает на причины враждебности между народами. Они вызваны социалистической диктатурой, одинаково формирующей сознание и поляков, и советских людей.

Сливаются в одно слова и подголоски,
И не в чем упрекнуть Варшаву и Москву …
Виновен не язык, *подлый дух холопский –*
варшавский ли, московский – *в отравленном мозгу.*
[Хорев 2005: 176] (курсив мой: С.М.).

К сожалению, литература «отравления мозгов» представлена не только многочисленными примерами в книге Хорева, но продолжает множиться с обеих сторон и сегодня, мешая реальным оценкам сложного и противоречивого пути обоих народов навстречу друг другу.

Для понимания сложности взаимоотношений Польши и России в историческом разрезе особое значение имеет заключительная глава книги под названием «Взгляд русского полониста на польскую литературу XX века», которая выполняет двойную функцию: даёт всесторонний социально-исторический анализ причин враждебности между поляками и русскими в русле новой науки *имагологии* и является своеобразной увертюрой к следующему исследованию учёного «Польская литература XX века 1890 – 1990» (Москва, 2009).

Автор отмечает значимость в польско-русских отношениях эмоциональной окраски, сложившейся в результате «длительной совместной истории двух народов, породившей между ними сложные и часто как будто взаимоисключающие отношения дружбы – вражды, ненависти – любви». По Хореву, в большинстве русская интеллигенция восхищается польской культурой, выражавшей свободолюбие и внёсшей большой вклад в мировую её сокровищницу. Иное дело массовый читатель, которому трудно ориентироваться не только в связи с выбором и переводами произведений, но и в связи с деятельностью официальной пропаганды, намеренно направлявшей мысль читателя на произведения политически ангажированные и недоверие к польскому народу. Помочь такому читателю в преодолении отрицательных стереотипных суждений может … «познание иной ментальности через художественную литературу, через сферу «прочувствованной мысли». На пути такого познания автор видит трудности: неоднородность читательской аудитории, определяющей различные уровни потребности в литературе; различие вкусов, приближение сферы существования польской литературы в России к её реальному существованию в Польше; «опаздывание» литературы страны-оригинала в страну восприятия; переоценки литературного и исторического процессов, особенно активно проявившиеся в конце XX в.; в связи с этим сложность переосмысления явлений культуры и исторических событий. Учёный

справедливо считает, что «нельзя рассматривать ни национальную специфику развития литератур, ни гиппологию общих для них и мирового литературного процесса категорий и явлений в отрыве от общественной действительности, … поскольку литература есть часть целостной культурной системы и развивается в тесной связи с реальной жизнью социума как её культурная форма». В связи с этим автор видит необходимость создания «некоего канона имён и текстов», который выражал бы опыт развития польской литературы и помог бы «русскому читателю ориентироваться в её подлинных достижениях». Такой канон должен выполнять познавательную и эстетическую функции, поскольку литература является особым типом познания мира, преломлённого в сознании писателя, то она может открывать читателю двойную перспективу: видения эстетических ценностей национальной и общечеловеческой значимости.

В.А. Хорев подчёркивает, что «канон польской литературы, моделирующий её историю, зависел от политической конъюнктуры» [Хорев 2005: 191–218], поэтому власти бесцеремонно вмешивались в работу литераторов и литературоведов, пытались подчинить её политической цензуре. Это, естественно, приводило к ограничениям, искажавшим литературный процесс обеих стран. Поэтому канон будет максимально приближен к процессу культуры страны-оригинала лишь в том случае, когда деятельность интеллектуалистов не будет иметь цензурных политических ограничений.

В заключительной главе в свете приёма «сжатого времени» автор рассматривает в имагологическом аспекте литературный процесс польской и русской литератур второй половины XX века, показывая и её лучшие образцы, и смену стереотипов, и факторы творческой близости польских и русских писателей, и дружбу и взаимный интерес представителей обеих культур, и эстетические открытия, сделанные писателями, которые обогатили мировую культуру.

Глубокий историко-литературный анализ взаимоотношений польского и русского народов и их литератур от их начала (XI век) и их эволюции до конца XX века автор заканчивает очень личным, лирическим размышлением: «Мои суждения о польской литературе XX в. не претендуют на полноту … наше суждение об объективности вступает в противоречия с нашим неизбежным субъективизмом. Но думаю, что – при всей приблизительности и субъективизме выстраивания художественной иерархии «по горячим следам» только что закончившегося века – попытка уловить определённые тенденции в жизни литературы как одного из главнейших интеллектуальных языков имеет смысл для формирования отношения русского читателя к Польше

и её культуре» [Хорев 2005: 217].

ЛИТЕРАТУРА

Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – Брюссель, 1983.
Салтыков, М.Е. Собр. соч. в 10 т. / М.Е. Салтыков. – Москва, 1988. – Т. 7.
Хореев, В.А. Польша и поляки глазами русских литераторов / В.А. Хорев. – Москва, 2005.
Miłosz, Cz. Rodzinna Europa / Cz. Miłosz. – Kraków, 1994.
Nałkowska, Z. Dom nad łąkami / Z. Nałkowska. – Warszawa, 1978.

Sviatlana Hanchar,
Université d'Etat Yanka Koupala de Grodno

STENDHAL ET NAPOLEON: LA NAISSANCE D'UN MYTH

Aucun des écrivains français, que la tradition littéraire range parmi les romantiques n'est resté indifférent à la personnalité de Napoléon. Au temps différent et en forme différente il était le sujet de réflexions de Mme de Staël, Chateaubriand, Lamartine, Vigny, Balzac, Hugo, Musset. Ceux qui au moment de l'avènement de Napoléon étaient déjà des gens mûrs et dont les idées avaient été formées sous l'ancien régime, s'exprimaient pour ou contre sa politique dans les odes, les pamphlets, d'autres "œuvres de circonstance", ou ont consacré quelque passage de leur œuvre à exprimer ou justifier leur opinion sur Bonaparte. D'autres, trop jeune, pour participer à la vie politique de l'époque napoléonienne, décrivaient ces temps héroïques dans les vers et les romans. Mais ce n'est que dans l'œuvre de Stendhal que la littérature a eu l'exemple le plus intéressant des rapports d'un écrivain et d'un personnage historique.

La présence de Napoléon est constante dans l'œuvre et la vie de Stendhal. On peut même insister sur un certain lien spirituel qui exister entre ces deux hommes. Jeune Stendhal a éprouvé de la passion pour le général Bonaparte, ayant partagé ce "malentendu historique", qui avait fait bonapartistes des millions de républicains qui admiraient avant tout Napoléon progressiste et qui avait confondu, selon l'aveu de Perdiguier, "Napoléon avec la liberté". On peut imaginer alors la déception de Stendhal quand il s'est rendu compte, que le nouvel empereur n'était qu'un usurpateur qui avait détruit la république au nom de deux principes que Stendhal redoutait le plus: la religion et la monarchie. Le sacre de Napoléon le 28 floréal an XII (le 18 mai 1804) a provoqué l'indignation et la protestation de Stendhal qui n'y voyait que "le théâtre forain" et "l'alliance des charlatans": "Je réfléchissais beaucoup toute cette journée sur cette alliance si évidente de tous les charlatans. La religion venant sacrer la tyrannie, et tout cela au nom du bonheur des hommes" [Heisler 1987: 12].

Cependant après un certain temps de l'opposition rigide, deux ans seulement après le sacre, la France a vu le farouche républicain Stendhal collaborer avec le régime, avec lequel il paraissait irréconciliable: en 1806 Stendhal devient “adjoint aux commissaires des guerres” et demeure dans l'armée impériale jusqu'à la chute de Napoléon en 1914. On peut se poser la question sur la nature de ce changement. Etait-ce le ralliement? La conversion?

Non. Stendhal était irréconciliable et défendait avec trop de jalousie son indépendance, pour adhérer à quelque gouvernement que ce fût. Mais les recherches de la stabilité, et avant tout de la stabilité économique, le font entrer en 1806 au service de l'intendant de la Grande Armée Pierre Daru et parcourir à la suite de l'armée impériale toute l’Europe.

Homme “de l'arrière”, il avait la possibilité d'observer l'entourage de l'empereur. Et ce qu’il a vu ne l'a réconcilié point avec Napoléon. Au contraire, dans sa correspondance de cette période l'ennui et la lassitude sont devenus les sentiments prédominants, surtout pendant la campagne de Russie, dont il souffrait moralement et physiquement. Outre la fatigue et les privations il était opprimé par la grossièreté et la bêtise des soldats qui faisaient trembler toute l’Europe: “La campagne de la Russie pour moi était abîmée du fait même que je l’ai fait avec les gens capables par leur seule présence de supprimer toute la grandeur de Colisée et la beauté du golfe Napolitain” [Heisler 1987: 37].

C’est sans beaucoup de tristesse que Stendhal a accepté l’abdication de Napoléon, bien que la fin de l'Empire eut prédit la fin de sa carrière. Plus tard dans la “Vie de Henry Brulard” il a avoué: “Je suis tombé avec Napoléon <...> cette chute ne m'a fait que plaisir”.

La lassitude morale et physique était tout ce qui lui restait de l'épopée napoléonienne. Sans travail, ni ressources, trop fier pour les démarches humiliantes auprès de nouveaux maîtres de la vie, il est allé à Milan en recherches du repos et de la liberté. La nouvelle du retour de Napoléon, de même que celle de sa ultime bataille à Waterloo laissaient Stendhal indifférent. Ce n’est que dans le quart du siècle, en créant “La Chartreuse de Parme” il reviendra à ces événements, ayant expédié au secours de Napoléon le héros du roman, jeune Fabrice del Dongue, et l'ayant fait participant de la bataille à Waterloo.

A partir de 1816 certains facteurs: la “terreur blanche”, qui a suivi Waterloo; la rencontre en octobre 1816 avec Byron; le respect de l'ex-empereur chez les italiens; la haine des Bourbons – ressuscitera de nouveau chez Stendhal l'amour de Napoléon, le sentiment déjà lointain et presque oublié, qu’il éprouvait autrefois pour Bonaparte, sauveur de la révolution. Son essai «Rome, Naples et Florence», commencé en octobre 1816 annonce déjà la naissance de la légende napoléonienne: “J'ai passé deux heures au milieu des ouvriers à écouter leurs propos. A chaque instant, Napoléon est mêlé à

Saint-Charles. Tous deux sont adorés" [Heisler 1987: 14].

C'est notamment à cette période que Stendhal, joignant heureusement les qualités de l'historien et celles de l'écrivain, premier en Europe crée une variante régularisée du mythe apologétique napoléonien. Il s'agit de son livre "La vie de Napoléon", pourtant Stendhal lui-même ne le liait point à l'idée de la création mythologique, bien que Schelling dans sa "Philosophie de l'art" eut déjà prédit la création de nouveaux mythes, où le nom culturel du nouveau temps fonctionnera en tant que l'unité mythologique.

La tonalité apologétique de la "Vie de Napoléon" était entièrement définie par les passions politiques de l'époque: Stendhal se trouve obligé de défendre Napoléon, des ultraréactionnaires, ainsi que de Mme de Staël qui critique l'empereur dans son ouvrage posthume "Considération sur les principaux événements de la Révolution française". "Stendhal cherche à opposer à la légende noire "la vérité" sur Napoléon. Cependant on voit coexister dans le livre le fait historique et l'invention, l'objectivité d'analyse pénétrante de la spécificité du système bureaucratique napoléonien et les histoires peu sûres, et tout le livre reçoit le caractère du narratif mythologique. <…> …pourtant le livre de Stendhal n'est pas tout à fait apologétique, on y trouve beaucoup de remarques critiques sur l'empereur, mais l'intonation dominante est celle de l'éloge; pour y parvenir il fallait élaborer les mécanismes de la sélection, des atténuations, de l'interprétation des faits et il fallait les faire travailler pour la création de la légende héroïque" [Вольперт 1998].

Stendhal, passionné par le rêve du XVIII siècle de la création "de la comédie humaine", s'est épris de l'homme Napoléon, de son caractère et de ces passions plus même que de Napoléon chef politique. Les talents variés de la personnalité de Napoléon le font un centre d'intérêt favori dans l'œuvre de Stendhal: "il n'y a pas de livre, roman, journal de voyage, pamphlet essai historique qui ne contienne des allusions directes ou indirectes à l'empereur, que ce soit un ouvrage autobiographique ("Vie de Henry Brulard"), ou même un essai de critique musicale ("Vie de Rossini")" [Heisler 1987: 10].

Mais ce n'est que dans les romans de Stendhal que le sujet napoléonien s'est découvert avec toute sa puissance, que la légende napoléonienne acquiert la fonction caractérologique. "La conduite des protagonistes des romans "le Rouge et le Noir", "Lucien Leuwen", " la Chartreuse de Parme" est orientée vers Napoléon, la relation à l'empereur est un moyen qui démontre la position publique du personnage" [Вольперт 1998].

Les héros principaux des romans nommés se distingués par l'origine: Julien Sorel est fils du charpentier, Lucien Leuwen – le seul fils d'un grand et influent banquier, Fabrice del Dongue est issu de l'aristocratie italienne, mais pour le reste, ils sont très semblables: jeunes, énergiques, ambitieux. Ils sont entraînés par les humeurs napoléoniennes régnant parmi la jeunesse française et italienne de la première moitié du XIX siècle, qui cherchait au passé l'exemple digne de l'imitation. Napoléon a joué le rôle important dans le

devenir des personnages stendhaliens, mais, en choisissant Bonaparte pour idole, les jeunes gens s'orientaient vers les cotés différents de sa personnalité.

Pour Julien Sorel Napoléon est un jeune parvenu qui a réalisé son rêve de la carrière fulgurante et de l'enrichissement rapide. La province grise et monotone, voila l'atmosphère au milieu de laquelle Julien a passé les dix-huit premières années de sa vie, et le plus grand défaut de cette atmosphère est le manque d'audace, le manque d'énergie, l'absence du caractère et de passion. Ce n'est pas étonnant que "deux cents mille jeunes bourgeois sont amoureux de la guerre" [Stendhal 1984: 13], en effet, la guerre pour eux est un action théâtrale, l'école des ambitions et de la volonté. Les souvenirs de l'épopée impériale sont encore vivants dans la société, de même que ceux des grands exemples des carrières fulgurantes réalisées par des soldats issus du peuple. Mais l'exemple le plus prestigieux pour les jeunes ambitieux des années 30 du XIX siècle reste la carrière du général Bonaparte.

L'ascension vers la gloire du jeune officier fascine depuis longtemps l'esprit de Julien Sorel: "Depuis bien des années, Julien ne passait peut-être pas une heure de sa vie sans se dire que Bonaparte lieutenant obscur et sans fortune s'était fait le maître du monde avec son épée" [Stendhal 1984: 24]. Il est à noter ici, que Bonaparte que connaît Julien ce n'est pas l'empereur abdiqué, mais le jeune et brillant général au sommet de sa gloire. Il le connaît à travers des récits du vieux médecin de régiment, où s'entrelacent souvent le fait et l'invention en engendrant la légende. Il le connaît aussi à travers les livres (la "Confession" de Rousseau, le recueil des bulletin de la Grande Armée et le "Mémorial de Sainte-Hélène"): "Il se serait fait tuer pour ces trois ouvrages. Jamais il ne crut en aucun autre" [Stendhal 1984: 20].

Ces livres privés du regard critique et impartial dans l'interprétation de la personnalité de Napoléon, appelés seulement à porter aux générations à venir sa grandeur impériale, ne peuvent pas préparer l'adolescent à la vie dans la société, où il lui faudra prouver son droit à l'existence. Dans ce combat contre la société Julien n'est armé que de sa volonté et de culte de Napoléon. Sorel rêve de répéter la voie de Napoléon, ça devient tout à fait évident dans la scène sur le rocher, quand en observant le vol de l'épervier, Julien voit dans ses mouvements tranquilles et puissants, dans sa force et sa solitude le fantôme de Bonaparte: "C'était la destinée de Napoléon; serait-ce un jour la sienne?" [Stendhal 1984: 63]. Dès ce moment toutes les actions de Julien sont soumis à un seul but, celui de remporter les victoires, que ce soit la victoire en amour, en carrière ou dans sa lutte intérieure. Cependant c'est l'époque qui détermine ses actions et, contrairement au désir de porter l'habit militaire, Julien met la soutane – l'uniforme du siècle, puisqu'il comprend bien, que l'héroïsme militaire n'est plus à la mode à l'époque quand "on voit des prêtres de quarante ans avoir cent mille francs d'appointement, c'est-à-dire trois fois autant que les fameux généraux de division de Napoléon" [Stendhal 1984: 24]. Julien est assez sage pour comprendre que le culte romantique de

Napoléon, l'aspiration pour l'héroïsme et la gloire sont désormais inutiles et même nuisibles au succès de ses projets: de hauts sentiments ne sont plus réclamés. Le succès à tout prix – telle est la devise des jeunes arrivistes de la période de Restauration, telle est la conclusion pratique de l'épopée napoléonienne. Mais si leur temps est indifférent aux élans héroïques, c'est toujours l'exemple de Napoléon, le plus réussi des arrivistes, les incite à "fine et prudente hypocrisie".

Au fait dans "Le Rouge et le Noir" Stendhal réhabilite le bonapartisme. Il le présente comme un nouveau catéchisme de la jeunesse française dans la lettre à Mareste du 17 mars 1831: "…Les ministres sont faibles: ils haïssent la vérité, l'énergie. Comment voulez-vous que deux cent mille Julien Sorel qui peuple la France et qui ont l'exemple de l'avancement du tambour duc de Bellune, sous-officier Augereau, de tous les clercs de procureurs devenus sénateurs et comtes de l'Empire ne renversent pas les niais susnommés" [Heisler 1987: 15].

L'idole de l'autre personnage stendhalien, héros principal du roman "La chartreuse de Parme", Fabrice del Dongue, est Napoléon libérateur de l'Italie. Selon Stendhal c'est en Italie que les activités de Napoléon étaient les plus bienfaisantes et les moins critiquables, c'est pourquoi lui, qui se laisse rarement au lyrisme, en parlant de Napoléon abandonne par instants sa sécheresse et sa lucidité. "Le début du roman éclate comme les premières mesures de la 5e Symphonie de Beethoven et semble annoncer Bonaparte par les trompettes des hérauts" [Heisler 1987: 122]: "Le 15 mai 1796, le général Bonaparte fit son entrée dans Milan à la tête de cette jeune armée qui venait de passer le Pont de Lodi, et d'apprendre au monde, qu'après tant de siècles César et Alexandre avaient un successeur" [Stendhal 1982: 3]. Fabrice est italien, mais il a assez de raisons pour admirer Napoléon, même plus que Julien, car dans sa famille il y a des gens qui partagent les idées bonapartistes, ce que lui permet de ne pas cacher son admiration pour l'empereur des français. Élevé par sa tante Gina et son mari, comte Pietranera, Fabrice avait reçu ses premières leçons de latin sur la généalogie latine des Valserra, un très beau volume orné de nombreuses gravures, ce livre a décidé le caractère de Fabrice, il a joué pour lui un rôle analogique au "Mémorial de Sainte-Hélène" pour Julien Sorel, c'est-à-dire fortifier son goût pour les actions héroïques. Fabrice est fier d'avoir choisi pour son idéal Napoléon libérateur de l'Italie, héros de la révolution, porteur de ses idées, maître de ses grandes initiatives. Et de nouveau on voit Stendhal comparer Napoléon à l'oiseau rapace: "…Tout à coup, à une hauteur immense à ma droite, j'ai vu un aigle, l'oiseau de Napoléon; il voulait majestueusement se dirigeant vers la Suisse, et par conséquent vers Paris. Et moi aussi, me suis-je dit à l'instant, je traverserai la Suisse avec la rapidité de l'aigle et j'irai offrir à ce grand homme bien peu de chose, mais enfin tout ce que je puis offrir, le secours de mon faible bras" [Stendhal 1982: 27].

Comme Julien Sorel, Fabrice del Dongue est ambitieux, mais dans ses aspirations ambitieuses, il est bien loin de se comparer à Napoléon. Son orgueil ne va pas jusqu' à l'idée d'égaler un jour la gloire de l'empereur. Il ne pense qu'à se dévouer, à servir à son idéal. Comme tous les héros stendhaliens, il cherche le chemin du bonheur. Mais ce chemin sera-t-il celui de Napoléon? La fortune, peut-elle ne pas trahir celui qui est trahi de son peuple et trompé de son armée ?

Il faudra à Fabrice de voir toute la misère de la guerre, toute la bassesse et l'injustice des soldats qu'il croyait être ses confrères, il lui faudra perdre ses illusions pour que sa métamorphose soit complète, pour que le jeune "blanc-bec" d'avant Waterloo se transforme en un jeune homme prudent et réfléchi. Cette expérience guerrière lui dicte l'idée que pour Fabrice de même que pour Julien, le temps n'est plus à la gloire et que la carrière militaire c'est "la vie de l'écureuil dans la cage qui tourne; beaucoup de mouvement pour n'avancer en rien…" [Stendhal 1982: 113]. C'est pourquoi, comme Julien, Fabrice entrera dans les ordres. Ainsi les deux héros, qui admirent le plus Napoléon et sa carrière militaire, connaîtront le même destin.

Lucien Leuwen, héros du roman de Stendhal au même titre, peut être appelé le plus hésitant parmi les jeunes admirateurs de Napoléon de l'œuvre de Stendhal. Il ressemble à Julien, étant aussi sage et doué d'un cœur ardent, aussi noble et aussi persistent à "la chasse au bonheur". Mais à la différence de Sorel, Lucien, fils unique du millionnaire influent, n'a pas besoin de gagner sa vie. Et cela le prive de plusieurs qualités qu'on trouve chez Julien.

Comme Fabrice, Lucien admire avant tout la gloire militaire de Napoléon, c'est cette admiration qui le pousse d'abord à l'Ecole Polytechnique, et après son exclusion au 27^{e} Régiment de Lanciers. Comme Julien Sorel, Lucien se délecte à la lecture des bulletins de la Grande Armée et se livre aux rêves romantiques: "Peut-être une blessure! Mais alors il se voyait transporté dans une chaumière de Souabe ou d'Italie; une jeune fille charmante, dont il n'entendait pas le langage, lui donnait des soins, d'abord par humanité, et…" [Stendhal 1984: 28]. Son image du service militaire est puisée dans les livres: "il regardait les Lanciers et se trouvait tout transporté de joie et d'étonnement. Voila donc les compagnons de Napoléon; voila donc le soldat français!" [Stendhal 1984: 33]. Mais l'armée sous Louis-Philippe n'est plus celle de l'époque napoléonienne. Elle ne propose plus que le morne service des villes de garnison où le souci principal est de parader, mais aussi de protéger des riches et le gouvernement contre leur ennemi intérieur. Les officiers prennent les pots-de-vin, s'espionnent, écrivent les dénonciations. La déception de Lucien est grande, il est désappointé par le conformisme et la vénalité de ceux qu'il admirait si récemment. Mais il n'a pas le droit de juger les ex-officiers napoléoniens de leur conformisme, en effet, ils ont derrière eux le passé glorieux: "Filloteau, malgré tout le mépris que j'ai pour lui a une place honorable; il a donné de beaux coups de sabre en Egypte, il a été

récompensé par Napoléon, qui se connaissait en valeur militaire. Quoi que Filloteau puisse faire désormais, cela lui reste ; rien ne peut lui ôter ce rang honorable: "Brave homme, fait capitaine, en Egypte par Napoléon" [Stendhal 1984: 139]. À la différence des vétérans des marches napoléoniennes, Lucien n'a rien à se vanter dans le passé et rien à espérer dans l'avenir: ni la carrière militaire, ni la carrière politique ne sont pas possibles pour lui dans le pays, où le gouvernement ment toujours et à tous.

Le culte de Napoléon qui a uni les héros de trois romans c'est la tentative de Stendhal "d'examiner les principes moraux du régime bonapartiste <…> de comprendre comment l'époque napoléonienne a provoqué dans les esprits et les âmes humains ce désir de réussir, qu'on appellerait de nos jours l'arrivisme, et qui a fait de Napoléon l'idole de toute une génération" [Вольперт 1998]. Mais c'est aussi la tentative de l'écrivain de changer la réalité, de revivre dans ses héros les pages de sa propre biographie qu'il aurait bien voulu répéter ou corriger. Et dans cette tentative de corriger la réalité Stendhal transforme l'image même de Napoléon. "A travers des romans stendhaliens se profile la silhouette d'un personnage qui n'est plus le Napoléon de l'Histoire, moitié-héros, moitié-tyran, mais la représentation symbolique de la jeunesse, de l'audace et de l'énergie.

Par la "correction" que lui fait subir Stendhal dans l'univers romanesque, Napoléon abandonne sa densité humaine pour atteindre à la création du mythe" [Heisler 1987: 207]. La raison qui explique cette transformation mythique est ce que Napoléon est le seul personnage historique susceptible de charmer l'imagination, d'entraîner l'enthousiasme de la jeunesse française de l'époque, où le seul combat est la lutte pour l'enrichissement et la promotion.

Napoléon, débarrassé de ses ambitions impériaux, de sa police et de ses petitesses, magnifié par ses victoires militaires, devient pour la jeunesse du nouveau temps le héros idéal. Peu importe que chacun des personnages stendhaliens ait en fin de compte abouti à un échec, il remporte tout de même la victoire, car la réussite selon Stendhal ce n'est pas seulement le succès dans la société, qu'il méprise, mais la possibilité de réaliser les meilleures qualités de l'âme généreuse et passionnée. Et de ce point de vue, Napoléon est le grand modèle à imiter, le seul exemple à suivre.

LITTERATURE

Вольперт, Л.И. Мятежной вольности наследник и убийца: Русско-французские литературные связи конца XVIII – первой половины XIX века / Л.И. Вольперт. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/volpert/intro.htm. – Дата доступа: 20.02.2012.

Heisler, M. Stendhal et Napoléon / M. Heisler. – Paris: Edition A.-G. Nizet, 1987.

Stendhal Le Rouge et le Noir / Stendhal. – Paris: Edition Pauvert, 1984.

Stendhal La Chartreuse de Parme / Stendhal. – Paris: Edition Garnier, 1982.

Е.В. Гук
ГрГУ им. Я.Купалы

«ДЗЯДЫ» АДАМА МИЦКЕВИЧА: РАЗМЫШЛЕНИЕ О ЖАНРЕ

Поэму Адама Мицкевича «Дзяды» по праву можно считать одним из самых загадочных и таинственных произведений в литературе. Каждая отдельная часть, даже каждая страница, строка таят в себе много непонятного и порой необъяснимого. Неправильная нумерация частей, которая является не то данью романтической моде, не то какой-то особой задумкой самого Мицкевича, сама по себе ставит множество вопросов. Переплетение двух миров, мира живых и мира мертвых, абсолютно стирает границы между ними. Странное перерождение героя из Густава в Конрада и покрытое тайнами имя освободителя 44, в которое, как считают некоторые исследователи, автор зашифровал себя, ещё долго будут предметом пристального исследования литературоведов. Вся эта своеобразная «головоломка» Адама Мицкевича была бы не полной без одного из самых важных моментов в структуре «Дзядов». Этой загадкой является определение жанра данного произведения.

Сама по себе точная жанровая дифференциация произведений, относящихся к эпохе романтизма, достаточно сложна и не однозначна. Жанр не выступает в чистом виде. Исследователи дают различные названия этому процессу: «смешение жанров» (С.Н. Бройтман), «жанровая чересполосица» или «диффузия родов и жанров» (Ю.В. Стенник), «жанровый синтез» (Б.П. Иванюк). Такая своеобразная модификация если не сломала, то уж точно смягчила жесткие рамки устоявшейся жанровой системы, позволив создавать нечто новое, сплетенное словно паутина, ограничивающееся лишь возможностями и талантом автора. Это дало серьезный толчок к расширению границ литературы в целом. Подобно биологической гибридизации, данному явлению требуется четкость и продуманность, а не бездумное «смешивание», способное погубить творение ещё в зародыше.

Делая попытку разобраться в жанровой специфике этого произведения, стоит обратить внимание на его так называемую мультижанровость. Ведь по сути своей не только части «Дзядов» можно отнести к разным жанрам, но также в каждой из этих частей присутствует как бы вплетение в основу этого жанра разных других жанровых форм. «Мультижанровость» представляет собой более глубокое проникновение жанрового разнообразия в структуру произведения. Это не просто сплетение нескольких жанров в одном тексте, это многообразие жанровых подсистем, выстроенных вокруг основной жанровой системы.

«Дзяды» открывает стихотворение «Упырь», написанное в 1823 году уже после завершения Мицкевичем II и IV частей поэмы. Оно является формальным соединением этих частей.

Данное лирическое произведение в жанровом плане можно назвать балладой. Действие сосредоточено на одном эпизоде – выход Упыря из могилы во время празднования Дзядов:

«Na dzień zaduszny mogiłę odwali
I dąży pomiędzy ludzi» [Mickiewicz 1980: 8].

Композиция пронизана фрагментарностью. Читатель не видит полной картины того, что случилось с героем; ключевые звенья, которые помогли бы понять всё происходящее, отсутствуют.

Баллада, обращаясь к индивидуальной, трагической судьбе, повествует о несчастной любви, на которую могильщику жалуется сам герой-Упырь. Мифологический образ упыря переосмысливается. С.Ф. Мусиенко отмечает, что *«у Мицкевича это романтический, лирический герой – одинокий, без крова, не счастливый при жизни и после смерти. Он не выполняет традиционные функции хищника по отношению к живым людям и выходит из могилы на праздник дзядов только затем, чтобы пожаловаться, поискать сочувствия»* [Мусіенка 2006: 58].

Лирическое начало стихотворения усилено тонким психологизмом. Трагедией принизано и всё существование героя, который в наказание за совершённое самоубийство каждый год возвращается, чтобы снова пережить свою любовную драму и опять мукой самоубийства завершить свой приход:

«O sprawiedliwy, lecz straszny wyroku!
Ujrzeć ją znowu, poznać się, rozłączyć;
I com ucierpiał, to cierpieć co roku,
I jakem skończył, zakończyć» [Mickiewicz 1980: 8].

Можно сказать, что всё произведение охвачено меланхолией, кладбищенские декорации навевают повествованию мрачные тона. Лирическое переплетается с эпическими фрагментами. На жанр баллады указывает повествовательность данного стихотворения: мы не встретим тут описания внешности героя-Упыря, отношения автора к нему. Рассказ является объективным и беспристрастным. Герой сам выражает свои чувства, страдания и переживания.

Стихотворение начинается завязкой, из которой читатель узнаёт скудные, обрывочные сведенья о герое, чья судьба явилась основой произведения. Эти сведенья вложены в уста людей, которые что-то слышали о герое: *«Słychać, iż zginął w młodocianym wieku, Podobno zabił sam siebie»* [Mickiewicz 1980: 8]; некоторые, жившие поблизости с кладбищем, даже видели как он выходит из могилы: *«Ci, którzy bliżej cmentarza mieszkali, Wiedzą, iż upiór ten co rok się budzi»* [Mickiewicz

1980: 8]; а некоторые были на его похоронах: *«Żyją, co byli na jego pogrzebie»* [Mickiewicz 1980: 8].

Кульминация произведения – это исповедь Упыря, его отчаянные страдания, которые скапливались в его якобы мёртвой душе.

II часть «Дзядов», которая писалась в 1820–1821 году в Ковно, можно назвать поэмой с элементами драмы. Но около драматических партий в этом произведении выступают лирические фрагменты и эпические элементы.

По мнению известного польского литературоведа Вацлава Кубацкого, вторая часть была придумана Мицкевичем *«как музыкальная»* [Jarowiecki 1974: 25], что было связано с восхищением и несомненной любовью автора к опере. Кубацкий, проводя параллель между оперным искусством и «Дзядами», указывает на *«отсутствие настоящего действия»* [Jarowiecki 1974: 25], на композицию, которая имеет опоясывающую структуру (это вставной элемент повествования, где на основное повествование о праздновании Дзядов накладываются неповторимые, захватывающие и порой даже страшные истории вызываемых духов и душ). На данный вид композиции указывает и то, что отдельные образы были свободно связаны праздником дзядов, а иные списаны с живых людей. Опираясь на музыкальность данной части, исследователь показывает, что вся поэма предстаёт в форме напева Гусляра (введение эпического элемента), который переплетается ариями и лирическими партиями духов, рассказывающих о том, почему они не могут попасть на небо.

Вторая часть является наиболее приближенной к драме в её классицистском понимании, это прямая апелляция к античной трагедии, так как соблюдены все необходимые единства. Действие происходит в ночь дзядов (единство времени), в каплице около кладбища (единство места). Произведение имеет один главный сюжет (единство действия). В структуру поэмы органически вплетается партия хора, явившаяся элементом античной трагедии. Хор играет сюжетообразующую роль. Сам Мицкевич, рассуждая об античном искусстве, писал: *«В традиционном греческом искусстве, в трагедиях Эсхила и Софокла, можно найти в хорах лирическую поэзию древних времён, в диалогах видим эпопею, повторяющуюся в действии, в устах людей задействованных на сцене связь с политическим красноречием. Нигде драма не была столь усовершенствована, как у греков»* [Jarowiecki 1974: 18].

Композиционной основой второй части произведения послужил народный обряд празднования дзядов:

«Oto obchodzimy Dziady!
Zstępujcie w święty przybytek;
Jest jałmużna, są pacierze,

I jedzenie, i napitek» [Mickiewicz 1980: 14].

В данном случае происходит взаимопроникновение двух миров: мира живых людей и таинственного мира мёртвых. Герои, приходящие в виде духов (привидение злого Пана, пастушка Зося, духи детей, молчащий призрак), воспринимаются собравшимся народом как живые. Гусляр ведёт с каждым из них беседу, пробуя помочь им попасть на небо. Не лишённое мистики миросозерцание имеет черты романтической драмы.

На эту жанровую разновидность указывает использование в качестве действующих лиц обыкновенных сельских жителей, которые участвуют в старинном народном обряде, связанном с поминовением мёртвых. Этот обряд проводит Гусляр, наделённый определённой магической силой. У этого народа присутствует своя система моральных ценностей, жестокая и суровая, в отличие от христианского мировоззрения, которое учит милосердию. При этом наблюдается странное переплетение языческого и христианского. Все предупреждения, высказанные сельскими жителями, могут быть сведены к обобщению о том, что дорога в небо закрыта для тех, кто при жизни не испытал всей полноты судьбы с её добром и злом, счастьем и болью.

Лирическая линия связана с приходом Молчащего призрака, появляющегося, когда обряд уже подошёл к завершению. Автор намекает на некоторую связь, присутствующую у духа с молодой крестьянкой:

«To jest nad rozum człowieczy!
Pasterko! znasz tę osobę?
W tym są jakieś straszne rzeczy.
Po kim ty nosisz żałobę?» [Mickiewicz 1980: 36].

Даже не услышав от Призрака ни одного слова, можно понять его душевную рану, которая в «физическом» плане видна при взгляде на сердце страдальца:

«Pokazał ręką na serce,
Lecz nic nie mówi pasterce» [Mickiewicz 1980: 33].

Четвёртая часть «Дзядов» была написана в виленско-ковенский период.

По мнению И.Г. Неупокоевой, в IV части действие произведения разворачивается в следующих планах: повествовательном (наполненный покоем дом ксендза, противопоставленный душевным мукам Отшельника); лирическом (напряжённая душевная жизнь Густава, которую он открывает перед читателем в своём хаотичном монологе); символическом (возникающем на грани соприкосновения двух, совершенно не схожих миров).

Стержнем, связывающим эти *«слои поэтического повествования»* [Неупокоева 1971: 250] в единое целое, литературовед называет *«обнажённое в своих страданиях чувство Густава, больно*

оскорблённое в своих представлениях о подлинном и справедливом» [Неупокоева 1971: 250].

Вторую часть «Дзядов», в жанровом плане можно назвать «монотрагедийной поэмой». Все происходящие события пропускаются через призму души главного героя, предстающего сначала в обличии Отшельника, а после в образе Густава. Все события представляются через восприятие их героем. За короткое трехчасовое пребывание Густава в доме ксендза, можно узнать всю историю его жизни. Впервые в литературе был использован «приём сжатого времени». Показано субъективное отношение героя к миру, его личное восприятие любви, его собственный взгляд на происходящие вещи. Это по сути проекция души главного персонажа произведения на окружающий его мир и людей. Он как бы меняет маски, перевоплощаясь из безумного Отшельника в Густава, из фольклорного героя в романтического.

Элемент трагедии представлен в глубочайшем идейном конфликте, столкновении различных мировоззрений Густава и ксендза. Ксендз показан здравомыслящим и рациональным человеком, воспринимающий со смирением, покорно все жизненные невзгоды:

«Nasłuchałem się ich w życiu dosyć, Bogu dzięki!
Lecz nie traćmy nadziei, po smutkach wesele» [Mickiewicz 1980: 44].

Он считает, что человек сотворён Богом для того, чтобы помогать другим:

«Przeciwko światu i przeciwko sobie
Cięższe twoje, niżeli przeciw Bogu, grzechy.
Człowiek nie jest stworzony na łzy i uśmiechy,
Ale dla dobra bliźnich swoich, ludzi» [Mickiewicz 1980: 59].

Густав предстает в образе романтического героя, переполняемого чувством несчастной любви, страдающего. Его действия со стороны напоминаю сумасшествие, в его повествовании царит неразбериха, действия непонятные и даже пугающие, что не остаётся баз внимания окружающих. Ксёндз говорит детям: *«On ma rozum pomieszany»* [Mickiewicz 1980: 48]. Он весь окутан ореолом таинственности. На упрек в безбожности и вопрос о том, знает ли он Евангелие, он в страстном прорыве в ответ спрашивает ксендза, знает ли тот, что значит страданье.

Интересным является тот факт, что ксёндз узнает в Густаве своего ученика, когда тот открывает своё истинное обличие. Невольно возникает вопрос о том, почему у них такие разные взгляды на мир.

Третья часть «Дзядов» возникла 10 лет спустя после написания второй и четвёртой частей в 1832 году в неправдоподобно короткие сроки, во время пребывания Адама Мицкевича в Дрездене. Эта часть явилась своего рода рефлексией на поражение ноябрьского восстания. Мицкевич искал новую форму драмы, которая не была бы похожа на

другие драматические произведения.

Именно третья часть привлекла к себе огромное внимание со стороны критиков и литературоведов, явившись предметом неустанных обсуждений и споров. Алина Ковальчикова указывает, что «в польской литературе определение *«романтическая драма» связывается именно с третьей частью «Дзядов»»* [Kowalczykowa 2008: 116]. Ещё в 1939 году в статье «Опыты о фантастической драме» о ней писала Жорж Санд. Размышляя о метафизической драме, писательница среди самых значимых европейских произведений этого жанра выделила третью часть «Дзядов», на ряду с «Фаустом» Гёте и «Манфредом» Байрона.

Описывая политические и исторические события Польши перед восстанием, А. Мицкевич органично вводит в их структуру фантастический мир, не обходя стороной при этом некоторое философское понимание всего происходящего. Процесс над филоматами и филоретами в 1823 года послужил основой действия произведения, являясь основным источником историзма. Исторический план делится на две части: явную и скрытую. В явной части Мицкевич предстаёт аналитиком, фиксирующим происходившие.

Третья часть имеет эпико-драматическую форму. Эпическим эпизодом является рассказ Яна Соболевского о вывозе кибиток, о царившей в это время напряжённой ситуации:

«A w takim tłumie taka była cichość głucha,
Żem słyszał każdy krok ich, każdy dźwięk łańcucha.
Dziwna rzecz! wszyscy czuli, jak nieludzka kara:
Lud, wojsko czuje, - milczy, - tak boją się cara» [Mickiewicz 1980: 146].

Лирическим элементом выступает полный чувства, филисофско-символический монолог Конрада, которому вторят голоса невидимых духов.

К «Дзядам» примыкает «Отрывок», полностью эпический, включающий в себя цикл стихотворений о России, своеобразный путевой дневник.

ЛИТЕРАТУРА

Kowalczykowa, A. Romantyzm. Nowe spojrzenie / A. Kowalczykowa. – Warszawa, 2008. – 282 s.

Kubacki, W. Dramat romantyczny / W. Kubacki // Pamiętnik Literacki. – 1950. – № 2. – S. 373.

Mickiewicz, A. Dziady / A. Mickiewicz. – Warszawa, 1980. – 322 s.

Мусіенка, С.Ф. Рух героя ў сюжэце драматычнай паэмы Адама Міцкевіча «Дзяды» / С.Ф. Мусіенка // З краю Навагрудскага. – Гродна, 2006. – С. 54–61.

Неупокоева, И.Г. Революционно-романтическая поэма первой половины XIX века / И.Г. Неупокоева. – М: Наука, 1971. – 520 с.

С.С. Хоха
ГрГУ им. Я.Купалы

КАТЕГОРИЯ ГЕРОЯ В РОМАНЕ УИЛЬЯМА ГОЛДИНГА «ШПИЛЬ»

Концептуализация героя – одна из важнейших в литературе и прежде всего в романе, изначальным жанровым признаком которого, как известно, является изображение судьбы индивида. Именно герой и его действия служат утверждению идеала писателя и отражают авторскую концепцию мира и человека.

Герои философско-аллегорического романа Уильяма Голдинга «Шпиль» не являются отдельными, самодостаточными персонажами, а образуют определенную систему, внутри которой их можно рассматривать. Ее связующим звеном является настоятель собора Девы Марии Джослин, задумавший воплотить в жизнь свое видение шпиля. Роман представляет собой детальное исследование темных глубин души протагониста. Главный герой испытывается «на излом»; тщательно изучаются его поступки и их подлинные мотивы. Он являет собой олицетворение дуализма эпохи, его дух – просветленный и помраченный – арена противоборства между Ангелом и Дьяволом. Повествование сконцентрировано на внутреннем мире героя, для которого строительство шпиля становится и высокой мечтой, и наваждением, и сатанинской одержимостью. Этапы возведения шпиля отражают изменения сознания главного героя, его заблуждения и постепенное, мучительное прозрение.

В первых главах романа, где изображено начало сооружения шпиля, Джослин весь лучится благостным ликованием. Он мнит себя преисполненным великой веры и всеобъемлющей любви во Христе, боговдохновенным, освещенным лучами Божьей славы и величия.

«Я творю волю Твою и Ты послал вестника Твоего, дабы утешить меня» [Голдинг 2004: 23].

Весь мир предстает глазам Джослина – глазам мечтателя и художника – в игре медовых снопов солнечного цвета, в ярких переливчатых красках соборных витражей, и люди кажутся ему близкими и родными, как братья. Его жизнь проходит в тесной связи с собором:

«За все эти годы, пока я шел своим путем, собор стал моей плотью» [Голдинг 2004: 6].

Внутренние установки Джослина находят свое отражение во внешнем описании. Облик священника представляется довольно четко. Характеристика героя описывается в романе двумя способами: Описание проходит через сознание двух персонажей – немого ваятеля Гилберта и самого Джослина:

«Немой повернул камень и послушно держал его перед Джослином.

Они долго стояли молча, не шевелясь, и Джослин разглядывал острые, торчащие скулы, раскрытый рот, раздутые ноздри, которые словно два крыла, рвались унести в вышину длинный нос и широко отверстые, слепые глаза» [Голдинг 2004: 26].

Антитеза *«широко отверстые, слепые глаза»* заставляет читателя насторожиться, несмотря на общее мажорное настроение начала повествования. Как же так? Неужели Джослин, *«избранник, сосуд духа»* смотрящий в будущее широко раскрытыми глазами, видящий этот шпиль настолько четко, как если бы он был наяву – слеп? Действительно, шпиль, который стал для священнослужителя смыслом его существования, ослепляет его взор и затмевает душу. Голдинг подчеркивает и честолюбивые стремления повествователя, и жажду власти над людьми:

«"Я хотел бы, чтобы шпиль был высотой в тысячу футов, – подумал он, – тогда я мог бы видеть все окрест" Он дивился самому себе, но потом вспомнил, во имя кого будет возведен шпиль» [Голдинг 2004: 120].

Главный герой весь поглощен своим видением. Преодолевая одно препятствие за другим, Джослин становится и сам другим человеком. Его былая доброта уступает место жестокости. Он становится неразборчивым в средствах и с хитростью фанатика-маньяка угадывает тайные желания людей, чтобы использовать их ради своей единой цели.

Строители убеждают его в том, что такой шпиль невозможно построить, потому что под собором практически нет фундамента, но Джослин упорствует. Его окружают люди, которых он, сам того не желая, по-разному приносит в жертву своему шпилю. Он теряет своего друга Ансельма, который не разделяет одержимости Джослина шпилем.

«Надо забыть о нем, – подумал он. – Я обманулся. У него благородный вид, на из уст его падают только камни» [Голдинг 2004: 55].

Строитель Роджер убеждает настоятеля, что построить такой громадный шпиль невозможно, и умоляет Джослина отпустить его, потому что он не может быть в соборе – он, женатый мужчина, любит жену соборного сторожа Пэнголла, и дает Джослину понять, что, оставляя Роджера при соборе, настоятель подталкивает их с Гуди Пэнголл к прелюбодеянию. Джослин глух к его словам. Он и сам явно любит Гуди. Он выдал ее за сторожа Пэнголла с тем, чтобы она осталась при соборе. Его любовь не лишена плотского желания, но Джослин не пытается соблазнить Гуди – его мечта о шпиле заменяет ему любовь и дружбу. Он расценивает это чувство, с которым он успешно боролся ранее, как самое страшное свое преступление против божественной чистоты, так как оно усилилось именно в момент строительства шпиля, когда герой должен быть кристально чист и непорочен. Яростное

подавление плотского влечения приводит к ночным бесовским кошмарам, изнуряющим волю и тело. Но и этого мало! Одержимый шпилем, Джослин идет на сознательное преступление перед Богом и людьми: чтобы удержать Роджера, он не отсылает Гуди в монастырь и тем самым сознательно вызывает самый низменный жизненный грех – измена брачным узам.

«И тут в голове у него, как живая, забилась мысль. Она пронзила мозг острым копьем. ... Он снова увидел плиты пола, и на каждой было по два зверя – когтистые лапы занесены для удара, змееподобные шеи переплелись. ... И тогда-то всплыла мысль, отчетливая, словно надпись поверх картины. Она была так чудовищна, что заглушила в нем все чувства, и теперь он читал ее с полной отрешенностью, а грань шпиля жгла ему щеку. Так чудовищна была эта мысль и так подавила она все остальные чувства, что ему пришлось произнести ее вслух, а перед глазами его все стояли те двое, связанные меж собой. – Она удержит его здесь» [Голдинг 2004: 70–71].

Более того, этот шаг приводит к трагическим последствиям – Гуди при родах, в окружении потешающихся строителей, умирает от побоев жены Роджера. Итог страшного греха героя и источник новых моральных страданий – кровь и оброненные в пыль деньги Джослина, которые он нес Гуди. Потрясенный Джослин шепчет:

«Вот что свершил я возлюбя» [Голдинг 2004: 157].

Воля его по-прежнему направлена на строительство шпиля, но отныне в душе его неизменно присутствует и образ, и тело Гуди.

Итогом пребывания Роджера в соборе становится не только смерть Гуди, но и смерть немощного соборного сторожа Пэнгола, который тщетно молил Джослина о заступничестве и помощи. Принесен в жертву «Джослинову безумству» и сам Роджер: этот могучий, твердый духом силач, сломленный горем, после неудавшейся попытки покончить с собой доживает свою жизнь идиотом, впавшим в детство:

«Сидит у огня, голову свесил на плечо, ничего не видит и не слышит, я все должна делать для него, все! Понимаете? Ходить, как за малым ребенком!» [Голдинг 2004: 249].

Джослин отрекается от служения, на которое призван, не замечая прихожан, нуждающихся в помощи, он, по сути, отказывается от своего сана, внешним признаком которого является риза священнослужителя. Совершив надругательство над своей душой, над своим призванием, Джослин также совершает надругательство и над своим священническим обликом и над храмом – домом Божьим. Одержимый гордыней и не замечающий нужды своих прихожан, настоятель превращает христианский храм в языческий жертвенник, на котором проливается человеческая кровь. «Образ ада, преследующий Джослина в

кошмарных снах, по иронии Голдинга оказывается явленным здесь и сейчас, ибо осквернена церковь, где торжествует грех, нечестие и несправедливость, – это ад для людей, которых Джослин избирает жертвами – опорами, на которых будет возведен шпиль» [Ефимова 2009: 184].

Постепенно шпиль всецело завладевает помыслами главного героя, и он забывает обо всем на свете. Шпиль строится ценой человеческих жизней. Люди стали как бы частицей этого сооружения, их тела составляют основу шпиля.

«В момент видения глаза ничего не видят» [Голдинг 2004], – такой изображает немой рабочий лицо Джослина. Джослин сравнивается с Ангелом, с орлом, но также и одичавшим существом, ползающим на четвереньках. Ум героя несет в себе возвышенную мечту, видение, но также и грязное *«подполье, где живут крысы»*.

Джослин считает, что Бог помогает ему в строительстве шпиля, но на самом деле все основано на деньгах распутной тетки Джослина – Элисон, которая была любовницей короля и которая жертвует своими деньгами ради желания быть похороненной в соборе, тем самым искупив грехи. И, несмотря на то, что Джослин всячески отгоняет назойливые и неприятные мысли о нечистых деньгах, оскверняющих святое дело, и не отвечает на письма тетушка, все-таки доля распутной нечистоты есть в «святом» шпиле.

В романе чувствуется «высокая нота невыносимого, невероятного напряжения» [Golding 1964: 80]. Постепенно в сознание Джослина проникает ощущение двойственности своего положения. В его душе обитают то Ангел, то Сатана. Как Атлант небесный свод, молитвой священник удерживает на своих плечах весь собор. Но разглядеть в шестикрылом серафиме Дьявола с раздвоенными копытами ему не дает одержимость и гордыня:

> *«И тогда его ангел простер крыла, которыми закрывал свои раздвоенные копыта, и вытянул его по всей спине раскаленным добела цепом» [Голдинг 2004: 214].*

Конфликты приводят к внешним и внутренним изменениям. Наружность и поведение Джослина меняются: глаза горят все более безумным огнем, все чаще ему не удается сдерживать *«визгливый смех»*, все больше времени он начинает проводить наверху, с мастеровыми; внутренние изменения выливаются в болезнь. И тот огонь в спине, который воспринимается Джослином как тепло, исходящее от ангела-хранителя, приобретает в конце романа вполне разумное, научное объяснение с точки зрения медицины – по всем описанным симптомам, у настоятеля был туберкулез позвоночника.

Джослин не отделяет себя от храма, считает его своей плотью:

«Теперь я поднял руку на самое тело своего храма. Как хирург, я

поднес нож к животу, бесчувственному от макового отвара…» [Голдинг 2004: 12].

Следовательно, те перемены, которые будут происходить с храмом, не смогут отразиться на нем самом. Раскопав зловонную яму под собором, Джослин потревожил низменные глубины и своего сознания:

«И тогда в Джослине словно из какой-то ямы поднялась злоба… он вздернул подбородок, и из темной глубины, где бушевали возмущение и боль, вырвалось одно только слово: "Нет!"» [Голдинг 2004: 64].

«С тех пор как на Джослина впервые повеяло вонью из ямы, многое для него переменилось» [Голдинг 2004: 58].

Падение Джослина продолжается на протяжении всего романа – это и духовная, и моральная, и физическая деградация. Чем выше возносится шпиль, тем ниже падает Джослин. Иногда в его голове рисуются образы рухнувшего шпиля, вместе с которым падает и он сам:

«Колпак высотой в полтораста футов затрещал, стал с грохотом расползаться и рушиться, среди пыли и дыма, все быстрей и быстрей, взметая пламя и искры, падал, сокрушая неф, и каменные плиты пола прыгали как щепки, пока развалины не погребли их под собой. Он ощутил все это так ясно, словно сам рухнул вместе с устоем, который навис над аркадой, согнувшись коленом, и разнес книгохранилище, словно гигантский цеп. Он открыл глаза – от стремительного падения его мутило» [Голдинг 2004: 135].

Чем выше возносится шпиль, тем острее Джослин начинает осознавать, какую страшную цену он платит за свое видение, тем бóльшими праведниками становятся для него мастеровые, тем понятнее ему становится, что *«на свете есть яблони в цвету»,* а он *«поглощен суетой».* Меняется и его отношение к окружающим. В начале повествования Джослин смеется над *«безликим»* священником отцом Адамом:

«… у него вовсе и нет лица. Он как деревянная кукла, и вместо лица у него гладкая чурка» [Голдинг 2004: 28].

Затем у отца Адама появляется какой-то образ: Джослин ассоциирует его с деревянной куклой:

«Деревянная кукла подошла, склонилась над ним и тихо заговорила. Вблизи было видно, что у нее есть некое подобие лица» [Голдинг 2004: 215].

И наконец:

«Джослин сразу увидел, какое это было заблуждение – думать, что у него нет лица. Просто оно было очерчено тонкими, нежными штрихами, которые так легко ускользают от глаза и видны лишь долгому пристальному взгляду или подневольному

взору больного, прикованного к постели» [Голдинг 2004: 223].

Сам Джослин, начинающий понимать, что запутался в круговороте своих чувств, возвышенных и низменных, ощущает себя попавшим в кораблекрушение:

«Он уже не сжимал пюпитр, а цеплялся за него, как за обломок доски в бушующем море» [Голдинг 2004: 99].

«Сначала Джослин пришел в ужас, как пассажир на корабле, которым командует пьяный капитан, но потом это прошло» [Голдинг 2004: 163].

«Камни и бревна уже не просто покачивались. Они кренились так, что его швыряло из стороны в сторону, и он цеплялся за стремянки, как моряк за мачту» [Голдинг 2004: 200].

По завершении исступленного мистического деяния, пройдя через фанатизм веры и дьявольские сомнения в истинности божественного повеления, больной и опустошенный Джослин, пытаясь докопаться до истины человеческого бытия, до самой сути Бога, Дьявола и мира, погружается в размышления. В этих мучительных попытках понять суть того дела, которому он посвятил всего себя, рушится бастион его гордого индивидуализма, высокой избранности героя среди других людей, которые кажутся пигмеями по сравнению с ним. Больной Джослин в беседе с монахом Адамом, который за ним ухаживал, говорит:

«– Я считал себя избранником, сосудом духа и главное – любви, я верил в свое предназначение.

– А за этим неизбежно последовало все остальное – долги, запустение во храме, раздоры?

– И еще многое, очень многое. Вы даже не знаете. И сам я не знаю. Криводушие, нечистая совесть. Во имя дела. И в него вплелась золотая нить… Или нет. Из него произросло древо со странными цветами и плодами, со множеством побегов, цепкое, хищное, вредоносное, пагубное» [Голдинг 2004: 220].

И, когда главный герой в последнем приступе гордыни кричит: *«Мой шпиль вознесся превыше всех ступеней, от земли до небес!» [Голдинг 2004: 224]*, его опять жестоко карает черный Ангел. (*«И черный ангел ударил его» [Голдинг 2004: 224].»)*

Настоятеля преследует видение древа зла, плоды которого – человеческие жертвы, принесенные ради «великой цели». Ангел, несущий ободрение и утешение, оборачивается Сатаной. А герой, внимавший его наставлениям, повержен у жертвенника, как раздавленная змея. Если Джослина в первой части романа проклинали и называли «самим Дьяволом», то теперь метафора материализуется: Джослин превращается в поверженного змея у древа зла, над которым кружит сам дьявол. Такова цена прозрения, такова цена осознания

совершенного, греха гордыни, застилавшего все это время глаза героя, такова цена познания сущности добра и зла.

Повествователь стремится к объективному анализу своего внутреннего мира, начинает осознавать, какую страшную цену он платит за собственные ошибки, за незнание собственной природы:

«И что мне небо, если мне невозможно подняться туда вместе с ними, держа за руку его и ее?» [Голдинг 2004: 252].

Прозревающий Джослин начинает замечать природу вокруг себя. Перед его глазами возникает яблоня, символ непосредственной, естественной жизни. Образ яблони, противостоящий образу шпиля, возвращает Джослина к первоосновам человеческого бытия с его простыми радостями. Джослин плачет детскими слезами: дерево напомнило ему о простой мудрости жизни. Немощный Джослин, ставший теперь живым трупом, остро ощущает ценность жизни. Настрадавшийся человек с тоской говорит о том, что *«должна быть такая жизнь, в которой есть настоящая любовь»*.

У героя появляется теперь другая мечта. Если раньше он мечтал о шпиле, то теперь он мечтает о другой стране (uncountry), где нет ни греха, ни страданий, ни боли, где можно видеть прекрасное голубое небо и прекрасную женщину, похожую на Гуди; появляется у него и ощущение близости с людьми:

«Есть родство между людьми, которые вместе сидели у догорающего огня и чувствовали в этом достоинство своей жизни» [Голдинг 2004: 245].

На пороге смерти Джослин начинает понимать, что мир гораздо больше и сложнее, чем он себе представлял, что можно любить и Бога, и людей, не жертвуя одним ради другого. Католик по вероисповедании, Джослин на смертном одре приходит к протестантскому миропониманию (ереси с точки зрения Римско-католической церкви), ориентированному на человека, трактующего служение Богу как служение людям и познание Бога через это служение:

«Бог, – подумал Джослин, и все показалось ему ничтожным – Бог? Если бы я мог вернуть прошлое, я стал бы искать бога среди людей» [Голдинг 2004: 249].

Уильям Голдинг в финале своего произведения обрек главного героя на смерть, так как, зная о приближении смерти, люди начинают подводить итог своей жизни, оценивая ее объективно, не принимая в расчет несбывшиеся мечты и надежды, нерастраченную энергию, невостребованные качества. Жизнь представляется в их сознании четко и ясно. Эмоции отступают, остаются только совершенные поступки, сделанный выбор и принятые решения. Нередко приходит прозрение – осознание своих ошибок или наоборот правоты. Ведь подвести итоговую черту так необходимо человеку.

Джослин становится человеком, который имеет мужество смотреть на то, что нам открывает безумие и смерть, который видит и слышит то, чего никто никогда не видел и не слышал. Оттого у него нет общего со всеми, поэтому он становится человеком, по выражению Кьеркегора, *«выпавшим из общего»*.

Священник умирает, но перед смертью он приходит к истинному прозрению. Он приходит к Богу в ту самую дверь, за которой видит яблоню и зимородка, через которую сбегает из дома, чтобы «*получить прощение от нехристей»*. Отношение к шпилю тоже меняется. Если в начале романа настоятель лелеет его образ у себя в голове, баюкает его макет как ребенка, захлебывается от восторга, представляя его в небе, называет его *каменной молитвой»*, то позже он называет его *«бесформенной грудой», «уродливой развалиной»*, *«исполинским шипом»*. Он даже не хочет смотреть на свое творение. Однако перед смертью видит его снова и произносит последние загадочные слова, в истолковании которых был заинтересован не только отец Адам, но и все занимающиеся «Шпилем» литературоведы: *«Как яблоня!»*.

Но слишком поздно наступило прозрение – лишь после того, как был построен собор – ценой бессмысленной гибели многих его строителей. Ценой предательства, обмана и низости, которые совершал во имя *«великого дела»* отец Джослин…

Шпиль, воздвигнутый Джослином, не просто чудом вознесся ввысь: в нем слиты земля и небо, люди и ангелы, нравственное падение и вера. И сосуществование противоречивых начал, воплощенное в шпиле, есть согласие с той мыслью, что все дела человеческие – двойственны по природе своей.

В своем произведении Уильям Голдинг подчеркнул многогранность и противоречивость человеческой натуры – его темные инстинкты, заблуждения, слабости и пороки, мелкое и преходящее. Но, несмотря на порочность человеческой природы, по Голдингу, – «волюнтаризм, гордыню, маккиавелизм Джослина, несмотря на человеческие слабости Роджера и строителей, сквозь бури и время стоит шпиль, в котором воплотилась лучшая часть души, их мечта, их созидающий гений» [Подлипская 1973: 191].

В финале произведения Джослин, который раньше казался злым гением, совершившим много необдуманных поступков, оказывается одним из представителей себе подобных, рода человеческого, пораженного нравственным недугом. Теперь гордыня – не только грех одного Джослина, но и страшный грех всего человечества. Однако, несмотря на столь печальный взгляд на людей, Голдинг никогда не был певцом тотального отчаяния. Об этом он сказал сам: «Ни одно произведение искусства не может быть мотивировано безнадежностью,

самый факт, что люди задают вопросы о безнадежности, говорит о существовании надежды» [Голдинг 1968: 219].

Таким образом, роман Уильяма Голдинга «Шпиль» посвящен философскому вопросу о противоречии между субъективными стремлениями человека и объективными результатами его деятельности, между намерением и реальными возможностями. Осознание трагизма своей жизни привело героя к нравственному прозрению. Именно в этом Голдинг и видит залог возможного преодоления человеком противоречия между субъективными намерениями и объективным ходом вещей.

ЛИТЕРАТУРА

Голдинг, У. Шпиль: роман / У. Голдинг; пер. с англ. В. Хинкиса. – Москва: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 254 с.

Голдинг, У. Насущнейшая потребность: (беседа, составленная Левидовой) // Иностранная литература. – 1968. – № 10. – С. 217–221.

Ефимова, Д.А. Библейские мотивы и образы в романах У. Голдинга «Повелитель мух» и «Шпиль»: диссертация … канд. фил. наук: 24.09.2009 / Д.А. Ефимова; Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 228 с.

Подлипская, Е. Проблема цивилизации в философских романах Уильяма Голдинга / Е. Подлипская // Звезда Востока. – 1973. – № 10. – С. 185–191.

Golding, W. The Spire. Faber and Faber / William Golding. – London, 1964. – 190 p.

О.Ю. Машкова
ГрГУ им. Я. Купалы

ПОИСКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕХО КАРПЕНТЬЕРА

Творчество Алехо Карпентьера, выдающегося кубинского прозаика, одного из зачинателей «нового латиноамериканского романа», всегда было в центре внимания и зарубежной, и отечественной латиноамериканистики. Помимо своей огромной эстетической значимости, его творчество привлекает к себе внимание еще и тем, что в нем с удивительной глубиной воплотились некоторые специфические особенности художественного мышления латиноамериканского писателя, как, например, напряженный поиск писателем своей культурной сущности, выработка собственного художественного языка при опоре на уже сложившуюся в латиноамериканской литературе систему устойчивых образов и мотивов и, постоянная полемичность по отношению к европейской культуре, сочетавшаяся с той или иной степенью зависимости от неё [Iberica Americans 1996].

Алехо Карпентьер родился в семье архитектора француза и русской студентки, изучавшей медицину в Швейцарии. Молодая пара переехала в Гавану всего за два года до появления писателя на свет. В силу

обстоятельств рождения, Карпентьер изначально оказался на пересечении различных культур, тем самым опосредованно воспроизводя общую ситуацию латиноамериканской культуры [Кутейщикова 1983]. Семейная атмосфера, в которой проходило детство будущего писателя, определялась интересом ко всему, что происходила в Европе и, вместе с этим, изумлением перед новой жизнью на Кубе и других Латиноамериканских странах. Таким образом, первую половину жизни писатель настойчиво искал «свою» культурную принадлежность и творческую подлинность, пробуя различные способы самовыражения, а вторую половину жизни он столь же настойчиво утверждал подлинность себя – новооткрытого. Так и латиноамериканская культура долгое время примеряла на себя различные европейские либо индейские маски, все более укрепляясь в осознании своей самобытности.

За всеми сюжетными построениями кубинского писателя, сколь бы разнообразны они ни были, усматривается ряд повторяющихся элементов, образу образующих устойчивую доминанту, суть которой можно сформулировать как: поиск своей сущности. Все значительные герои Карпентьера не являются застывшими данностями. Движение – непременное условие их духовной жизни, способ самореализации характера [Iberica Americans 1994]. Герой повести «Царство земное» Ти Ноэль в последние минуты жизни достиг высшего прозрения. Ему открывается сокровенный смысл не только его собственной жизни, но и смысл жизни человека как такового [Карпентьер 2000]. Герой романа «Превратности метода» незадолго до смерти говорит об отождествлении со своим внутренним «я». Именно в Париже, вдалеке от родины, диктатор чётко осознаёт свою принадлежность именно к Латинской Америке [Карпентьер 1985]. Таким образом, всякий герой – это почти всегда в той или иной степени автор. Ищущие герои Карпентьера кроме того – порождение ищущей культуры и отчасти ее олицетворение.

Типовой сюжет прозы Карпентьера – восхождение к подлинности – включает в себя в качестве важнейшего опорного элемента духовное движение к прошлому, «возвращение к истокам». Этот сюжет в тех или иных вариациях присутствует в большинстве его произведений, если не в качестве основного, то в качестве побочного или завуалированного. Духовная одиссея Ти Ноэля завершается слиянием с первопредками, когда он «ощутил себя таким древним, словно прожил века и века [Карпентьер 2000]. В «Веке просвещения» стихия первозданной природы притягивает к себе героев, выступая в качестве духовного противовеса исторической суетности. Открыв Америку, Колумб открывает мир первобытный, то есть, как бы совершает путешествие в прошлое.

Следует подчеркнуть, что эти мотивы характерны для всей латиноамериканской литературы, а в творчестве Карпентьера они нашли

очень яркое и открытое выражение. В латиноамериканском художественном сознании прошлое выступает как важнейшее, средство культурной самоидентификации. Латиноамериканский писатель устремлен к мифической точке первоначала времен: она абсолютна и недвижна, и именно благодаря этим характеристикам оказывается столь нужна и притягательна. Она дает устойчивость, основу для выстраивания образа своего мира. В то же время эти мотивы отражают творческий опыт самого Карпентьера, который, подобно многим другим латиноамериканским писателям, в поисках самообретения обращался к древним корням, к земле, соответствующим образом переплавляя находки европейской культуры [Iberica Americans 1996].

В этой связи важно отметить, что в латиноамериканской литературе радикально переосмыслена христианская дихотомия «земля – небо», «верх – низ». В европейской культуре понятие «земное» в оппозиции к « небесному» содержит в себе ряд негативных значений, ассоциируясь с началом плотским, греховным, темным, печальным, инфернальным; а «небо» («верх») по традиции мыслится как сфера божественного, духовного, разумного, как источник сета и истины. Легко заметить, что в прозе Карпентьера мотив приближения к земле, соприкосновения с нею всегда трактуется как путь самообретения и наполнен глубоко позитивным смыслом, в то время как мотивы возвышения над землей, высоты, неба означают отступление от истины либо извращение естества [Iberica Americans 1994]. Так, тиран Анри-Кристоф из «Царства земного», одержимый идеей возвышения, строит цитадель на недоступной высоте. Это строение для писателя становится символом культурного отказа от естества. Именно там, наверху, найдет свою могилу король-кукла, причём не в земле, а в цементном растворе. Туда же, в небо взмывает на самолете герой «Потерянных следов», чтобы навсегда распроститься с миром подлинности. Вверх, в поднебесье, устремлены городские небоскрёбы и Капитолий, сооружаемый по приказу Главы Нации в романе «Превратности метода».

Переосмысление традиционной оппозиции «верх – низ» было продиктовано тем особым смыслом, какой приобрел в мышлении многих латиноамериканских писателей, в том числе кубинского, образ земли. Универсальное мифологическое восприятие земли – это образ матери, плодотворящей силы. Поэтому в латиноамериканской прозе герой, воплощающий подлинность, почти всегда связан с землею [Iberica Americans 1996].

Читая прозу Карпентьера легко заметить, что действие большинства его произведений происходит как в Новом, так и в Старом Свете. Поиск себя у всех значительных героев кубинского писателя неизменно сопряжен с путешествиями [Кутейщикова 1983]. Не случайно, поэтому путешествие становится сюжетообразующим элементом его

произведений и важным средством раскрытия характеров. Действительно, столь многие латиноамериканские художники начинали осознавать свою культурную принадлежность, пребывая в Европе, что этот путь самоидентификации можно считать типичным для латиноамериканской творческой личности. Герои всех романов и части рассказов Карпентьера путешествуют из Америки в Европу либо наоборот, и только после этого путешествия, не столько трансокеанского, сколько транскультурного, герои находят либо глубже понимают себя. Так, герой романа «Превратности метода» в Париже ощущает себя в чужеродном пространстве и воссоздаёт ранее ненавистную ему Латинскую Америку в своём парижском особняке. Мажордомша Эльмира готовит ему национальные блюда из сала, жирного мяса, экзотических фруктов, оскорбляющие тонкий нюх французской поварихи.

Поиск сущностей приводит человека к обнаружению незыблемых природных ценностей и времени вне времени, а затем к убеждению, что эти ценности существуют только в Латинской Америке. Но ощущение сомообретения приходит к героям Карпентьера в результате соприкосновения (иногда весьма болезненного) с опытом чужой культуры. Таким образом, самосознание его героев насыщается внутренней полемичностью. Они движутся вперед, постоянно от чего-то отталкиваясь, они утверждают себя, что-то опровергая. И вот здесь заключена высшая характеристика латиноамериканского способа художественного мышления.

Любое столкновение «тамошнего» со «здешним» неизменно выявляет качественную несовместимость двух типов цивилизации. Эта идея пронизывает роман «Превратности метода». На протяжении романа автор не раз показывает, что правила и принципы рационализма, действующие в Европе, не приживаются на почве нового континента. Так, весьма символично само название романа. Карпентьер с помощью игры слов изменил название философского трактата Рене Декарта «Рассуждение о методе» и получил «Превратности метода». Каждая глава романа начинается эпиграфом, взятым из «Рассуждения о методе», который иронически перекликается с событиями, изложенными в главе. Ближе к концу романа цитаты из Декарта начинают звучать просто издевательски по отношению к рассуждениям и поступкам героя, показывая его бессилие и неспособность что-либо контролировать. Утверждение хаотичности латиноамериканского пространства в противовес европейской упорядоченности стало одним из устойчивых мотивов латиноамериканской литературы [Карпентьер 1984].

Барочное скрещение разных цивилизаций создает весьма эффектные образы. Особенно интересно сближение удаленных реалий разнородных культур, как, например, это происходит в эпизоде «Царства земного»,

где французская актриса декламирует монолог расиновской Федры перед изумленными неграми рабами, плохо понимающими литературный французский да и весь смысл происходящего. Карпентьер накапливает такие курьезы, нанизывает несоответствия, и это становится одним из ведущих художественных приемов в романе. Постепенно разнородные элементы этих несоответствий перестают представлять разные культурные контексты, включаясь в единый контекст истории и культуры человечества, где тесно переплетаются разные судьбы и реалии. Так неграмотный гаитянец окажется самым прозорливым ценителем статуи Венеры работы Кановы: старый раб массажист на ощупь узнает в ней восхитительный оригинал – свою бывшую хозяйку Полину Бонапарт.

Таким образом, в прозе Карпентьера живёт и действует особый герой, существующий между двумя мирами, двумя культурами, воплощающий в себе важнейшую константу творчества писателя – тему культурной двойственности. Это придает художественному миру писателя трагическую напряженность. Но с другой стороны, в этом-то как раз и состоит высшая характерность и подлинность творчества Карпентьера, ярко воплотившего специфику латиноамериканского художественного сознания.

ЛИТЕРАТУРА

Карпентьер, А. Превратности метода / А. Карпентьер. – М.: Правда, 1985. – 365 с.

Карпентьер, А. Царство Земное: роман, повесть / А. Карпентьер. – Санкт-Петербург: Амфора, 2000. – 316 с.

Карпентьер, А. Мы искали и нашли себя: Худож. публицистика / А. Карпентьер. – М.: Прогресс, 1984. – 415 с.

Кутейщикова, В.Н. Новый латиноамериканский роман / В.Н. Кутейщикова, Л.С. Осповат. – М.: Советский писатель, 1983. – 364 с.

Iberica Americans: Механизмы культурообразования в Латинской Америке: Сб. ст. – М.: Наука, 1994. – 222 с.

Iberica Americans: Тип творческой. личности в латиноамериканской культуре / Рос. акад. наук. – М.: Наследие, 1997. – 275 с.

А.А. Якименко
ДУЭП им. А. Нобеля

ФЕМИНИСТСКАЯ И ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ПОЭТИКА РОМАНА «СИРЕНЕВАЯ ПУСТЫНЯ» НИКОЛЬ БРОССАР

Роман «Сиреневая пустыня» (1987) квебекской писательницы Николь Броссар, которая в 70-х гг. получила во французской Канаде славу родоначальницы литературного феминизма, вышел в момент, когда происходит некоторое отрезвление после радикального

феминизма предыдущих лет и дислокация его коллективного аспекта. Это отразилось в переходе в 80-е гг. к менее агрессивной и воинственной форме – постфеминизму, который, благодаря ощутимому влиянию постструктуралистских концепций, имеет более гетерогенную природу, подчиняясь не идеологии гендерной группы, а отражая индивидуальную позицию писательницы. Художественное своеобразие этого произведения Броссар обусловлено сочетанием четко выраженного постмодернистского стержня с феминистским акцентом, направленным не на закрепление женской «инаковости», а несущим идею различия, предлагая таким образом множество различных идентификационных моделей.

Роман «Сиреневая пустыня» построен в форме триптиха - центральная часть, окруженная двумя створками, которая обеспечивает целостность между ними и одновременно автономность каждой: первая часть представляет собой роман, написанный писательницей Лорой Ангстель, вторая – размышления переводчицы Мод Лор над переводимым текстом, третья – конечный вариант перевода. Фабула романа строится вокруг одноименного произведения, опубликованного в Аризоне писательницей Лорой Ангстель: такое удвоение названия порождает целую серию структур, редупликаций и нарративных приемов, утверждающих значение саморепрезентации в романе и приближая его технику к постмодернистской.

Вымышленный роман, лежащий в центре произведения, повествует историю пятнадцатилетней девушки Мелани, которая живет в придорожном мотеле со своей матерью и задумывается о своем месте в мире: своих отношениях с пустыней, матерью и ее любовницей, а особенно с Анжелой Паркинс – загадочной женщиной, которая пробуждает в девушке желание и которая в конце романа жестоко убита «длинным человеком». Первостепенный вопрос, требующий ответа в романе, не тот, кто убил женщину, а почему она была убита, рефлексия о социальных, политических, идеологических причинах подобного акта насилия, несущего в романе определенные черты апокалипсиса.

Оригинальность произведения заключается в том, что размышления о мужском насилии осуществляются женщинами, в то время, как мужчина-женоненавистник лишен голоса. Постисторическое и постмодернистское пространство, избранное Николь Броссар, предстает одновременно точкой сопротивления патриархальному укладу и символом разложения, исчезновения человеческой жизни, художественной формой «постмодернистского феминизма» – термина, который применяет ряд ученых (Н. Пушкарева, Н. Мэндел) для определения одной из вех феминизма, где женский вопрос исследуется в русле основных постулатов постмодернизма. Постмодернистская поэтика находит отражение в структурном построении романа,

повествовательных приемах, сопряженности акта письма с интерпретацией, сложной и многогранной природе субъекта, авторепрезентативних приемах, отсутствии гомогенности авторского голоса, смешении жанров, интертекстуальных вкраплениях, что в совокупности порождает различные рецептивные модели и эффекты.

Персонажи романа и фабула предстают под другим углом зрения в переводе, который делает читательница Мод Лор, следуя ментальному и эмотивному маршруту собственного сознания. Конечной трансформации романа в переведенный текст посвящена третья глава, которая выступает палимпсестом к первоначальной версии романа: при этом перевод выходит за рамки словесной и идейной транспозиции с одного языка на другой, превращаясь в акт достаточно вольной интерпретации. Нарративная поливалентность в романе «Сиреневая пустыня» усложняет коммуникативную схему: разные женские голоса, то есть мировоззрения, выражая свое видение и говоря языком своего тела, пересекаются и образуют интердискурсивные отношения. Это рефлексия о женщинах, столкнувшихся с тревожной реальностью, из которой они стремятся найти выход – путь к освобождению.

Формальная структура книги отражает три этапа перевода: чтение, рецепция, письмо на основе отношений взаимодополняемости, когда одно комментирует другое в диалектике взаимодействия – переведенный текст не аннулирует первоначальный, а придает ему глубины и богатства; второй раздел «Книга для перевода», расположенный между двумя версиями романа Лоры Ангстель, предоставляет элементы, необходимые для соединения частей. Отводя Мод Лор достаточно большое текстовое пространство, Николь Броссар подчеркивает ее значимость в построении содержания произведения, заставляя задуматься не только об акте письма, но также об акте рецепции и связанных с ним эмоциях, возможных расстройствах личности, нравственного смятения, что происходит с героиней в качестве читателя. Переводчица ответственно подходит к работе, идентифицируя себя с рассказом Лоры Ангстель с помощью читательских заметок, автобиографических ссылкок, описаний предметов, мест, графических материалов, вымышленных разговоров писательницы с переводчицей, что говорит о значимости установления контакта между ними для успешной реализации работы. Кроме того, перевод женщиной произведения, написанного женщиной, можно рассматривать как акт женской солидарности.

Поскольку Мод Лор демонстрирует свое намерение противостоять готовым интерпретациям романа Лоры Ангстель, первостепенной проблемой в произведении предстает рецепция: «Я» читательницы постоянно раскалывается во внутренних монологах на три лица – «я», «ты», «она», отражая конфликт, борьбу и невозможность

дистанцироваться от переводимого текста. Благодаря паронимичному созвучию имен (Лора Ангстель и Мод Лор, в котором можно прочитать фр. – mots de Laure – слова Лоры – создается аллюзия на процесс интерпретации) Броссар укрепляет внутреннее сходство между автором и переводчицей и почти тесную связь между ними.

Не оставляя в стороне женскую проблематику, Николь Броссар затрагивает тему мужского насилия над женщиной, списывая смерть героини на обстоятельства реальности. Несмотря на то, что Мод выступает переводчицей и создателем своего текста, она не в силах оставить в живых героиню: «длинный человек» вынужден появиться и в ее тексте как символ пессимизма современной эпохи. Тем не менее, переводчица меняет тональность первой части, которая постепенно движется в тупик, на полисемию, сопротивление и протест, заканчивая историю Мелани словом «горизонт» – местом, где сходятся небо и земля, зарождается надежда на освобождение. Если в первой части романа отношения строятся на основе единства двух персонажей, то во втором разделе доминируют отношения идентичности – Мод Лор отодвигает собственную идентичность, чтобы стать на время каждым из персонажей. При этом женщин объединяет их собственный язык – своеобразный идиолект, вращающейся вокруг концепта «такой же», а не «Другой» – понятия, закрепленного за женщиной патриархатной традицией, – что отражает желание создать новое женское сообщество, внедискурсивное пространство, имманентный язык, подчиняющийся велениями разума и тела. Эти женские голоса, хотя и обладают автономией, не претендуют на авторитарность: множественная женская субъективность, с одной стороны, представляет альтернативу тоталитарному патриархатному дискурсу, а с другой – подчеркивает ценность самовыражения женщины, учитывая индивидуальность каждой из них. Кроме того, переводчица привносит в произведение свои знания, убеждения, лишая текст нейтральности. В его конечном варианте улавливается феминистское сознание нового автора, что превращает акт перевода в активный и действенный опыт, выявляет амбивалентность природы текста и открывает множество перспектив трактовки в зависимости от этической или эпистемологической позиции читателя: читательница конституирует себя как женщину, пропуская рассказ сквозь гендерную призму и порождая собственные смыслы.

В духе популярных в 80-е гг. теорий деконструкции и неогерменевтики, которые отдают приоритет не автору, а реципиенту сообщения, Броссар воспринимает книгу как основу, минимальный рассказ, который должен быть расширен, доработан как писателем, так и читателем: его смысл никогда не бывает единственно истинным, наоборот, он открыт для новых интерпретаций, возникающих при каждом новом прочтении.

В феминистских постмодернистских романах заключается своего рода пакт между писательницей и читательницей, согласно которому первая побуждает вторую в участии в создании идеологических смыслов: таким образом производится «феминистская читательская позиция», существование которой возможно только в том случае, если читательница по-своему воспринимает и интерпретирует текст в гендерной перспективе. Пробелы и пустоты на страницах романа, составляющие часть авторского замысла, могут говорить о том, что молчание женщины порой красноречивее слов и приглашать читательницу к заполнению этих лакун. Героини романа испытывают сложности в выборе слов из страха критики или угроз со стороны мужского персонажа, поэтому общаются между собой взглядами и прикосновениями, утверждаясь в качестве субъекта с помощью непосредственно женских приемов. Используя маскулинное символическое поле, из которого она фактически исключена, женщина сознательно пытается деконструировать его, сломать устоявшиеся субъектно-объектные отношения и создать семиотический дискурс, основанный на других принципах. Феминистская позиция предполагает некоторую ангажированность: своим романом Николь Броссар публично отстаивает право женщины на самовыражение в любой форме, а также подчеркивает освободительный аспект письма, что, безусловно, роднит феминизм с постмодернизмом, в котором Лиотар видел освободительную и эмансипирирующую силу. Подрыв традиционного нарратива делает возможным освобождение от дискурса-гегемона, открытие новых концептуальных осей (феминизм, эпистемология), а также языковых игр (обновление литературных жанров, наслаждение текстом, вербальные неологизмы). Однако подобный подход таит в себе опасность уменьшения значимости гендерного аспекта, что вызывает неприятие у некоторых феминисток, в частности Л. Иригаре, которая видит в постмодернизме врага, призванного сместить акцент с женского вопроса на дискурсивные практики.

Кроме феминистского ядра (мотив ожидания, обновление, любви между женщинами и необычных отношениях между телом и текстом как символа новой культуры), роман «Сиреневая пустыня» содержит много черт литературного постмодернизма: отказ от патриархатной логики, демистификация дискурса о науке и истории, радикальное переосмысление бинарных оппозиций с помощью зеркальных игр, ведут к созданию романов в романе и выделению пограничного жанра «теория-фикция». Предложенная Броссар женская община, своего рода параллельное общество, ставит целью повысить значимость женщины, демонстрируя степень ее эмансипированности. В стремлении сломать бинарные оппозиции Броссар поднимает низкий элемент пары на более высокий уровень, создавая инверсию доминирования, т.е.

превалирование гиноцентризма над андроцентризмом имеет целью не утверждение матриархатного мироустройства, а дестабилизацию, расшатывание устойчивого гендерного порядка. В своем романе Николь Броссар отходит от эмпиризма и утверждает так называемый «феминизм различий», согласно которому женская субъективность является альтернативной формой мировосприятия, а женщина – полноценным языковым субъектом, проблематизируя таким образом «женское» в культуре в русле современных тенденций.

И.А. Болдак
ГрГУ им. Я. Купалы

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО ПОЛИСУБЪЕКТНОСТИ

Любое научное произведение в коммуникативном плане является полисубъектной текстовой формой, которая отражает процесс активного интерсубъектного взаимодействия между автором научного текста, его «виртуальными» соавторами, обязательно представленными в тексте, и потенциальным читателем. Постижение научной проблемы читателем происходит через видение этой проблемы не только автором, но и его «виртуальными» соавторами. Таким образом, субъектная организация научного произведения имеет три точки опоры: это автор, взаимодействующий посредством полилога с «виртуальными» соавторами, и с потенциальным адресатом.

Присутствие других ученых как субъектов коммуникации является дополнительной формой авторского присутствия, целью которого является обеспечение более эффективного языкового и смыслового воздействия на читателя. Вовлечение в научную коммуникацию второстепенных субъектов в тексте научного произведения подчинено интенциональному замыслу автора, который является ее главным субъектом, и кроме того, остается одним из представителей коллектива ученых, всего научного сообщества в данной области знания.

Вовлечение других субъектов в изложение проблемы может проявляться в различных формах. Эти формы находятся в строгом соответствии с интерперсональными нормами научной коммуникации. Автор не включает в свой текст полные тексты других авторов, а воспроизводит лишь те их фрагменты, которые актуальны для представления данной научной проблемы. Интерперсональные нормы фиксации субъектных отношений между автором (как главным и активным субъектом научной коммуникации) и другими субъектами – его «виртуальными» соавторами в научном тексте, включают в себя эксплицитное, явно выраженное маркирование их мыслей и идей при формировании нового знания.

В рамках реализации главной цели научной коммуникации возможна определенная тактическая гибкость со стороны автора,

проявляющаяся в организации информации и субъектных отношений в тексте наиболее адекватным, с точки зрения автора, способом, соответствующим задачам данного научного произведения.

В субъектный план автора, достаточно подробно разработанный, обязательно включаются ссылки на труды коллег. Точки зрения других ученых по данной проблеме способствуют информативной насыщенности научного текста и усилению его объективности. Авторский научный текст в смысловом аспекте представляет собой сложное сочетание прямых и непрямых форм заимствования наряду с собственными мыслями самого автора.

Полисубъектность, которую можно определить как основную коммуникативную характеристику научного текста, проявляется в содержательном плане научного текста как интертекстуальность. В литературоведении термин «интертекстуальность» предполагает включение отдельного литературного произведения в общий глобальный контекст совокупности литературных произведений и связь одного произведения с множеством других произведений. Интертекстуальность в научном тексте подразумевает включение конкретного научного текста в общую систему научного знания в данной области [Тихомирова 2009]. Она является одной из основных характеристик смысла научного текста и его обязательным компонентом, тогда как в литературоведческих текстах она играет вспомогательную, факультативную роль. Мнения других ученых и ссылки на их труды образуют отдельный пласт информации научного текста и обозначаются разными авторами по-разному. Они могут обозначаться терминами «интертекст», «предтекст» (В.Е.Чернявская), «гипертекст» (Г.С. Салова) и др.

Закономерности интертекстуальных включений в научный текст определяются взаимодействием двух противоположных тенденций [Чернявская 2002: 28]. Одна тенденция сводится к сохранению внешних границ и аутентичности передаваемой заимствованной информации в новом контексте. Эта тенденция реализуется при цитировании. Автор с помощью языковых средств стремится четко обозначить внешние контуры чужой мысли, оградить ее от проникновения комментирующих интонаций, т.е. вводит ее как цитату. В рамках другой тенденции происходит процесс прямо противоположного характера, а именно, активное авторское комментирование несобственных идей. Автор как главный субъект научной коммуникации стремится к максимальному приближению идей «виртуальных» соавторов к своим собственным, к элиминированию их автономности. Идеи «виртуальных» соавторов, выражающие их научные позиции, плавно вливаются в авторский

контекст и ассимилируется с ним в большей или меньшей степени. Свое конкретное языковое воплощение этот процесс находит в моделях косвенной речи. Одним из проявлений этой тенденции являются интертекстуальные реферативные включения.

Выбор интертекстуальных заимствований в текстах научной прозы продиктован самим автором, который является доминирующим субъектом коммуникации, его эрудицией, а также объектом исследования и главной коммуникативной целью научного произведения.

Интертекстуальность может по-разному проявляться в тексте научного произведения: это может быть в форме цитирования и прямой речи, в форме непрямого цитирования, в форме реферативных ссылок.

Цитация как основная форма проявления интертекстуальности понимается в основном как дословное воспроизведение фрагмента заимствованного текста, обособленное от остальных высказываний формальной маркировкой (главным образом, кавычками или сменой шрифта) с обязательной отсылкой к соответствующей странице источника [Чернявская 2002]. Она имеет максимально выраженную лексическую, синтаксическую и графическую автономность в новом текстовом окружении. Графическая маркировка является тем сигналом, который отчетливо прочерчивает грань между своим и заимствованным текстом. Она является важной предпосылкой для авторских комментариев, следующих за заимствованным текстом, или предшествующих ему.

Цель авторских комментариев, которыми, как правило, сопровождается цитата в новом контексте, заключается в том, чтобы формально и содержательно интегрировать цитату в новую текстовую систему, определить ее функциональную значимость и оценить с точки зрения совместимости с авторской концепцией. Комментарии имеют различный характер в зависимости от того, какую функцию в научном тексте выполняет цитата: информативную, аргументирующую, подменяющую или иллюстративную. Они могут быть представлены в виде словосочетаний или отдельных слов, а также образовывать комплекс интерпретирующих и оценочных высказываний в виде нескольких предложений.

При всей ценности информации, несомой цитатами в принимающем тексте, заимствованная информация занимает в нем важное, но подчиненное положение, по сравнению с внутритекстовой информацией. К цитированию автор прибегает лишь в тех случаях, когда этого требуют интересы самого изложения, когда другие средства передачи информации оказываются, с точки зрения автора,

менее эффективными. Цитаты служат дополнительным средством направления содержащейся в тексте программы интерпретации предполагаемым читателем в нужное русло.

Представляя некоторую проблему, автор научного текста ссылается на аналогичные идеи, гипотезы и теории других исследователей, которые работают в данном направлении или чьи идеи послужили основой для исследования автора. Автор не просто передает идеи других ученых, он с их помощью стремится убедить адресата в истинности того или иного научного положения.

Таким образом, полисубъектность как основная коммуникативная характеристика научного текста, проявляется в содержательном плане научного текста в форме интертекстуальных включений. Благодаря этому научный текст существует как открытая система, важной характеристикой которой является содержательная незамкнутость по отношению к другим научным текстам.

ЛИТЕРАТУРА

Тихомирова, Л.С. Интертекстуальность как предпосылка нового знания в научном тексте / Л.С. Тихомирова // Вестн. Перм. ун-та. Вып.4. Российская и зарубежная филология. – 2009. – С. 19–24.
Чернявская, В.Е. Научный текст и его филологическая интерпретация / В.Е. Чернявская. – СПб., 2002. – 88 с.

Н.И. Власюк, Е.Г. Антончик
ГрГУ им. Я. Купалы

О СТАТУСЕ ИНОСТРАННЫХСЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Иностранные слова продолжают влиять на немецкий язык и его носителей. Это влияние происходит не только в одном и том же направлении, но и в разное время.

Изучение иностранных слов в современном немецком языке, как и в других языках, началось давно. Исследования иностранных слов, например, в немецком языке начались в XV веке и продолжаются до сих пор, принимая все более интенсивный характер. На рубеже XX–XI веков продвижению иностранных слов в немецкий язык немецкие лингвисты Петер Алленбахер, Бернхарда Кеттеманн, Ульрих Буссе, Людвиг Айхингер, Андреас Гардт оказывают пристальное внимание [Allenbacher 2010: 15], [Kettemann 2010: 58], [Busse 2008: 43], [Eichinger 2009: 25], [Gardt 2001: 12].

В 2011 году по этой проблеме был создан научный проект, автором которого является современный немецкий исследователь Петер Айзенберг, который обосновал выбор данной темы тем, что это

лингвистическое исследование посвящено значительной части всего словарного состава немецкого языка [Eisenberg 2011: 25].

Кроме этого, несмотря на широкое распространение иностранных слов в немецкой языковой общности, научный интерес к иностранным словам был ограничен, если не сказать односторонним. Что-то было написано об их происхождении, ещё меньше об образовании, орфографии или о том, как они вписываются в общий словарный состав современного немецкого языка. Лишь в последние годы возрос интерес к этим вышеуказанным вопросам, доказательством чего является создание грамматики иностранных слов.

Сейчас, изучение иностранных слов ведется более интенсивно, так как многие немецкие лингвисты пришли к выводу, что наличие такого рода слов необходимо признавать и относится к ним, как еще одному значительному составу современного немецкого языка. В связи с этим возникает вопрос, с какой точки зрения следует изучать иностранные слова, что должно быть в центре внимания.

Самым важным подходом представляется положение, что иностранные слова являются составной частью немецкого словарного состава, а тем самым составной частью современного немецкого языка. С этой концепцией связано ряд положений при изучении иностранных слов, которые хотелось б изучить. Иностранные слова в немецком языке являются словами этого языка, если полностью или даже частично взяты из других языков. Иностранное слово, пришедшее, например, из английского языка в немецкий язык означает англицизм и тем самым то, что речь идет уже не о слове английского языка, а о слове, которое полностью или частично происходят от английского. Например, англицизм *Computer* уже потому является словом немецкого языка, поскольку он пишется с заглавной буквы и имеет грамматический род в немецком языке. Таким образом, подобные иностранные слова, которые теперь пришли в немецкий язык приобретают признаки, соответствующие нормам немецкого языка, которые не присущи этим словам в языке, из которого они заимствованы.

Хотя иностранные слова и являются словами немецкого языка, они образуют особую часть немецкого словарного состава. Здесь было бы уместно противопоставить их словарному составу коренных слов, так как исконно немецкие слова образуют основной состав современного немецкого языка. При этом они образуются сравнительно просто и унифицировано. Это легко наблюдать, если провести сравнительный анализ исконно немецких и иностранных слов, которые в свою очередь образуются не так унифицировано и чаще более сложно.

Таким образом, можно сказать, что как современный немецкий язык, так и для обозримого будущего немецкого языка различение этих основных составляющих немецкого словарного состава и их

научное описание является существенным и своевременным.

Только концентрация внимания на контактах современного немецкого языка с другими языками позволяет обнаружить причины, пути, виды и функции заимствований. Речь о языковом контакте предопределяет не только контакт между языками, но и между говорящими на этих языках людей. При этом не следует забывать и об электронном общении. Переход языковых единиц из «языка-донора» в язык, который пополняется можно назвать таким явлением как трансфер. В общем применении это понятие обозначается как процесс, а так же как результат. Говоря о заимствовании иностранных слов в немецкий язык, мы имеем в виду не только целые слова, а также их отдельные морфемы.

Конкретизируя контакты немецкого языка с другими, явный перевес в последнее время фиксируется за английским языком. Этот процесс особенно важен. Он довольно подробно описан в научной литературе. Однако отношение к этому явлению вызывает у лингвистов противоречивые мнения: необходимо ли такое количество англицизмов для функционирования современного немецкого языка, не влияют ли они на чистоту немецкого языка и другие

Нам ближе мнение тех лингвистов, которые считают, что иностранные слова все-таки надо адекватно принимать и считать, что структурные и семантические изменения охватывают их так же, как и исконно немецкой лексики.

Чтобы две части немецкого словарного состава в пропорциональном отношении сделать более обозримыми, можно воспользоваться традиционным разделением на части речи. При этом можно напомнить в свою очередь об открытых и закрытых классах слов. Открытые классы слов изменяют со временем свою численность в силу различных причин, например: заимствование, словообразование или исчезновение слова. К открытым классам немецкого языка относятся существительные, прилагательные, глаголы, числительные, наречия, остальные слова относятся к закрытым классам слов и их просто называют функциональными словами.

Для немецкого языка особым предметом исследования являются открытые классы слов английского языка, так как они в первую очередь проникают в немецкий язык. Внутри этих открытых классов слов изучается ранжирование по частям речи, в результате чего наиболее проницаемыми в немецкий язык являются существительные, прилагательные и глаголы английского языка. Эти группы слов и являются основным пополнением немецкого словарного состава. Но английский язык является не единственным «донором» для немецкого языка.

В таблице 1 приводится количество иностранных слов «языков-

доноров» для немецкого языка, начиная с 15 века [Eisenberg 2011: 32].

Таблица 1.

Век	15.	16.	17.	18.	19.
Английский язык	-	1	17	86	182
Французский язык	20	145	500	863	378
Итальянский язык	25	107	147	107	29
Греческий язык	24	138	81	128	60
Латинский язык	257	936	523	488	155
Всего	326	1327	1268	1672	804

Обзор таблицы показывает, что большинство немецких иностранных словообразований в рассматриваемые периоды до XVIII века относятся к французскому и латинскому языкам. Заимствования с французского языка продолжают превалировать и в XVIII веке. К XIX веку значительно уменьшается количество итальянских заимствований. Латинский и греческий языки держатся в первую очередь благодаря своей значимости для иностранного словообразования. В XX веке тенденция коренным образом меняется и основным «донором» немецкого языка становится английский язык. Для современного немецкого языка к первому десятилетию XXI века эта схема, конечно, возможно значительно изменится в пользу английского языка. Но это не означает ослабление языковых контактов Германии с другими странами. По последним данным на весь немецкий вокабуляр, состоящий из приблизительно 400 тысяч слов, приходится 100 тысяч иностранных [Duden 2007: 159].

По данным немецкого лингвиста Бернхарда Кеттеманна в общем словарном составе немецкого языка на 2004 год приходится 10 % иностранных слов, из них значительное количество отводится англицизмам [Kettemann 2010: 15].

Из всего вышесказанного можно констатировать серьезный статус иностранных слов в современном немецком языке и впервую очередь англицизмов. К сожалению, на сегодняшний день не возможно представить точную схему количества англицизмов в современном немецком языке, так как этот вопрос не до конца исследован лингвистами.

Более подробное описание проникновения иностранных слов в немецкий язык из других иностранных языков будет предметом нашей следующей статьи.

ЛИТЕРАТУРА

Eisenberg, P. Das Fremdwort im Deutschen / P. Eisenberg. – Göttingen: Hubert&Co. GmbH&Co. KG, 2011. – 440 s.

Duden. Fremdwörterbuch / hrsg. von Dudenred., 2007 – 532 s.

Kettemann, B. Anglizismen allgemein und konkret: Der Einfluss der Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende / B. Kettemann. – Tübingen, 2010. – 215 s.

Allenbacher, P. Anglizismen in der Fachlexik unter besonderer Berücksichtigung mündlichen Belegmaterials in der Fachsprache des Fernsehens / Allenbacher. – Frankfurt/M, 2010. – 386 s.

Busse, U. Anglizismen im Deutschen – Entwicklung, Zahlen, Einstellung / U. Busse – In Moraldo, Sandro M, 2008. – 208 s.

Eichinger, L. Anglizismen im Deutschen: meiden – warum das nicht so leicht ist / L. Eichinger. – In Moraldo, Sandro M, 2009. – 223 s.

Gardt, A. Das Fremde und das Eigene. Versuch einer Systematik des Fremdwortbegriffs in der deutschen Sprachgeschichte / A. Gardt. – In Stickel-Gerhard, 2001. – 234 s.

А.М. Дорош, С.В. Адамович
ГрГУ им. Я. Купалы

КОМПАРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Образ человека является важным фрагментом языковой картины мира, а попытка создания концепта «человек» на материале фразеологических единиц с зоонимным компонентом позволяет выделить универсальные и этноспецифические признаки в видении мира и создании его фрагментов. Очевидно, что в стремлении охарактеризовать своё поведение человек прибегает к сравнению с тем, что ему ближе всего. Компоненты-зоонимы в немецкой языковой картине мира отличаются особой ментальной природой ассоциаций, объединяющих человека с животным миром, которая базируется на глубинной связи оценочной семантики с биологическими признаками животных.

Чаще всего в качестве компонентов компаративных фразеологических единиц (КФЕ) выступают названия домашних животных, что объясняется экстралингвистическими факторами, в первую очередь, особенностями взаимоотношения человека с его ближайшим бытовым окружением [Райхштейн 1981: 57]. В немецком языке наиболее частотны КФЕ с компонентами *Schwein* ‘свинья’, *Katze*

‘кошка’, *Kuh* ‘корова’, например: *voll wie ein Schwein sein* ‘вдрызг пьяный, нализавшийся как свинья’, *wie das Schwein aus dem Stall fortlaufen* ‘уйти, оставив полный беспорядок’, *wie die Katze um den heißen Brei herumgehen* ‘ходить вокруг да около; не знать, как подступиться к кому-либо, чему-либо’, *mit jemandem wie die Katze mit der Maus spielen* ‘играть с кем-либо как кошка с мышью’, *dastehen wie die Kuh vorm neuen Tor* ‘уставиться как баран на новые ворота’, *jemandem wie einer kranken Kuh zureden* ‘уговаривать/уламывать кого-либо’. КФЕ с зоонимом – наименованием дикого животного также довольно употребительны: *hungrig sein wie ein Wolf* ‘быть голодным как волк’, *wie ein Hase hin- und herlaufen* ‘метаться как заяц’, *listig wie ein Fuchs sein* ‘быть хитрым как лиса’, *sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen* ‘быть неуклюжим как медведь’, *unschuldig wie ein neugeborenes Lamm* ‘невинный как новорождённый ягнёнок’. Фразеологический образ формируется на основе представлений человека о том или ином животном, причем название животного последовательно связывается как с объектом, обладающим определенными свойствами, так и с его символическим значением. И это естественно, т.к. весь окружающий человека мир воспринимается им сквозь призму мифологического мышления. Можно согласиться с мнением Н.Д. Петровой, акцентирующей внимание на символике зоонимов в английском языке, о том, что они обладают элементом символизации, иными словами, им присуще системное абстрагирование значения одного лексико-фразеологического ряда. Например, символическая сема «жестокость, беспощадность, хищность» характерна для зоосемы «волк». Автор считает, что зоонимный компонент в составе фразеологизма, благодаря своему символическому значению, первоначально соотнесён с поведением того или иного животного, жёстко формирует значение для всего фразеологического ряда [Петрова 2002: 24]. Однако в некоторых фразеологических рядах с одним и тем же зоонимным компонентом присутствует множество различных значений, иногда даже противоположных, вследствие чего выявление общего для всего ряда символического значения становится практически невозможным, если рассматривать данные зоонимы не в контексте всей фразеологии, а лишь в контексте компаративной фразеологии. На материале немецкого языка наличие одного значения для всего фразеологического ряда можно проследить на примере зоосемы *Pfau* ‘павлин’: *wie ein geblähter Pfau einherstolzieren* ‘выступать павлином; ходить гоголем’; *wie ein Pfau (ein) Rad schlagen*, *sich wie ein Pfau spreizen (schrauben)* ‘распустить хвост как павлин, важничать, кичиться’. Зоосема *Pfau* характеризует уверенность, даже чрезмерную

уверенность в себе, самодовольство, вплоть до бахвальства, хвастовства. Других значений для данной зоосемы в словаре немецкой идиоматики [Wörterbuch 2005: 473] не выявлено. Что касается зоосемы *Affe* ‘обезьяна’, то в данном случае нельзя выделить абстрагированное значение, характерное для всего фразеологического ряда, хотя, если рассмотреть данную зоосему в более широком контексте, т.е. применительно ко всем фразеологическим единицам, то у носителей немецкого языка она ассоциируется с ловкостью. Для компаративных фразеологизмов данное значение является абсолютно нехарактерным, что можно проследить на следующих примерах: *wie ein Affe auf dem Schleifstein sitzen* ‘неудачно, неумело сидеть на чём-либо’ (букв. ‘сидеть как обезьяна на точильном камне’); *wie vom wilden Affen gebissen* ‘сумасшедший’ (букв. ‘как укушенный дикой обезьяной’); *wie ein Wald voll Affen angeben* ‘сильно хвастаться’; *wie ein Affe schwitzen* ‘обливаться потом, сильно вспотеть; быть мокрым как мышь’. Судя по переводу, практически все КФЕ с компонентом *Affe* безэквивалентны либо имеют частичные эквиваленты в русском языке, хотя данные качества в русском языке также представлены чаще, но ассоциируется с другими зоонимами.

Лингво-когнитивный анализ КФЕ немецкого языка с зоонимным компонентом позволил выделить два основных значения, а именно: «внутренний человек» и «внешний человек». Так, в построении внутреннего мира человека участвуют такие понятия как «характер», «умственные способности», «эмоциональное состояние», «ощущения», «отношение», «потребности». Как показало исследование, наиболее многочисленными в немецком языке являются КФЕ, отражающие характер и эмоциональное состояние. Чаще всего в КФЕ, называющих черты характера, используются компоненты-зоонимы *Aal* ‘угорь’, *Elster* ‘сорока’, *Rabe* ‘ворона’, причём *Elster* и *Rabe* в большинстве случаев взаимозаменяемы, например: *glatt wie ein Aal sein* ‘скользкий как угорь, изворотливый’, *sich winden wie ein Aal* ‘изворачиваться’, *schwarz wie ein Rabe* ‘чёрный как вороново крыло, иссиня-чёрный’, *stehlen wie eine Elster/wie ein Rabe* ‘хватать всё, что плохо лежит, красть всё, что подвернётся’, *gefräßig wie ein Rabe/wie eine Elster* ‘очень прожорливый’. Почти все КФЕ из данной группы имеют значение отрицательной оценки, исключение составляет КФЕ *reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist* ‘говорить как бог на душу положит; говорить напрямик (без задней мысли, без утайки)’. Например, КФЕ с компонентом *Aal* характеризуют изворотливого человека, т.е. человека-конформиста, способного найти выход из любой ситуации: *glatt wie ein Aal sein* ‘скользкий как угорь, изворотливый’, *sich winden wie ein Aal* ‘изворачиваться’. Устойчивые

сравнения с компонентами *Elster*, *Rabe* характеризуют человека болтливого либо склонного к воровству: *geschwätzig [diebisch] wie eine Elster/wie ein Rabe sein* ‘быть болтливым [вороватым] как сорока’.

Для характеристики эмоционального состояния чаще всего используются КФЕ с компонентами *Hund/Mops* ‘собака/мопс’ и *Fisch* ‘рыба’. Зооним *Fisch* характеризует как человека бесчувственного, «бедного» в эмоциональном плане, так и бодрого, весёлого, здорового: *kalt wie ein Fisch* ‘холодный (бесчуственный) как рыба’; *munter/ fröhlich/lebhaft wie ein Fisch im Wasser* ‘бодрый/весёлый/здоровый как рыба в воде’. В КФЕ *kalt wie eine Hundeschnauze* ‘безразличный, равнодушный; холодный как рыба’ в качестве объекта сравнения выступает часть тела животного, что также причисляется нами к разряду КФЕ с зоонимным компонентом.

В формировании значения «внешний человек» участвуют понятия «внешний вид», «деятельность», «движение», «физическое состояние», причем в немецком языке наиболее широко представлены группы «деятельность» и «физическое состояние». КФЕ, характеризующие деятельность, одновременно показывают высокую степень признака. Большинство из них указывает на тяжёлый физический труд, который часто воплощён в компонентах *Pferd* ‘лошадь’, *Biene* ‘пчела’, например: *arbeiten wie ein Pferd* ‘работать как лошадь *’fleißig sein wie eine Biene* ‘работать как пчёлка’.

КФЕ со значением физического состояния отражают всевозможные состояния человеческого организма: от физического здоровья, силы до сильной усталости, изнеможения, включая состояние опьянения, например: *gesund wie ein Fisch im Wasser sein* ‘быть здоровым как бык’; *gesund/stark wie ein Bär sein* ‘быть здоровым, сильным как бык’; *müde wie ein Hund sein* ‘устать как собака’; *wie ein geprellter Frosch daliegen* ‘лежать пластом’; *wie ein Affe/Schwein/Schweinebraten/Tanzbär schwitzen* ‘обливаться потом, сильно вспотеть; быть мокрым как мышь’; *voll wie ein Schwein sein* ‘нализаться как свинья’. Следует отметить, что в немецкой культуре при помощи КФЕ с анималистическим компонентом осуждаются либо поощряются те же качества, что и в других культурах, в частности, в русской, хотя набор качеств, с которыми ассоциируется определённый зооним, различен в разных языках.

Достаточно многочисленную группу образуют КФЕ с зоонимным компонентом, характеризующие большую степень признака. В их основе лежит гипербола, предельно характеризующая то или иное действие или состояние. Анализ семантики таких КФЕ показал, что их глагольный компонент обычно употребляется в своем буквальном значении, называя определенное действие или состояние, а

компаративный компонент используется в метафорическом значении, превращаясь из элемента сравнения в своеобразный указатель высокой степени, например: *wie ein Rohrspatz schimpfen = sehr schimpfen* ‘разразиться потоком брани; ругаться на чём свет стоит’.

Наиболее ярко оценочный характер компаративных фразеологизмов с компонентом-зоонимом проявляется при отрицательной характеристике. КФЕ с отрицательной оценкой являются, в основном, принадлежностью обиходно-разговорной речи. Здесь сравнения особенно гиперболичны, удачно передают отрицательное отношение говорящего, иронию, насмешку, например: *jemanden wie eine Weihnachtsgans ausnehmen* ‘сильно надуть кого-либо’; *sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen* ‘быть неуклюжим как медведь’, jemandem passen wie der Sau das Halsband ‘подходить кому-либо как корове седло’.

В плане соотношения с частями речи выявлено два основных типа КФЕ: адъективные и глагольные. В адъективных КФЕ прилагательное является структурным стержнем фразеологизма, одновременно отражая основное понятие и указывая на адъективную природу данной единицы. Компонент-зооним предстает как «эталон» качества, названного прилагательным. Он как бы повторяет информацию, уже выраженную прилагательным, а потому функционально сближается с наречиями меры. Эта функция четко прослеживается, например, в КФЕ со значениями «очень глупый», «очень здоровый» и т.п.: *treu wie ein Hund* ‘преданный как собака’; *dumm/störrisch wie ein Esel* ‘глупый/ упрямый как осёл’; *gesund wie ein Bär ‘здоровый как бык’, gesund wie ein Fisch im Wasser ‘здоровый как бык’*.

Усилительная функция сравнительной части сохраняется и в глагольных КФЕ, но, наряду с ней, в значительно большей степени, чем в адъективных КФЕ, здесь присутствует функция качественной характеристики процесса, названного глаголом. Поэтому сравнительный компонент функционально сближается с наречиями образа действия: sich *wie der Fisch auf dem Trockenen abmühen* ‘биться как рыба об лёд’; *wie die Kuh dastehen, wenn es donnert* ‘уставиться как баран на новые ворота’; *wie der Ochs am Berg dastehen* ‘глядеть как баран на новые ворота’; *wie ein Hund leben* ‘жить как собака’.

Если в адъективных КФЕ признак прямо указывается прилагательным, то в глагольных фразеологизмах возможно различное наполнение семантического объема единицы, в зависимости от ассоциативных признаков, связанных в сознании носителя языка с тем или иным зоонимом. Вот почему в глагольных сравнениях намного выше значение компаративного компонента как уточнителя значения глагола.

Таким образом, почти все из рассмотренных нами КФЕ обладают отрицательной оценочностью, что еще раз подчеркивает острую критическую направленность фразеологии вообще и анималистической в частности. С усилением оценочного значения заметно ослабляется номинативное, т.к. фразеологизмы создаются не столько для конкретизации, сколько для образно-эмоциональной оценки качеств, действий, состояний человека.

ЛИТЕРАТУРА

Петрова, Н.Д. Фразеосемантическое поле зоосемизмов в современном английском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.83 / Н.Д. Петрова; Киевск. гос. ун-т. – Киев, 1983. – 22 с.

Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн. – М.: Высшая школа, 1981. – 143 с.

Duden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache: in 12 Bänden / hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2005. – Bd.11: Duden. Wörterbuch der deutschen Idiomatik / hrsg. v. Dudenred. – 2005. – 953 s.

В.С. Истомин
ГрГУ им. Я. Купалы

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА

Антропоцентризм современного языкознания требует глубокого анализа не только лингвистических, но и прагматических факторов для раскрытия семантики лексических единиц. Особое внимание уделяется такому пласту лексики, как фразеологизмы, которые отражают национальные особенности и передают изменения, происходящие в языковой системе.

Несмотря на большое количество работ по проблеме фразеологического значения, остается еще много дискуссионных вопросов, в частности о лингвистическом статусе компонента фразеологизма [Архангельский 1968, Попова 1989], о формировании фразеологического значения. Согласно концепции А.М. Чепасовой в нефразеологическом словосочетании каждое слово утрачивает семантическое ядро, сохраняя отдельные семы, которые формируют семантическое ядро фразеологизма [Чепасова 1993].

Под фразеологизмом мы понимаем самостоятельную номинативную единицу языка, обладающую семантической целостностью и экспрессивностью.

Материалом исследования являются фразеологические словари немецкого, белорусского, английского и русского языков, часть фразеологизмов выбрана из художественных текстов.

Становление фразеологии как самостоятельной дисциплины связано с именами таких ученых, как Ш. Балли, Х. Касарес, академика В.В. Виноградова, профессора А.И. Смирницкого. Интенсивные исследования фразеологических единиц позволили выявить их характерные дифференциальные признаки: постоянство значения, состава и структуры; семантическую целостность; воспроизводимость в готовом виде в процессе общения; раздельнооформленность структуры, состоящей из двух и более компонентов [Кунин 1970].

Подавляющее большинство фразеологизмов связано с разнообразными сферами человеческой деятельности. Более того, человек наделяет объекты внешнего мира человеческими чертами. Фразеологическая единица с элементом анимализмом имеет не только интеллектуальный, но и экспрессивно-оценочный аспект, детерминированный национально-культурными понятиями, и служит для образной характеристики человека. Для именования человека с помощью анимализмов может использоваться любое животное, однако в действительности круг животных ограничивается только теми, с которыми человек чаще встречается в обыденной жизни. Зооморфизмы могут использоваться в виде отдельных лексем и в качестве компонентов фразеологических единиц.

В качестве отдельных лексем для характеристики человека в разноструктурных языках представлены следующие единицы: *собака, кошка, овца, баран, бык, корова, козел, теленок, свинья, петух, кролик, курица, утка, волк, лисица, лев, тигр, осел, медведь, заяц, ворона, журавль, лебедь, ласточка, попугай, сокол, ястреб, лягушка, мышь, рак* (рус.); *chien, chat, chevre, mouton, taureau, vache, bouc, veau, cochon, coq, lievre, poule, canard, loup, rcnard, lion, tigre, ane, ours, lapin, corbeau, cygne, grue, hirondelle, perroquet, faucon, vautour, grenouille, souris, ecrevisse; сабака, кот, авечка, баран, бык, карова, казел, цяля, евтия, певень, трус, курыца, качка, воук, л1сща, леу, тыгр, асел, мядзведзь, заяц, крумкач, лебедзь, ластаука, папугай, лягушка, мыш* (бел.); *Hund, Katze, Schaf, Hammel, Bulle, Kuh, Ziege, Kalb, Schwein, Hahn, Kaninchen, Huhn, Ente, Wolf, Fuchs, Lowe, Tiger, Esel, Bar, liase, Krahe, Kranich, Schwan, Papagei, Palke, Habicht, Frosch, Mans, Hummer* (нем.); *dog, cat, sheep, ram, bull, cow, goat, calf, pig, cock, rabbit, hen, duck, wolf fox, lion, tiger, donkey, bear, hare, crow, crane, swan, swallow, parrot, falcon, hawk, frog, mouth, crayfish.*

С помощью ФЕ с элементами анимализма в языках описывают внешность человека, его характер, профессиональную деятельность, его отношение к женщине, детям, семье. В зависимости от степени сходства или различия все подобные ФЕ

можно разделить на следующие группы: универсальные, характерные для всех культур; семантически подобные, но с разными образами; уникальные по национальной семантике. К универсальным ФЕ можно отнести библеизмы, латинские и греческие выражения, заимствованные языками, а также заимствования из басен, художественных произведений. Так, в русском и белорусском языках к универсальным можно отнести следующие устойчивые выражения; *козел отпущения, Валаамова ослица, аблудная авечка* (бел.); *ein vcrlorenes Schaf, weifier Robe, das Trojanische Pferd, der Mensch ist dem Menschen ein Wolf* в немецком языке и *lost sheep, Trojan Horse, Man is a wolf to a man* - в английском. К выражениям, представляющим похожие сюжеты с неодинаковыми образами, можно отнести в английском языке *a bird in the hand is worth two in the bush,* в русском языке – *лучше синица в руках, чем журавль в небе; Ваг bleibt Bar, fahrt man ihn ouch ubers Meer, как волка ни корми, он все в лес глядит.* К уникальным для национальной картины мира можно отнести *попрыгунья-стрекоза, as mad as a March hare, ein Esel in der Lowenhaut, жаба у каляіне.*

В разных культурах человек характеризуется с помощью ФЕ с анимализмом по-разному. Так, храбрый человек представлен как: *coeur de lion, hardi comme un cog sur son fumier* (фр.), *sich in die Hohle des Lowen wagen* (нем.), *bold as a lion* (анг), *храбрый как тигр* (рус.); трусливый, нерешительный человек – это *coeur de poule* (фр.), *coward, Buridan 's ass* (анг.), *einen Hasen im Busen haben* (нем.), *труслив как заяц* (рус). Хитрый – *ein alter Fuchs* (нем.), *matin comme un singe, fin merle (фр.), old fox* (анг.), *старый лис.* Глупый – *stupid as an owl* (анг.), *er ist so dumm, ilaB ihn die Ganse* (нем.), *bete comme un dindon* (фр.); бедный – *poor as a cherch mouse* (анг.), *aufdem Hundsein* (нем.), *gueux comme un rat d'église* (фр.).

Фразеологизмы библейского происхождения, из античной мифологии, из греческой и римской литературы имеют место в английском, немецком, русском, белорусском и других языках, представляя собой кальки с их прототипов. Ср., например, англ. Ä Trojan horse; нем. Der Trojanische Pferd; рус. Троянский конь; бел. Траянскі конь; англ., Man is a wolf to a man; нем., Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf; рус, Человек человеку волк; бел., чалавек чалавеку воўк.

Во фразообразовании огромную роль играет человеческий фактор, так как подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности. Кроме того, человек стремится наделить человеческими чертами объекты внешнего мира, в том числе и неодушевлённые. Способность человека к

отражению объективной действительности является необходимым условием возникновения и функционирования языка, поскольку в основе коммуникации лежит потребность сообщить нечто о вещах, находящихся, как правило, за пределами языка. При этом важно подчеркнуть, что эффективное общение предполагает более или менее сходное отражение и понимание объективной реальности.

В корпусе экспрессивно-оценочной лексики можно выделить единицы, образованные путём метафорического переноса на основе названия животного – зоонима и служащие для образной характеристики человека. Зоологические номены, употребляемые в прямых значениях, называют «зоосемизмами», а употребляемые в переносных значениях (применительно к характеристике человека) – «зооморфизмами». Зооморфизмы, как и вся оценочная лексика любого языка, способствуют выражению чувств, реакций, эмоциональной жизни человека в целом, формируя и обозначая ценностную картину мира: оценку предметов по этическим и эстетическим нормам данного языкового коллектива (хороший – плохой, красивый – некрасивый и т. п.). Предикативно-характеризующий семантический вариант включает в себя в качестве основы номинативный, к которому добавляется ещё значение (сема) характеристики, что усложняет структуру варианта и вносит в неё качественное изменение. В то же время лингвистическая специфика этого значения проявляется в том, что содержание характеристики обусловлено не столько качествами реального внелингвистического объекта, сколько качествами, которые приписываются этому объекту коллективным языковым сознанием. Язык регистрирует, закрепляет эти качества как свойственные денотату, что позволяет регулярно использовать название объекта как эталон определённых качеств. Для эмоционально-оценочной характеристики человека в разговорной речи употребляются сравнения и метафоры основанные на установлении подобия между представителями животного мира и привносящие таким образом в высказывание отнесённость образа к предмету является такой, что никакого другого содержания, кроме того, которое присуще предмету и его роли в жизни отражающего существа, у образа нет. Знак и образ отличаются по признаку наличия либо отсутствия подобия с объектом. Знак произволен, что элементарно доказывается существованием различных слов для именования одного и того же предмета в разных языках. Образ изоморфен, сходен с изображаемым им предметом.

В метафоре подобию придаётся вид тождества. Здесь имеет место явление вторичной номинации, которая заключается в непрямом отображении внеязыкового объекта, опосредуемого предшествующим

значением слова, те или иные признаки которого играю роль внутренней формы, переходя в новое смысловое содержание, т.е. использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции называния.

Примером подобного переосмысления может служить зоосемизм hog «боров» применительно к эмоционально-оценочной характеристике человека – «эгоист», «нахал». Мотивированными при формировании этого коллоквиального зооморфизма являются семы, выражающие приписываемые данному животному качества: «неблагодарность», «бесцеремонность». Семантические преобразования здесь сопровождаются замещением архисемы «животное» архисемой «человек».

Зооморфизмы в различных языках описывают внешность, характер и стиль поведения, профессиональную деятельность человека.

Английский язык показывает человека как индивидуально статичность, акцентируя такие положительные качества, как *состязательность/самостоятельность,* осуждая мошенничество и недобросовестность, например, tiger- «опасный противник, сильный игрок»; a lone wolf- «человек, действующий в одиночку»; barracuda – «эгоистичный, нечестный делец, хищник»; shark – «шулер, мошенник, вымогатель; таможенный чиновник; карманник»; weasel – «проныра, скользкий тип, подхалим»; stalking horse – «подставное лицо, ширма».

Особенный взгляд на мир проявляется в английском языке в виде маркировки исторических личностей с помощью зооморфизмов: the Hog – Ричард III, the Lion Heart – Ричард Львиное Сердце, the Swan of Avon – Шекспир.

Национально-культурные особенности (критичность и педантичность англичан) выражаются в таких зооморфизмах, как if wishes were horses, beggars would ride – «будь желания лошадьми, нищие ездили бы верхом»; pigs might fly – «бывает, что коровы летают»; if the sky falls, we'll catch larks – «если бы да кабы».

Для зооморфических единиц библейского происхождения характерно сопоставление с неким эталоном, уподобление человека определенному образу: Sundenbock – «козёл отпущения, человек, на которого все перекладывают ответственность и вину». Библейские анималистические фразеологизмы создают яркую картину, например, неблагодарность: Perlen vor die Sue werfen – «метать бисер перед свиньями», закрепляют универсальную образность за определёнными зоонимами: Bileams Eselin – «Валаамова ослица», ein Wolf in Schafspelz (Schafskleid) – «волк в овечьей шкуре», ein verlorenes Schaf- «заблудшая овца», das goldene Kalb – «златой телец», die listige

Schlange – «Змий-искуситель», die Bocke von den Schafen scheiden – «отделить овец от козлищ (годное от негодного)».

Одним из возможных способов совпадения анималистических образов в немецком языке с другими языками является полное заимствование высказываний из древних текстов, например, Гомера. В силу того, что доступ к культурному наследию древности имел и немецкий народ, данные культурологические единицы прижились в этом языке: Augiasstall (aus der griechischen Mythologie) – «Авгиевы конюшни; греческая мифология», Weifier Rabe (Juvenal, Satiren) – «белая ворона; Ювенал, Сатиры», aus einer Miicke einen Elefanten machen – «из мухи делать слона (античная поговорка)», der Trojanische Pferd – «Троянский конь; Гомер, Одиссея», der Mensch ist dem Menschen ein Wolf – «человек человеку волк».

В заимствованиях из басен Эзопа также наблюдается определенное представление базовых фрагментов картины мира. Образная система басен Эзопа повлияла на развитие анималистической фразеологии немецкого языка: eine Schlange an seinem Busen naren – змею на груди пригреть», der Cowenteil – «львиная доля».

Наряду с подобными устойчивыми словосочетаниями с явно ощутимым переносным значением, в немецком языке существует множество пословиц и поговорок с зоокомпонентом, которые являются результатом наблюдений за объективной реальностью: Bar bleibt Bar, fahrt man ihn auch tibers Meer – «как волка ни корми, он всё в лес глядит [*букв,* медведь останется медведем, хоть увези его за море]», solange der Esel tragt, ist er dem Muller wert – «осёл нужен мельнику, пока его вьючить можно», wenn dem Esel zu wohl ist, geht er aufs Eis tanzen – «кому слишком везёт, от голову теряет», begossene Hunde furchten das Wasser – «пуганая ворона куста боится», Hunde, die viel bellen, beiBen nicht – «брехливые собаки не кусаются; не бойся собаки брехливой, бойся молчаливой», gebriihte Katze scheut auch kaltes Wasser – «обжёгшись на молоке, будешь дуть и на воду», der Katze Scherz, der Mause Tod – «кошке игрушки, а мышке слёзки». Поговорки: den Bock zum Gartner machen *(или* setzen) – «пустить козла в огород», ein raudiges Schaff steckt die ganze Herde an – «паршивая овца всё стадо портит», bei Nacht sind alle Katzen grau – «ночью все кошки серы», die Ratten verlassen das sinkende Schiff – «крысы бегут с тонущего корабля».

Немецкие зооморфизмы очень разнообразны по своему содержанию и охватывают все стороны жизни немецкого народа: auf den Hund bringen – «разорить, довести до нищеты кого-либо», dicke Manse haben (Pferdchen mi Stall haben) – «иметь деньжонки»,

Pferdearbeit und Spatzen fatter – «тяжёлый труд за ничтожное вознаграждение [*букв.* лошадиный труд и воробьиная пища]»; высмеиваются дураки: ein Esel in der Lowenhaut – «осёл в львиной шкуре (о глупце, напускающем на себя важный вид)», er findet der Esel nicht, auf dem er sitzt – «он не видит у себя под носом», die Katze im Sack kaufen – «купить кота в мешке, приобрести что-либо за глаза, без предварительной проверки», als Esel geboren, als Esel gestorben – «ослом родился, ослом и умер», den Esel kennt man an den Ohren, an der Rede den Toren – «осла узнаешь по ушам, а дурака по речам»; осуждается пьянство: einen Affen (sitzen) haben – «быть пьяным», sich einen Affen kaufen – «подвыпить, хлебнуть лишнего, напиться, нализаться, наклюкаться», seinem Affen zucker geben – «предаться безудержному веселью», weiBe Mause sehen – «галлюцинировать спьяна»; einen Baren aufbinden – «рассказывать небылицы, обманывать, надувать кого-либо», auf der Barenhaut liegen – «бездельничать [*ср. русск.* лежать на печи]», den Hund hinken lassen – «отлынивать, уклоняться от чего-либо, прибегать к увёрткам, уловкам», auf hohem Pferd sitzen – «хвастаться, важничать, задирать нос». Пословицы учат бережливости, трудолюбию: arbeiten wie ein Pferd – «работать как лошадь», wer zwei Hasen hetzt, fangt keinen – «за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь». Многие из них содержат положительную оценку: der Stier bei den Hornen fassen – «взять быка за рога», auf das richtige Pferd setzen – «сделать верную ставку», hier liegt der Hase im Pfeffer – «вот где собака зарыта».

В современном немецком языке имеется значительное число зооморфизмов с компаративным значением: arm wie eine Kirchenmaus – «бедный как церковная мышь», plump wie ein Bar – «неуклюж как медведь», schlafen wie ein Bar – «спать непробудным сном», er schtittet's ab wie der Hund den Regen – «ему как с гуся вода».

Животные являются носителями определённых качеств, и семантические изменения ведут к переносу имён и развитию вторичных значений. Зооморфизмы в немецком языке – это одна из универсальных тенденций метафоризизации, в результате которой осуществляется перенос наименований животных для обозначения людей. Так, *обезьяна* в немецкой фразеологии олицетворяет ловкость affenartiger Geschicklichkeit – «с ловкостью обезьяны», «волк» – дурные намерения: ein Wolf im Schafpelz – «волк в овечьей шкуре», mit derTWolfen muB man heulen – «с волками жить – по-волчьи выть», der Wolf stirbt in seiner Haut – «как волка ни корми, он всё в лес смотрит», «о*сёл»* – глупость: unsers Herrgott's Esel – «олух царя небесного»; «лиса» – хитрость: den Fuchs anziehen (fuchsschwanzeln) – «лисой вертеться, прикидываться», es ist ein

dummer Fuchs, Fuchse muB man mit Fiichsen fangen – «старую лису не травят молодыми собаками», *заяц* – проворство: Ochs will den Hasen erlaufen! – «бык захотел зайца обогнать», *свинья – «подлость,* нечистоплотность*»*: Schwein – «неряха; подлый человек», Schweinerei – «свинство».

Таким образом, лексико-семантическая группа, обозначающая животных, является одной из наиболее активных в образовании фразеологизмов в разных языках, характеризующих человека, его деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

Архангельский, В.Л. Проблема устойчивости фразеологических единиц и их знаковые свойства (на материале современного русского языка) / В.П. Архангельский // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Тула, 1968.

Жуков, В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков. – М., 1986.

Копыленко, М.М. Очерки по общей фразеологии / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. – Воронеж, 1989. – 191 с.

Кунин, А.В. Английская фразеология (теоретический курс) / А.В. Кунин. – М., 1970.

Чепасова, А.М. Фразеология русского языка / А.М. Чепасова. – Челябинск: Дом печати,1993. – 215 с.

А.І. Кавальчук, М.М. Кузняцова
ГрДУ ім. Я. Купалы

ВЫЯЎЛЕННЕ АДНОСІНАЎ ДА ПРАЦЫ Ў БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОВЕ

Сацыяльныя змены, грамадскія падзеі і з’явы актуальнай рэчаіснасці непазбежна знаходзяць адбітак у слоўнікавым складзе мовы. Лексічны склад адлюстроўвае не толькі багацце культурна-гістарычнага пласту, назапашанае праз стагоддзі, але найбольш яскрава і поўна падкрэслівае адметныя рысы носьбітаў мовы. “У мове знаходзіць адлюстраванне шматвяковы вопыт народа, у тым ліку набыты ім у працэсе ўзаемадзеяння з іншымі народамі. Можна сцвярджаць, што кожная мова, культура, этнас жывуць і развіваюцца па сваіх уласцівых ім законах, аднак разам з тым яны існуюць у густой сетцы ўзаемасувязей і ўзаемаўплываў і з’яўляюцца шмат у чым вынікам гэтых працэсаў” [Цыхун 2001: 132].

У сучасных умовах інтэграцыі і станаўлення працэсаў глабалізацыі надзвычай важную ролю адыгрываюць міжкультурныя кантакты прадстаўнікоў розных этнічных груп, што падкрэслівае неабходнасць усебаковага даследавання камунікацыі як асноўнай формы

жыццядзейнасці чалавека і грамадства. Таму ў апошні час надзвычайную актуальнасць набываюць даследаванні параўнальнага характару, якія датычаць розных сфер лінгвістыкі. Такія даследаванні вядуцца як у межах блізкароднасных, так і неблізкароднасных моў. Яны не толькі дапамагаюць раскрыць унутрымоўныя адметнасці, але выявіць і зразумець асаблівасці ўспрымання навакольнай рэчаіснасці прадстаўнікамі розных нацый і народаў. Цэласная карціна свету пэўнага этнасу складаецца з асобных уяўленняў моўнікаў пра разнастайныя з'явы і падзеі рэчаіснасці, прыроду і чалавека. Безумоўна, у светаўспрыманні многіх народаў менавіта чалавек стаіць у цэнтры ўсяго, што выяўляецца словам – гэта і ён сам, і ўсё тое, што ўспрымаецца ім як яго асяроддзе, сфера яго жыцця і дзейнасці, г.зн. яго быцця.

У гэтым артыкуле на прыкладзе асабовай субстантыўнай лексікі і парэміялагічнага матэрыялу паспрабуем высветліць стаўленне двух еўрапейскіх народаў (немцаў і беларусаў) да адной з галоўных сфер жыцця чалавека – працоўнай дзейнасці.

Беларусы імкнуцца з маленства прывучыць сваіх дзяцей да працы. "Сялянскае разуменне, што "ўсе павінны працаваць", высоўвала прынцып паступовага, паэтапнага прывучэння да працы з дзяцінства з мэтай выпрацоўкі прывычкі да яе… Ранняе ўключэнне дзяцей у працу непарыўна звязана з педагагічным ідэалам народа – выхаваць працавітага чалавека" [Беларусы 2001: 134]. Жорстка асуджаў народ лайдакоў і гультаёў, усіх тых, хто не любіў і не хацеў працаваць, сумленна выконваць свае абавязкі.

Надзвычайная працавітасць з'яўляецца адной з найважнейшых рысаў і нямецкага нацыянальнага характару. Немцы вызначаюцца педантызмам, грунтоўнасцю і дакладнасцю ў сваім падыходзе да выканання якой-небудзь задачы. Павярхоўныя адносіны да працы ў Германіі асуджаюцца, нядобрасумленнасць у выкананні абавязкаў прыніжае гонар немца.

Паколькі, згадваючы пра ўнутраныя якасці той ці іншай асобы, часцей за ўсё мы спасылаемся на сумленне чалавека, а менавіта на яго прысутнасць ці адсутнасць у таго, аб кім ідзе гаворка, і ў залежнасці ад гэтага на яго адносіны да іншых людзей, нейкія ўчынкі ці жыццёвы выбар, паспрабуем найперш разгледзець тыя асабовыя найменні ў беларускай і нямецкай мовах, якія найбольш выразна падкрэсліваюць сумленнасць чалавека, ці, наадварот, яго нядобрасумленнасць у адносінах да працы. Калі казаць пра семантычную арганізацыю вызначанай лексічна-тэматычнай групы, то варта адзначыць, што і ў беларускай, і ў нямецкай мове існуе супрацьпастаўленасць адзінак, якія характарызуюць чалавека паводле адносінаў да працы, па іх

лексічным значэнні. Субстантыўная лексіка групуецца вакол двух семантычных цэнтраў: ‘працавіты, старанны чалавек’ і ‘лянівы, нядбайны, безадказны ў працы чалавек’.

Характарызуючы сумленнасць чалавека ў адносінах да працы і абавязкаў, сярод найменняў асобы можна вылучыць шэраг адзінак з пазітыўнай ацэнкай: *трудзяга* разм. ‘той, хто многа і шчыра працуе’; *працавік* разм. ‘той, хто многа працуе, працалюбівы чалавек’; *рабацяга* разм. ‘старанны, шчыры працаўнік’; *прафесіянал / прафесіяналіст (прафесіяналка)* ‘той, хто зрабіў які-н. занятак сваёй прафесіяй; добры спецыяліст, знаўца сваёй справы’; *руплівец* разм. ‘пра дбайнага, клапатлівага, стараннага чалавека’; *Arbeiter m, arbeitsamer Mensch m* ‘трудзяга, працавік’; *Arbeitspferd n* перан. ‘рабацяга’; *Meister (seines Faches) m, Könner m, Fachmann m* ‘прафесіянал; знаўца сваёй справы, спецыяліст’.

У некаторых выпадках назіраем такую з’яву, як энантыясемія, калі ў адным слове сустракаюцца супрацьлеглыя значэнні. Напрыклад, лексема *работнічак* у залежнасці ад кантэксту можа набываць або пазітыўнае, дэмінутыўнае (памяншальна-ласкальнае), значэнне, або адмоўную адзнаку: *работнічак* памянш.-ласк. да *работнік* // разм. зневаж. ‘пра дрэннага работніка’. Тое самае можна сказаць і пра слова *службіст: службіст* ‘той, хто старанна, рупліва адносіцца да сваіх службовых абавязкаў // Служачы // разм. неадабр. той, хто на выгляд стараецца, а на справе фармальна выконвае службовыя абавязкі’.

Большай разнастайнасцю адрозніваюцца агентывы, якія характарызуюць чалавека паводле адмоўных адносінаў да працы: *фармаліст (фармалістка)* ‘1. Той, хто фармальна, на шкоду справе, адносіцца да чаго-н. 2. Паслядоўнік фармалізму’; *бракароб* ‘той, хто дапускае брак у рабоце; нядобрасумленны работнік’; *прагульшчык (прагульшчыца)* ‘той, хто не выходзіць на работу без уважлівай прычыны, хто робіць прагулы’; *галавацяп* разм. ‘чалавек, які нядбайна і бесталкова вядзе справу’; *нядбайнік (нядбайніца)* разм. ‘той хто нядбайна адносіцца да сваіх абавязкаў, да справы’; *разгільдзяй (разгільдзяйка)* разм. ‘нядбайны, безадказны ў працы, справах чалавек’; *халтуршчык (халтуршчыца)* разм. зневаж. ‘1. Хто займаецца халтурай. 2. Той, хто працуе або робіць што-н. нядобрасумленна, неахайна’; *партач* разм. груб. ‘чалавек, які няўмела выконвае сваю работу’; *schlampiger Kerl m* разм. ‘разгільдзяй’; *Ausschusserzeuger m, Schulderer m* разм. ‘бракароб’; *Stümper m* разм. ‘халтуршчык’; *Huschelpeter m* разм. ‘неахайны працаўнік, халтуршчык’; *Pfuscher m, Murkser m* разм. фам. ‘халтуршчык, дрэнны работнік; бракароб’; *Bummelant m* разм. ‘прагульшчык’, *Bummler m* разм. ‘1. Гуляка; 2. Валацуга, абібок, лодар’, *Arbeitsbummelant m* ‘хто ўхіляецца ад

працы’, *Arbeitsschwänzer m*, *Schwänzer m* фам. ‘прагульшчык’.

Тое, што назвы-характарыстыкі паводле адмоўнай якасці колькасна пераважаюць над назвамі з пазітыўнай семантыкай, невыпадкова: менавіта якасці, уласцівасці, дзеянні, якія кваліфікуюцца як нестандартныя, не характэрныя для большасці людзей, тыя, што парушаюць пэўныя сацыяльныя стэрэатыпы, у першую чаргу знаходзяць адлюстраванне ў мове; тое ж, што адпавядае г.зв. “пісаным” і “няпісаным” нормам, як правіла, не патрабуе дадатковага абазначэння. Як нельга лепей гэта ўласцівасць прасочваецца на матэрыяле народных гаворак. Напрыклад, у гродзенскіх гаворках, найбольшая частка якіх належыць да заходняй (гродзенска-баранавіцкай) групы паўднёва-заходняга дыялекту беларускай мовы, з семантыкай ‘гультай’ рознымі лексікаграфічнымі крыніцамі зафіксавана да 80 лексемаў (*дармаедзіна, вопадзень, латрыга, латруга*, *нядбайліца, валюш, валяч, валяг, уваліна, завалюга, завaляка, прачуханец* і інш.), а з супрацьлеглым значэннем – ‘спрытны, працавіты чалавек’ – засведчана толькі 10 слоў (*здзелуха, умека, рабацько, спрытнячка* і інш.).

Мова народа заўсёды яскрава адлюстроўвае яго эстэтычныя і этычныя погляды. Таму многія адзінкі аналізаванай мікраструктуры маюць дадатковую канатацыю, эмацыйна-экспрэсіўную афарбоўку, якая дапамагае больш дакладна выказаць адносіны да аб’екта гаворкі. У слоўніках такая адзнака падаецца праз стылістычныя паметы (грубае, зневажальнае, абразлівае, фамільярнае і г.д.).

Любая падзея, учынак, а таксама адносіны чалавека да ўсяго, што яго акружае, што адбываецца навокал, яскрава ўвасабляюцца ў прыказках, якія, дзякуючы сваёй сцісласці, выразнасці, вобразнасці, здольныя трапна і дакладна ахарактарызаваць як самыя розныя падзеі жыцця, так і ўсе якасці і рысы характару чалавека. У беларускай і нямецкай мовах існуе шмат прыказак, звязаных з апісаннем адносінаў чалавека да працоўнай дзейнасці.

Прыказкі ўслаўляюць працу, заклікаюць да яе, усхваляюць сапраўдных майстроў сваёй справы, сапраўдных гаспадароў, прапагандуюць стараннасць у выкананні абавязкаў: *Працу палюбіш – чалавекам будзеш; Работа і корміць, і поіць; Горка часам праца, ды хлеб ад яе салодкі; Еш, хоць распераджыся, але і працаваць не ляніся; Без працы не будзеш есці коляцы; Калі добра пастарацца, то павінна атрымацца; Скончыў дзела – гуляй смела; Дзела дзельніка баіцца; Пакуль у гумне цэп, датуль на стале хлеб; Хто гняздо ўе, у таго і ўецца; Хто дбае, той і мае*; *Хто рана ўстае, таму і бог дае; Вады не засіліш не паварушыўшыся, рыбкі не зловіш не намачыўшыся; Пад*

ляжачы камень вада не цячэ; Von einem Streiche fällt keine Eiche ‘ад аднаго ўдару не ўпадзе дуб’*; Jegliches Handwerk nährt seinen Mann* ‘усялякае рамяство корміць свайго чалавека’*; Handwerk hat goldenen Boden* ‘рамясло мае залатое дно’; *Das Werk lobt den Meister* ‘справа ўсхваляе майстра’; *Hilf dir selber,sohilft dir Gott* ‘дапамажы сабе сам, дык і бог табе дапаможа’; *Arbeit bringt Brot, Faulenzen Hungersnot* ‘праца прыносіць хлеб, лянота – голад’; *Erst die Arbeit, dann das Vergnügen / Spiel* ‘спачатку праца, пасля задавальненне / гульня’; *Werke erkennt man den Meister* ‘па працы пазнаюць майстра’; *Fleiß bricht Eis* ‘стараннасць крышыць лёд’; *Der etwas Erlangen will, muß die Mühe nicht scheuen* ‘хто хоча дасягнуць чаго-небудзь, не павінен баяцца працы’.

Лянота і гультайства асуджаюцца і высмейваюцца ў парэміях, як і тыя, для каго ўласцівыя гэтыя якасці: *Гультай за дзела – мазоль за цела; Гультай за работу – мазоль за руку; Гультаю – хлеб на кію; Ад лені не гнуцца калені; Лянівы два разы ходзіць; У няўмекі рукі не баляць; Той не гаспадар, у каго вецер у павеці гуляе; І баран бы касіў, каб хто касу насіў; Dem schlechten Arbeiter ist jedes Beil zu stumpf* ‘дрэннаму працаўніку любая сякера занадта тупая’; *Es ist ein schlechter Arbeitsmann, der nicht von Handwerk leben kann* ‘дрэнны той працаўнік, які не можа жыць са свайго рамяства’; *Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute* “Заўтра, заўтра, толькі не сёння,” – кажуць усе лянівыя людзі; *Nach Faulheit folgt Krankheit* ‘пасля ляноты ідзе хвароба’*; Faulheit ist der Schlüssel zur Armut* ‘лянота – ключ да беднасці’; *Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn* ‘ліса, якая спіць, не зловіць курыцу’.

Сярод прыказак ёсць і такія, якія як быццам бы апраўдваюць нядобрасумленнасць у працы. Як правіла, іх выказвае якраз той, хто сам не спяшаецца з выкананнем даручанай яму справы: *Работа не воўк, у лес не ўцячэ; Работа не заяц, не ўцячэ; Ад работы коні дохнуць; Работы ніколі не пераробіш; Работа дурняў любіць; Добра ўсё ўмець, ды не ўсё рабіць; Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald* ‘работа не заяц, не збяжыць у лес’. Аднак у гэтых парэміях нельга бачыць толькі адмоўную семантыку. Іх узнікненне, напэўна, звязана з бясспрэчнай ісцінай: усё павінна знаць меру – і адпачынак, і праца. Нездарма ж кажуць *Праца любіць адпачынак і песню* або *Па субоце адпачынак па рабоце*, *Nach getaner Arbeit ist gut ruhen* ‘пасля зробленай працы добра адпачыць’.

Як бачым, адносіны беларусаў і немцаў да працы падобныя: ідэалам выступае чалавек-працаўнік, а нядобрасумленнасць і нядбайнасць асуджаецца і высмейваецца, што і адлюстроўвае адпаведная лексіка беларускай і нямецкай моў.

ЛІТАРАТУРА

Беларусы: Т.5. Сям'я / Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАН Беларусі. – Мінск, 2001.
Ганчарова, Н.А. Proverbia et dicta: Шасцімоўны слоўнік прыказак, прымавак і крылатых слоў / Н.А. Ганчарова [і інш.]; Пад рэд. Н.А.Ганчаровай. – Мінск: Універсітэцкае, 1993. – 255 с.
Лепешаў, І.Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І.Я. Лепешаў, М.А. Якалцэвіч. – Мінск: Беларуская навука, 2002. – 511 с.
Цыхун, Г. [і інш.] Беларуская мова: шляхі развіцця, кантакты, перспектывы / Г. Цыхун (гал.рэд.) [і інш.] // Беларуская культура ў дыялогу цывілізацый: матэрыялы III Міжнароднага кангрэса беларусістаў. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2001. – 308 с.
Duden, Deutsches Universalwörterbuch / Duden. – Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG. – Mannheim: Dudenverlag, 2006. – 2016 s.

В.Н. Калько
ГрГУ им. Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ БЕЛОРУСОВЕДЕНИЯ ВО ФРАНЦИИ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ИСТОЧНИКОВАЯ БАЗА)

За последние десятилетия Беларусь оказалась вовлечена в процесс всевозрастающего воздействия различных факторов международного значения на социальную действительность нашей страны. В связи с процессом глобализации вопрос установления партнерских отношений с западными соседями приобретает все большую значимость и актуальность. Однако речь идет об установлении не только тесных политических и экономических связей, но в том числе культурного и информационного обмена, контакта в сферах науки и образования. Актуальной научной задачей становится изучение взглядов на историческое прошлое и современность нашего государства со стороны европейского сообщества, и Франции в частности, как одного из ведущих партнеров Беларуси в настоящее время. Изучение зарубежного, и в том числе французского опыта белорусоведческих исследований может быть конструктивно использовано в рамках развития международных культурных связей.

Стоит отметить, что на данном этапе сформировался значительный историографический комплекс по проблеме культурно-просветительного движения в белорусском зарубежье. Тем не менее,

обобщающего исследования, комплексно анализирующего на современном методологическом уровне процесс генезиса и формирования белорусоведения во Франции в новейший период истории к настоящему времени подготовлено не было.

Долгое время развитие белорусоведения во Франции рассматривалось только в качестве литературоведческого явления, и его изучение велось в основном по отраслям гуманитарного знания, чаще всего литературоведами и языковедами. Позже его неотъемлемой частью была признана историческая и культурная составляющие, в следствие чего увеличился диапазон исследований интеллектуально-творческого наследия французских исследователей.

Несмотря на то, что белорусская диаспора организационно оформилась во Франции уже к середине 1920-х годов, а в 1930-е гг. начала активную деятельность, специальные работы по данной тематике появились в нашей стране гораздо позже. Все же стоит отметить сборник «Зарубежная Беларусь», вышедший в 1926 г. под редакцией П. Кречевского, где особая роль в сохранении национального культурного наследия отводилась белорусской эмиграции, представители которой по различным причинам были вынуждены творить вдали от родины. Учитывая, что с 1922 года Беларусь входила в состав СССР, целесообразным будет проследить некоторые тенденции освещения проблем советско-французского сотрудничества в работах советских авторов. В 1920-1930-е гг. объемными были изыскания по французской истории, где наибольшее внимание уделялось теме Парижской Коммуны (Молок А., Степанов И., Матье А.).

С 1950-х гг. рассмотрение советско-французских отношений проводили Молчанов Н.Н., Иоффе А.Е., Наринский М.Н., Славенов В.П., Келин В.Н., Дубинин Ю.В., Розенталь Э.М. и др. Однако тематический диапазон советской историографии был ограничен определенными факторами, среди которых политическая конъюнктура, слабая развитость научной инфраструктуры, влияние цензурных органов.

Научное, а главное объективное рассмотрение вопроса белорусоведения во Франции началось лишь в 1990-е годы, что связано с общей демократизацией жизни, наличием свободного доступа к архивным фондам, установлением контакта с научно-исследовательскими центрами зарубежных стран. Изучение деятельности белорусской диаспоры в своих работах проводили Колубович Е, Тихомиров А., Снапковский В., Поповская Т., Сергеева Г., Загорец И., Петухова Н., Гапоненко В.

Большой вклад в изучение данной проблематики внес

Шадурский В. В работах «Культурные связи Беларуси со странами Центральной и Западной Европы (1945–1990-е гг.)», «Беларусь – Франция: поиск путей сотрудничества (к 10-летию установления дипломатических отношений)» и др. автор освещает актуальные проблемы внешней политики Беларуси и Франции, пути их сотрудничества и взаимовлияния.

С 2004 г. Объединение белорусов мира «Бацькаўшчына» начало издание книжной серии «Бібліятэка ‘‘Бацькаўшчыны’’», в которой, помимо книг белорусских авторов о деятельности белорусов за рубежом, представлены художественные произведения, мемуары, научно-популярная литература представителей белорусской эмиграции (издания «Месца выданьня – Парыж», «Беларуская эміграцыйная пісьмовасьць», «Дарога: Стоўпцы – Капэнгаген – Парыж – Мадрыд – Атава – Менск»). В отдельных изданиях собраны материалы научно-практических конференций, пакеты различных документов, протоколы съездов.

Среди зарубежных белорусских исследователей стоит отметить Витовта и Зору Кипель с их капитальным библиографическим изданием «Беларускі й беларусаведны друк на Захадзе. Асобныя выданні: бібліяграфія» (Нью-Ёрк; Менск, 2003), «Беларускі друк на Захадзе. Перыёдыка» (2004), «Беларускі друк на Захадзе: бібліяграфія» (2006). Нельзя обойти вниманием монографию «Parlons biélorusse. Langue et culture. Говорим по-белорусски. Язык и культура» Александры Гужон и Вирджинии Шиманец, где вместе с уроками белорусского языка представлены разделы, посвященные культуре и истории нашей страны. Примечательной является также серия «Collection Biélorussie» («Белорусская коллекция») под редакцией В. Шиманец парижского издательства «L’Harmattan», публикующей материал по истории и культуре Беларуси.

Достойное место среди работ по французской белорусистике занимает монография «Biélorussie» («Беларусь») Б. Дрвески, диссертация Р. Яна «Belarus. A historical and cultural geography of a fluid region» («Беларусь. Историческая и культурная география изменяющегося региона»), работы Ф. Бокур, Э. Робертс и др. [Drweski 1993, Yann 1998, Beaucour 2000, Symaniec 1994, Charyn 1997, Roberts 2006].

Для изучения вопроса белорусоведения во Франции существует достаточная источниковая база. В качестве одного из главных источников можно выделить материалы французской периодической печати: журнал «Le monde slave» (1917–1939 гг.), «Revue des etudes slaves» (с 1921 г.)., «Эхо» (1930-е гг.), «Моладзь» (1948–1953 гг.). В них помещаются статьи по литературоведению, лингвистике, истории,

этнографии и истории искусства славянских стран. Интерес также представляют газеты «Le Figaro», «L'Humanité», «Le Monde», «Libération», «Ouest – France», издательство «L'Harmattan». В 1996 г. Во Франции было организовано Общество по развитию исследований, информации и культуры Беларуси, основным изданием которого является ежеквартальный бюллетень «Perspectives biélorusses» («Белорусские перспективы»).

Отводят свои страницы произведениям представителей белорусской эмиграции и обзорам их деятельности за рубежом такие газеты и журналы как «Наша ніва», «Народная воля», «Наша слова», «Партызан», «Дзеяслоў», «Беларускі гістарычны агляд», бюллетень по проблемам белоруссики «Кантакты і дыялогі», издаваемый с 1996 по 2002 г., издание «Беларусіка = Albaruthenica». Журнал «ARCHE пачатак» под редакцией В. Булгакова публикует различные исследования в области культурологии, литературоведения белорусской диаспоры.

Большую ценность представляют мемуары и воспоминания представителей научной и творческой интеллигенции белорусской эмиграции во Франции, позволяющие нам воссоздать ту атмосферу, в которой жили и творили эмигранты. Значительная часть мемуарной и художественной литературы собрана объединением «Бацькаўшчына» и представлена в различных изданиях.

Следующую группу источников представляют многочисленные интервью, которые давали для белорусских СМИ послы Франции К. Жолиф, Б. Фасье, М. Ренери, советник по сотрудничеству и культуре посольства Франции в Беларуси Лиз Тальбо Барре, председатель группы дружбы «Франция-Беларусь» Ж. Ламбер, а также посол Республики Беларусь во Франции А.А. Павловский.

Материалы различных конференций, семинаров, съездов, форумов позволяют воссоздать картину приоритетных направлений в культурном сотрудничестве стран и в исследованиях сопряженной тематики. Непосредственно для нашего исследования интерес представляют международные конференции «Беларусь в современном мире», «Беларусь и Европа: взаимодействие культур (история, уроки, современность)», «Славянский мир и славянские культуры в Европе и мире: место и значимость в развитии цивилизаций и культур», коллоквиум «Образы прошлого в историографии: белорусско-французский диалог».

Достаточно большой спектр информации о культурном и научном сотрудничестве Беларуси и Франции в целом, и развитии белорусоведения за рубежом в частности, дает информация о деятельности совместных образовательных учреждений на территории

нашей страны. Речь идет о Франко-Белорусском институте управления в Гомеле, созданном на основе партнерства в области управления предприятиями между французским университетом Овернь-Клермон I и Гомельским государственным университетом им. Франциска Скорины, и Франко-белорусском центре европейских исследований (CFB), который является совместным проектом Посольства Франции в Республике Беларусь и Университета Монтескье (Бордо).

Ведущими славистическими центрами во Франции в настоящее время являются Институт восточных языков и культур, Центр славистических исследований при университете Paris IV Sorbonne, Институт славянских исследований.

Весьма ценной источниковой базой служат работы историков, искусствоведов, литераторов, лингвистов Франции исторического и культурологического характера, посвященные историческому прошлому и современному положению Беларуси: Э. Дени, А. Коллин, Д, Озиас, Ж, Шарин, В. дю Кастель, Б. Дрвески, Р. Ян, Ф. Бокур, Э. Робертс.

Таким образом, рассмотренные нами источники составляют весьма обширную базу и дают возможность проведения комплексного, синтезирующего исследования, которое до сих пор не было осуществлено, что вытекает из историографического анализа проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

Шадурский, В.Г. Культурные связи Беларуси со странами Центральной и Западной Европы (1945–1990-е гг.) / В.Г. Шадурский. – Минск: БГУ, 2000. – 285 с.

Шадурский, В.Г. Беларусь – Франция: поиск путей сотрудничества (к 10-летию установления дипломатических отношений) / В.Г. Шадурский // Белорусский журнал международного права и международных отношений. – 2002. – № 1. – С. 52–58.

Шадурский, В.Г. Внешняя культурная политика Республики Беларусь: состояние и проблемы / В.Г. Шадурский // Белорусский журнал международного права и международных отношений. – 2000. – № 4. – С. 52–60.

Шадурский, В.Г. Внешние культурные связи Беларуси во второй половине XX века / В.Г. Шадурский // Внешняя политика Беларуси в исторической ретроспективе: Материалы междунар. конф., май 2002 г. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2002.

Drweski Bruno Biélorussie / Bruno Drweski. – Paris : Press Universitaires de France, 1993. – 127 p.

Beaucour Fernand L'apport des archives françaises à l'histoire du Belarus-Biélorussie / Fernand Beaucour. – Levallois: Centre d'études napoléoniennes, 2000.
Symaniec Virginie L'histoire du théâtre en Biélorussie du XVIe au XIXe siècle / Virginie Symaniec. – Paris, 1994.
Charyn Jérôme Belle ténébreuse de Biélorussie (La) / Jérôme Charyn. – Paris: Gallimard, 1997.
Roberts Elizabeth Biélorussie, l'Ukraine et la Moldavie (La) / Elizabeth Roberts. – Tournai: Ed. Gamma, 1993.
Marchesin Philippe Biélorussie (La) / Philippe Marchesin. – Paris: Karthala. – 2006.

Ю.А. Карчевская
ГрГУ им. Я. Купалы

КОНЦЕПЦИЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПО ЧИСЛУ ВАЛЕНТНОСТЕЙ ПРЕДИКАТА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Моделирование предложений по числу валентностей предиката является наиболее распространенной и принятой концепцией. Наиболее известными трудами в этой области являются работы В.Г. Адмони [Адмони 1935], Г. Хельбига, И. Буше [Helbig 1971], И. Эрбена [Erben 1966]. Данные труды основаны на том, что «для получения грамматически правильного предложения при глаголе необходимо определенное самим глаголом количество других членов», речь идет о валентности глагола [Гак 1990: 56]. Л. Теньер определяет валентность как «способность глагола управлять несколькими участниками» [Теньер 1988: 15].

Валентность свойственна всем словам, но закономерности сочетаемости слов рассмотрены прежде всего для предикативной лексики. По мнению С.Д. Кацнельсона, «валентностные свойства предиката, реализующиеся в предложении, в самом предикате даны в виде мест, подлежащих заполнению пробелов. Каждый предикат как бы открывает вакансии для других членов предложения» [Кацнельсон 1948: 177]. «Валентность не ограничивается только дополнениями, а включает в круг своего действия подлежащее, группы обстоятельственных слов, придаточные предложения, инфинитивные обороты, прилагательные» [Helbig 1970: 21].

Многие лингвисты придерживаются того мнения, что «именно глагол с его окружением стоит в центре большинства европейских языков» [Fourquet 1977: 10]. Г. Гельбиг считает, что «в настоящее время является неоспоримым тот факт, что каждый глагол в предложении имеет потенциально определенное количество пустых клеток, обусловленное его валентностью. Эти «пустые клетки» могут быть

заполнены - обязательно или факультативно» [Helbig 1971: 30].

Существуют разные классификации немецких глаголов по числу валентностей. Т.В. Король выделяет одно-, двух-, трехвалентные глаголы [Король 1972: 5]. Одновалентные глаголы - это «глаголы, которые открывают место для единственного спутника, которым является подлежащее» [Helbig 1969: 74]. Двухвалентными называются глаголы, выражающие действия, которые направлены непосредственно на предметы. В предложении за двухвалентными глаголами, как правило, следуют существительные или местоимения, обозначающие предметы, на которые направлены данные действия [Мещанинов 1949: 19]. Трехвалентные глаголы открывают позиции для подлежащего и ещё двух актантов [Brinkmann 1962: 150–152].

Наиболее приемлемой, с нашей точки зрения, является четырехвалентная классификация И. Эрбена. На основе этой классификации и в соответствии с вербоцентрическим подходом к моделированию предложений в немецком языке выделяют одноместные, двухместные, трехместные и иногда четырехместные модели предложений. Выделение последнего вида моделей некоторыми исследователями не принимается.

В качестве практического материала в исследовании был выбран немецкоязычный журнал Deutschand [Deutschland 2008]. Журнал содержит статьи различной тематики, в которых нашли отражение разговорная речь, художественное описание и философское рассуждение, что позволит нам отразить применение концепции в наиболее широком спектре. Каждое предложение статей журнала было отнесено к определенной модели концепции систематизации моделей предложений по числу валентностей предиката. Общее число предложений составило 1210. Частотность предложений каждой модели представлена в таблице 1:

Таблица 1. – Анализ количества предложений по каждой модели

№	Модель предложения	Количество предложений, встречающихся в тексте по данной модели
1	N1-Vf	108
2	N1-cop A/Part1/2/Pron/Num/Adv/S2…/pS2…	128
3	es cop-N/Num/Adv	52
4	es gibt-N4 и es fehlt/mangelt-pN2…	32
5	(es) Vf3sg-N3/4 и (es) cop A-N3/4	4
6	das (es) cop-N1	5
7	N-Vf/cop A-Adv/pS2…/S2…	172

8	N1-Vf-N4 и N1-Vf-(N4)	160
9	N1-Vf/cop A-N2/3/pN2…/Inf	200
10	N1-cop-A(S1)	100
11	es Vf3sg-Adv/pN2…	72
12	N1-Vf-N4-N2/3/pN2…	112
13	N1-Vf-N4-Inf	20
14	N1-Vf-N4-Adv/pS2…	44
15	N1-Vf-(N3)-(pN2…)	1
16	N1-Vf-N3-N4-Adv/PS2…	0

Исходя из информации, представленной в таблице, можно сделать вывод о том, что: Модели первого блока (одноместные предложения, образованные одновалентными глаголами) различны не только по своей форме, но и по своей семантической структуре. Наиболее отчетливо представлена модель *N1-cop A/Part1/2/Pron/Num/Adv/S2…/ pS2…,* в состав которой входит именное глагольное сказуемое:

Hoch ist der Verbrauch in industrialisierten und bevölkerungsreichen Regionen. (29) 'Потребление высоко в индустриальных и густонаселенных регионах'; *Sie sind sehr nützlich. (7)* 'Они очень полезны'; *Die Weihnachtsmärkte wurden größer und größer. (9)* 'Рождественские рынки становятся все больше и больше'.

Также достаточно широко представлена модель *N1-Vf*:

Sie spielen nicht schön. (7) 'Они некрасиво играют'; *Ich glaube auch so. (7)* 'Я тоже так думаю'; *Ein Gesetz existiert dort. (7)* 'Там действует закон'.

Остальные модели им противопоставлены, так как они являются моделями безличных предложений, образованных при помощи частиц *das, es,* например:

Das ist für uns eine Herausforderung. (6) 'Для нас это вызов'.

Предложения данных моделей описывают явления природы, шумы и запахи, определенные обстоятельства и ситуации.

Предложения, образованные по моделям *es gibt-N4 u es fehlt/ mangelt-pN2…***,** которые содержат лексически сильный второй компонент (*es gibt* 'есть, бывает, существует, имеется', *es fehlt, es mangelt* 'не хватать, недоставать'), принадлежат к высказываниям с характером существования, наличия:

Es gibt in Frankreich dafür nicht viel Platz. (7) 'Для это во Франции нет много места'; *So gibt es allein in Moskau etwa 5000 Niederlassungen*

deutscher Firmen. (6) 'Так, лишь в Москве есть около 5000 филиалов немецких фирм'; *Es gibt eine starke kulturelle Faszination. (6)* 'Существует сильное культурное ослепление'.

Предложения по модели *es cop-N/Num/Adv* выражают качественные характеристики высказывания:

Es ist nämlich wunderbar. (16) 'Это все же удивительно'; *Vielleicht ist es die Nähe von Kultur und Natur. (12)* 'Возможно, это соседство с культурой и природой'; *Vielleicht ist es aber auch viel poetischer. (12)* 'Но возможно, это более поэтично'.

Модели *das (es) cop-N1* могут быть отнесены к высказываниям с характером относительности:

Das war ein Triumph. (16) 'Это был триумф'; *Das ist Spitze in Deutschland. (6)* 'Это максимум в Германии'; *Das sind die Ziele der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“. (4)* 'Это цели инициативы «Школы: Партнеры будущего»'.

Модель *(es) Vf3sg-N3/4* характеризует ограниченное количество глаголов, которые могут встречаться в составе данной модели. Например: *es gilt* 'необходимо', *es handelt sich um, es geht um* 'речь идёт о', *es kommt auf etwas an* 'приходиться, доставаться', *es liegt an* 'зависеть, быть причиной', *es bedarf* 'нуждаться'. Образованные на основе данной модели предложения выражают необходимость, возможность или характер возникшей ситуации:

Es liegt an den Leuten. (6) 'Это зависит от людей'; *Es spricht ein Defizit an. (28)* 'Это вызовет дефицит'; *Es bedeutet was. (17)* 'Это что-то значит'.

Значение состояния имеют предложения, образуемые по модели *(es) cop A-N3/4***:**

Es friert mich. (31) 'Мне холодно'; *Es ist ihm erträglich oder sinnvoll. (14)* 'Это ему терпимо или осмысленно'; *Es ist seinem Ruf abträglich. (15)* 'Это не выгодно его репутации'.

Семантической особенностью данного класса моделей являются предложения с действующим лицом в косвенном падеже с факультативной частицей *es*, которая исчезает при инверсии. Данный подкласс моделей выражает пассивное состояние действующего лица, представленного косвенным падежом:

Es ist mir angst. (9) 'Мне страшно'.

Семантика моделей предложений второго блока (двухместные предложения, образованные двухвалентными глаголами) предельно широка. Особенно ярко данная характеристика выражена у следующей группы моделей:

1) *N1-cop-A(S1): Deutsch ist eine wichtige Sprache. (6)* 'Немецкий – очень важный язык'; *Das Goethe-Institut in Moskau ist eine*

Regionalinstitut. (6) 'Гете-Институт в Москве является региональным'; *Deutschland ist ein sehr wichtiger Wirtschaftspartner. (6)* 'Германия – очень важный экономический партнер'.

2) *N-Vf/cop A-Adv/pS2…/S2…: Ich war hier zum letzten Mal. (10)* 'Я был здесь последний раз'; *Das Ziel ist schon in der Nähe. (15)* 'Цель уже близко'; *Treffpunkt Deutsch war in diesem Jahr in Minsk. (24)* 'Место встречи «Германия» в этом году было в Минске'.

3) *N1-Vf/cop A-N2/3/pN2…/Inf: Sie ist für Wissenschaft und berufliche Qualifizierung nützlich. (6*) 'Она полезна для науки и профессиональной квалификации'; *Dieser Artikel ist besonders nützlich für Ärzte. (7)* 'Эта статья особенно полезна для врачей'; *Wir sind stolz darauf. (6)* 'Мы гордимся этим'.

4) *N1-Vf-N4 и N1-Vf-(N4): Die Firma muss Arbeitsplätze abbauen. (3)* 'Фирма должна сокращать рабочие места'; *Junge Menschen tragen gesellschaftliche Werte nicht mehr mit. (3)* 'Молодые люди больше не вдохновлены общественными ценностями'; *Die Sprachlernzentren spielen eine zentrale Rolle. (6)* 'Центры изучения языка играют ведущую роль'.

Модели *N1-Vf-N4 и N1-Vf-(N4)* выражают как проявляется отношение субъект действия – объект действия. Наличие компонента *N4* в структурной схеме указывает на то, что действие направлено на кого-либо или какой-либо конкретный или абстрактный предмет.

Качественные характеристики в данном блоке выражают предложения, образованные на основе модели *N1-cop-A(S1)*.

В трехместных моделях, базирующихся на двухместных и имеющих еще один правый актант находят отражения отношения между тремя аргументами, а именно:

1) субъектом действия, объектом и вторым актантом, имеющим достаточно широкую семантику *N1-Vf-N4-N2/3/pN2…:*

Man findet nach dem Studienabschluss eine gut bezahlte Arbeit. (7) 'После окончания учебу находят хорошо оплачиваемую работу'; *Das halte ich für ein wichtiges Argument. (6)* 'Я считаю это важным аргументом'; *Sie legte den Arm um seine Schulter. (13)* 'Она положила руку на его плечо'.

2) субъектом действия, объектом и действием, выполняемым объектом *N1-Vf-N4-Inf:*

Ich hörte ihn schon gehen. (32) 'Я слышал, что он уже пришел'; *Er fühlt mein Herz ängstlich schlagen. (28)* 'Он чувствует, что мое сердце бьется в страхе'; *Wir finden ihn im Gras liegen. (19)* 'Мы нашли его лежащим в траве'.

3) субъектом действия, объектом и инструментом действия *N1-Vf-N4-Adv/pS2… :*

Ich finde diese Zeitschrift wirklich toll. (7) 'Я считаю этот журнал действительно превосходным'; *Die Kinder erwarten Weihnachten ungeduldig. (10)* 'Дети с нетерпением ожидают рождество'; *Man hält Aids für eine tödlich gefährliche und unanständige Krankheit. (23)* 'СПИД считают смертельно опасной и непристойной болезнью'.

Модель *N1-Vf-(N3)-(pN2…),* имеющая три варианта своей конструкции: *N1-Vf-(N3)-(pN2…), N1-Vf-(N3)-(pN2…), N1-Vf-(N3)-(pN2…)*, представлена лишь вариантом:

Zusammen mit Deutschland werden sich rund 100 Nationen, Regionen sowie internationale Organisationen und Unternehmen vom 14. Juni bis 14. September auf der Expo dem Thema stellen. (19) 'Совместно с Германией с 14 июня по 14 сентября тему на ЭКСПО поддержали около 100 наций, регионов, а также интернациональные организации и предприятия'.

Четырехместная модель *N1-Vf-N3-N4-Adv/PS2…***,** выделяемая не всеми исследователями, не представлена в исследуемом тексте.

Таким образом, изучив употребление различных моделей предложении в публицистическом тексте, мы продемонстрировали применение концепция систематизации моделей предложений по числу валентностей предиката на материале немецкого публицистического текста, также подтвердили положение о неравнозначности частоты встречаемости каждой группы моделей и каждого вида моделей в своей группе, указав на наиболее часто и редко встречаемые в тексте модели и объяснив причину данного явления.

ЛИТЕРАТУРА

Адмони, В.Г. Структура предложения / В.Г. Адмони // Вопросы немецкой грамматики в историческом освещении. – Л.: Союз, 1935. – С. 7–20.

Гак, В.Г. Валентность / В.Г. Гак // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Просвещение, 1990. – 302 с.

Кацнельсон, С.Д. О грамматической категории / С.Д. Кацнельсон // Вестник Ленинградского Университета. Серия 10. – Л., 1948. – №2. – С. 130.

Король, Т.В. Валентность как лингвистическое понятие / Т.В. Король. – Рига: Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. Петра Стучки, 1972. – 102 с.

Мещанинов, И.И. Глагол / И.И. Мещанинов. – М.-Л.: Издательство АН СССР, 1949. – 199 с.

Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М.: Прогресс, 1988. – 656 с.

Brinkmann, H. Die deutsche Sprache / H. Brinkmann. – Düsseldorf: Schwann, 1962. – 223 S.

Deutschland*:* Cheflektor P. Hintereder – Frankfurt am Main: GmbH, 2008. – № 2. – 67 S.

Erben, J. Abriss der deutschen Grammatik / J. Erben. – Berlin: Akademie, 1966. – 316 S.
Fourquet, J. Valenz und Struktur / J. Fourquet, B. Grunig. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1977. – 98 S.
Helbig, G. Beitrage zur Valenztheorie / G. Helbig. – The Hague: Mouton, 1971. – S. 31–49.
Helbig, G. Probleme der Valenztheorie / G. Helbig. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1970. – 56 S.
Helbig, G. Valenz und Tiefenstruktur / G. Helbig. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969. – 218 S.

Ж.А. Катаева
Гродненский филиал БИП

ЮРИДИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД: ПОНЯТИЕ, ВИДЫ. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Для того чтобы дать определение юридического перевода необходимо выяснить, что же такое перевод.

Перевод с одного языка на другой является одним из видов языковой деятельности человека. На протяжении всей истории развития человеческого общества разные народы вступали в торговые, военные, экономические, политические, культурные, научные и другие отношения друг с другом и без перевода обойтись было просто невозможно.

Разные лингвисты по-разному подходят к определению термина «перевод». Д.Э. Розенталь дал следующее определение перевода: «Перевод – передача содержания устного высказывания или письменного текста средствами другого языка» [Розенталь 1976: 275]. Федоров А.В. дает ему определение с точки зрения специального вида человеческой деятельности и ее результата: «процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (текст или устное высказывание), возникшее на одном – исходном – языке, пересоздается на другом – переводящем языке» [Федоров 2002: 13]. Комиссаров же предлагает следующее определение перевода: «Перевод – это вид языкового посредничества, при котором на другом языке создается текст, предназначенный для полноправной замены оригинала, в качестве коммуникативно-равнозначного последнему» [Комиссаров 1999: 136]. По мнению И.С.Алексеевой, перевод есть не что иное, как «перевыражение или перекодирование текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке», если рассматривать язык, как некую систему кодов [Алексеева 2006: 38]. Профессор Л.К.Латышев считает, что перевод – «один из видов человеческой деятельности, наиболее

совершенный вид языкового посредничества» [Латышев 2003: 23]. Все эти определения по-своему удачны и дают представление о сути переводческой деятельности.

Целью перевода является установление отношений эквивалентности между исходным и переводным текстом (для того, чтобы оба текста несли в себе одинаковый смысл). Эти ограничения включают контекст, правила грамматики исходного языка, традиции письма, его идиомы и т. п.

Перевод отличается от сокращенного изложения, пересказа и других форм воспроизведения текста тем, что он является процессом воссоздания единства содержания и формы подлинника. Качество перевода определяется его адекватностью или полноценностью. По определению А.В. Федорова, «полноценность перевода означает исчерпывающую точность в передаче смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему» [Федоров 2002: 15].

Следует помнить, что при переводе отдельные лексические и грамматические элементы подлинника могут передаваться различными вариантами, если они приемлемы с точки зрения адекватности, переводчик использует лексические, грамматические, стилистические и другие виды трансформаций, калькирование, транслитерацию, транскрибирование и другие приемы и методы перевода для достижения адекватности.

Существует несколько видов перевода и в каждом из них адекватность достигается по-своему. С точки зрения функциональной и коммуникативной направленности различают три вида перевода: художественный, общественно-политический и специальный.

С точки зрения оформления и восприятия различают четыре вида перевода:

Зрительно-письменный (письменный перевод письменного текста).

Зрительно-устный (устный перевод письменного текста).

Устный перевод на слух.

Письменный перевод на слух.

Перечисленные виды перевода по оформлению и восприятию могут подвергаться дальнейшей дифференциации: перевод с подготовкой и без подготовки. Устный перевод на слух может быть односторонним, двусторонним и т.д.

Юридический перевод является одним из видов специального перевода и его можно рассматривать в двух планах: как область практической языковой деятельности и как учебную дисциплину.

Как область практической языковой деятельности юридический перевод представляет собой один из видов специального перевода,

имеющий своим объектом передачу средствами другого языка разнообразных письменных и устных юридических текстов. Поскольку право является предметной областью, связанной с социально-политическими и культурными особенностями страны, юридический перевод представляет собой непростую задачу. Для адекватной передачи юридической информации язык юридического перевода должен быть особо точным, ясным и достоверным.

Иногда юридический перевод считают особым видом технического перевода.

Юридический перевод, входит в группу тематических переводов повышенной категории сложности, что обусловлено многими факторами и в том числе: сложностью «юридического языка», наличием специфической стандартной терминологии отдельно взятого типа документов, особенностями международного права, наличием в юридическом тексте общепринятых узкоспециальных фраз и оборотов речи.

В зависимости от типа переводимых юридических документов юридический перевод подразделяется на:

- перевод законов и нормативно-правовых актов и их проектов;
- перевод договоров;
- перевод юридических заключений и меморандумов;
- перевод апостилей и нотариальных свидетельств;
- перевод учредительных документов юридических лиц;
- перевод доверенностей.

Изучение языковых особенностей письменной и устной речи на юридические темы приобретает для юриста со знанием иностранного языка большое значение.

К таким особенностям относятся:

1. Большая насыщенность юридических материалов юридической лексикой, основную часть которой составляют юридические термины, многие из которых переводятся на русский язык словосочетаниями и описательно (*remedy* – средство судебной защиты, *deterrence* – средство удержания от совершения преступных действий посредством устрашения, *indictment* – обвинительный акт и т.д.).

2. Наличие в письменной и устной речи на юридические темы особых идиоматических выражений и фразеологических сочетаний, не употребляемых или редко употребляемых в общелитературном языке (*to make default* – 1. не исполнять обязанности, 2. не являться в суд; *Marshal of the court* – судебный исполнитель; *to meet* – оспаривать иск и т.д.).

3. Наличие некоторых стилистических отклонений от общелитературных норм, иногда довольно значительных. Сюда можно

отнести:

- широкое применение в английском языке эллиптических конструкций (сокращенных, без артиклей), особенно в периодически составляемых типовых документах, форма и содержание которых изменяются в небольших пределах (сводки, сообщения, решения, заключения);

- наличие оборотов официально-канцелярского стиля в документах, посвященных общим или административно-хозяйственным вопросам;

- строго регламентированное употребление глагольных форм и оборотов речи специальной терминологии в определенных юридических документах.

4. Применение латинских выражений в юридических текстах: *mens rea* – виновная воля, вина; *stare decisis* – обязывающая сила прецедентов и т.д.

5. Наличие сокращений, большинство из которых используется только в юридических текстах и документах: (англ.) *ALJ – Administrative Law Judge* – судья административного суда; *USJC – United States Judicial Code* – кодекс законов США о судоустройстве; *CtApp – Court Appeal* – апелляционный суд и т.д.

При переводе юридических текстов не следует забывать, что каждая страна имеет свою юридическую систему, соответствующую юридическую терминологию и свои реалии. Так, например: город-графство в Англии – *County of city (of town)*, *county* – графство, а город – округ в США – *a metropolitan town*; *county* – округ, *court of error* – апелляционный суд (в ряде штатов США) и т.д.

Стиль изложения юридического документа должен соответствовать стилю такого же материала на языке, на который делается перевод, однако при переводе целого ряда документов и текстов стиль оригинала может сохраняться и в переводе.

При переводе юридических текстов следует помнить, что многие обычные слова в юридических текстах могут иметь терминологическое значение и, чтобы избежать интерференции, в данном случае вмешательства каких-то известных значений слов и выражений общего или специального значения в юридический текст, необходимо пользоваться соответствующими словарями и справочниками [Алимов: 14].

Юридические термины, как правило, многозначны, но в определённом контексте имеют одно из своих значений и переводчику необходимо не ошибиться в правильности точного выбора значения слова или словосочетания. Осуществляя юридический перевод, опытный переводчик старается использовать точный и правильный

юридический термин, с учётом общественных и языковедческих традиций страны, на язык которой переводится юридический документ, специфики языка, его структуры, особенностей грамматического строя и юридического словарного состава, отличающих его от других языков. Для того, чтобы научиться правильно употреблять юридические термины в сочетании с действующими правовыми нормами той или иной страны и в совершенстве владеть юридической лексикой, переводчику необходимо обладать особыми практическими и теоретическими навыками.

Безусловно, решать подобные задачи, переводчику с общим лингвистическим образованием, чрезвычайно сложно. Следовательно, юридический перевод лучше доверять юристам, специализирующимся в данной области законодательства и хорошо владеющим языком перевода или лингвистам, имеющим многолетний опыт в целевой отрасли. Грамотный перевод простой справки или контракта может потребовать наличие знаний, которыми обладают немногие. Важным критерием при отборе кандидатов на должность переводчика правовой литературы, является и многолетний опыт переводческой деятельности. Переводчики текстов юридической направленности обязаны иметь не только лингвистическое образование, но и обладать глубокими и многосторонними знаниями в юриспруденции: необходимо наличие правовых и законодательных знаний не только отечественного права, но и международной правовой системы (многие языковые конструкции, используемые в юриспруденции отдельно взятой страны, не имеют аналогов на территории других стран). Следовательно, при переводе юридических документов, лучше и надёжней привлекать к работе переводчиков, имеющих не только лингвистическое, но и второе высшее юридическое образование, а также опыт переводческой деятельности не менее пяти лет.

Ошибки в переводе текста договора могут привести, к примеру, к причинению материального ущерба и предъявлению судебного иска.

Учитывая также сопряжённость юридического перевода с некоторыми юридическими услугами: нотариальное заверение перевода, проставление штампа «апостиль» и легализация документов, аутентичность перевода занимает особое значимое место при осуществлении переводческих и сопутствующих им юридических услуг. При выполнении аутентичного перевода, переводчику необходимо быть особенно внимательным, аккуратным и точным, т. к. в этом случае цена ошибки или простой опечатки чрезвычайно велика.

Нотариально заверенный или аутентичный перевод необходим для того, чтобы документ на иностранном языке имел юридическую силу

на территории Республики Беларусь, при предоставлении документов в государственные и образовательные учреждения Республики Беларусь, налоговые органы, паспортно-визовую службу, регистрирующие органы и пр.

При предоставлении документов в консульский отдел посольств иностранных государств, как правило, требуется нотариально заверенный перевод подаваемых документов.

Обычно, нотариально заверенный перевод требуется для следующих документов: доверенности, учредительные и уставные документы, финансовая документация и отчётность, выписки из торговых реестров, паспорта, свидетельство о рождении, свидетельство о заключении брака, свидетельство о разводе, свидетельство о перемене фамилии, водительское удостоверение, справки об отсутствии судимости, согласие на выезд ребёнка в сопровождении одного из родителей, справки с работы и прочие документы.

Итак, переводчик текстов юридической тематики обязан строго выполнять следующие ключевые требования:

- иметь достаточный опыт переводческой деятельности по целевой специфике;
- уметь понимать смысловую нагрузку оригинального юридического текста, который он переводит;
- в совершенстве владеть языком, на который переводит и не искажать содержание оригинала юридического документа;
- превосходно владеть юридической лексикой и правильно употреблять специальные термины, принятые в международной юриспруденции;
- перевод должен полностью передавать идеи оригинала, быть понятным и читаться также легко, как и оригинальный документ;
- знать изменения и дополнения, вносимые в нормативно-правовые акты государственного и международного права.

При переводе текста из области права переводчику нельзя забывать следующее. Исходный текст организован в соответствии с соответствующей правовой системой, что находит свое отражение в содержащихся в нем юридических формулировках, а текст перевода предназначен для использования в рамках другой правовой системы с характерными именно для неё юридическими формулировками.

Помимо терминологических лакун (отсутствие терминов), или отсутствия соответствующих лексических эквивалентов, переводчику следует помнить, что текстовые конвенции в исходном языке часто зависят от культурных особенностей и могут не соответствовать конвенциям текста перевода. У языковых конструкций, характерных

для исходного языка, нет прямых эквивалентов в языке перевода. В связи с этим в задачу переводчика входит нахождение конструкций в языке перевода, имеющих функции, аналогичные функциям конструкций исходного языка.

Таким образом, под переводом в современной науке понимается некий процесс либо результат человеческой деятельности, который носит сложный, многогранный характер, выражается интерпретации смысла текста на одном языке (исходном языке) и созданию нового, эквивалентного текста на другом языке (переводящем языке).

Для того, чтобы квалифицированно переводить юридические документы необходимо не просто знать два языка, но знать их в сочетании с правовыми требованиями и условиями, действующими в стране, на язык которой выполняется юридический перевод.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева, И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – М.: Academia, 2006. – 362 с.

Алимов, В.В. Юридический перевод. Практический курс / В.В. Алимов. – М.: Ком Книга, 2005. – 160 с.

Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: Че Ро, 1999. – 192 с.

Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Academia, 2003. – 192 с.

Розенталь, Д.Э. М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

Федоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А.В. Федоров. – СПб: Филология три, 2002. – 416 с.

О.Б. Качановская
ГрГУ им. Я. Купалы

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ПЛАНЕ СОДЕРЖАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Библия является не только одним из важнейших памятников древней литературы, но и частью культурного наследия народа. В ней находят отражение следы материальной и духовной культуры прошлого, становление и смена нравственных ориентиров и общественных систем. Как Священная книга Библия имеет поистине всепроникающее воздействие. Ее тексты читаются во время храмовых служб, люди читают ее индивидуально и всей семьей. Библия оказала большое влияние на язык и культуру многих народов, что в первую очередь нашло свое отражение во фразеологическом фонде языков. Не

являются исключением в этом отношении немецкий и русский языки. Большое количество библейских фразеологических единиц различной формы и содержания вошли в немецкий и русский языки, где успешно функционируют, благодаря своей образности и выразительности.

В данной статье мы приводим краткий анализ результатов сопоставления библейских фразеологизмов в немецком и русском языках в плане содержания. Сопоставление в аспекте содержания учитывает те случаи, когда в одном из сравниваемых языков библеизм отсутствует вследствие того, что данное выражение по той или иной причине подверглось фразеологизации только в одном из них или же данное значение не нашло отражения в виде библейского фразеологизма.

Среди собранного нами материала существуют десятки фразеологических единиц библейского происхождения, аналогичных в обоих языках. К данной группе фразеологизмов относятся, например, *den alten Adam ablegen – совлечь с себя ветхого Адама* ‘духовно обновиться, усвоить новые взгляды и привычки, освободившись от старых’, *die verbotene Frucht – запретный плод* ‘что-то заманчивое, привлекательное, желанное, но недоступное или запрещенное’, *das Goldene Kalb – златой/золотой телец* ‘золото, богатство, власть денег, золота’, *ein Koloß auf tönernen Füßen – колосс на глиняных ногах* ‘что-либо величественное, могущественное с виду, но слабое, легко разрушающееся по существу’.

Однако в ходе анализа было установлено, что значительная часть как немецких, так и русских фразеологических единиц библейского происхождения являются единичными образованиями, т.е. присущими лишь одному языку из группы рассматриваемых. Например, только в немецком языке существуют такие библейские фразеологизмы как: *im Dunkeln tappen* ‘не иметь ясности в каком-либо вопросе’, *die Fleischtöpfe Ägyptens* ‘сытая, привольная жизнь’, *jmdm. den Fuß auf den Nacken setzen* ‘дать почувствовать кому-либо свою власть’, *die sieben fetten Jahren* ‘хорошие времена, после которых приходят плохие времена’.

Количество русских библейских фразеологизмов, не имеющих немецких соответствий, значительно больше. Это, например, такие библейские фразеологические единицы как: *Валаамова ослица* ‘молчаливый, покорный человек, неожиданно заговоривший и запротестовавший’; *питаться акридами и диким медом* ‘жить впроголодь, недоедать’; *заклать упитанного тельца* ‘устроить пиршество’.

В.Г. Гак отмечает, что существует два основных фактора

расхождений между фразеологическими единицами в разных языках: объективный и субъективный. Оба фактора оказывают существенное влияние на специфику библейской фразеологии в каждом из рассматриваемых языков.

Объективный фактор заключается во влиянии причин лингвистического и экстралингвистического характера. К важным экстралингвистическим факторам необходимо отнести в первую очередь время и условия появления библейских переводов в России и Германии. Так, традиции перевода библейских текстов имеют у славянских народов глубокие корни и восходят к IX веку. Кроме того, у славян богослужение происходило на понятном для народа старославянском языке, и поэтому в древней Руси не было необходимости перевода Библии на современный язык.

В Германии Мартин Лютер переводил Библию в 1522–1534 годах и потом еще 12 лет редактировал немецкий текст. Библейский перевод Лютера сыграл выдающуюся роль в создании общенемецкого литературного языка, авторитетного для всех немецких земель и наречий.

Немаловажным экстралингвистическим фактором, под воздействием которого находился процесс формирования фразеологизмов библейского происхождения, являются особенности конфессиональной ориентации носителей языка, определяющие апокрифическую литературу и религиозные традиции. Носителями языков, преимущественно лютеранами, евангелистами и католиками в Германии и православными в России, в некоторых случаях по-разному расставлялись акценты при интерпретации библейских текстов. Иногда повышенное внимание уделялось разным сюжетам или образам. Так, например, эпизод, в котором рассказывается о казнях египетских, отражается в нескольких русских фразеологических оборотах, детализирующих сюжет (*египетские казни, египетская работа, египетский плен, тьма египетская*) и только в одном немецком (*ägyptische Finsternis*).

Ведение богослужения в древней Руси на церковнославянском языке, явилось причиной того, что многие фразеологизмы библейского происхождения русского языка закрепились в церковнославянской форме, причем их русские варианты фразеологизмами не являются, и у них зачастую отсутствуют параллели в немецком языке. Примером таких фразеологических единиц являются ‘*алчущие и жаждущие* люди, страстно чего-либо желающие; *взыскующие града* ‘люди, ищущие лучших форм жизни, социальной справедливости’, *вложить персты в язвы* ‘коснуться уязвимого, больного места у кого-либо’, *метать жребий об одеждах*

‘преждевременно делить что-либо (чье-либо имущество, наследство)’, *ничтоже сумняся* ‘не раздумывая, не сомневаясь, ни перед чем не останавливаясь, *притча во языцех* ‘предмет всеобщих разговоров, то, о чем все говорят, сенсация’.

Наряду с экстралингвистическими причинами действуют и причины лингвистического порядка. Русский и немецкий языки относятся к разным языковым группам (соответственно славянской и германской) и характеризуются минимальным количеством фонетических, морфологических и прочих соответствий. Кроме того, они различаются и типологически: русский – язык синтетического строя, немецкий – аналитико-синтетического. Эта особенность сказывается не только на общих закономерностях функционирования лексико-фразеологических единиц, но и на разной технике слово- и формообразования. Например, русским библейским фразеологизмам *козел отпущения, Иудин поцелуй, оливковая ветвь* (словосочетаниям по своей структуре) в немецком языке соответствуют сложные слова – *der Sündenbock, der Judaskuss, der Olivenzweig.*

Субъективный фактор – это произвольная избирательность, когда одно и то же явление объективного мира (в данном случае библейский текст) по-разному интерпретируется во фразеологии различных языков или не отражается вовсе, причем какую-либо закономерность здесь выявить невозможно.

Подобная избирательность, когда библейская ситуация отобразилась в одном языке в виде фразеологической единицы и не закрепилась в другом, может быть проиллюстрирована на примере фразеологизма *воскрешение Лазаря*, основанной на ситуации, описанной в Евангелии от Иоанна. Библейская легенда повествует о том, как Иисус воскресил умершего Лазаря на пятый день после его смерти: «И вышел умерший, обвитый порукам и ногам погребальными пеленами, и лицо его обвязано было платком. Иисус говорит им: развяжите его, пусть идет» (Евангелие от Иоанна 11, 38–44 – тут и далее указывается название соответствующей книги Библии, номер главы и стиха) [Библия 1990: 1145–1146]. Когда хотят подчеркнуть, что человек чудом исцелился от тяжкого недуга, его называют «воскресшим Лазарем». В немецком языке эта притча не получила отражения.

В ходе анализа были выявлены фразеологические единицы библейского происхождения, которые представлены в обоих языках, однако у них имеются расхождения во внутренней форме.

Внутренняя форма – это признак предмета, положенный в основу его номинации. В разных языках в качестве основы номинации могут избираться различные черты ситуации, описываемой в Библии, в силу

чего образовываются фразеологические единицы, разные по своей внутренней форме. Этот вид расхождений свойствен, прежде всего, ситуативным фразеологическим единицам, которые возникли на основе библейских рассказов, притч, нравоучений, но отсутствующие в самом тексте Библии.

Примером такого вида расхождения являются фразеологизмы *der verlorene Sohn и блудный сын*. В Евангелии от Луки (15, 11–32) [Библия 1990: 1109–1110] есть притча, в которой рассказывается о человеке, разделившем свое имущество между двумя своими сыновьями. Младший, забрав свою долю, отправился бродяжничать и, скитаясь в чужих краях, расточил все свое состояние. Потеряв все, став нищим, он вернулся к отцу и покаялся: «Отче! я согрешил против неба и пред тобою и уже недостоин называться сыном твоим» (Евангелии от Луки 15, 22) [Библия 1990: 1110]. Отец простил своего блудного сына, велел одеть его в лучшую одежду и устроил в честь его возвращения пир.

В русском языке сын назван по первому признаку: *блудный сын*. Во внутренней форме немецкого эквивалента отражено отношение к этому сыну со стороны отца: *der verlorene Sohn*. Вероятно, более близко к глубинной сути притчи немецкое обозначение, так как главным персонажем истории является не сын, а отец, и основная моральная проблема заключается в том, как следует относиться к ушедшему и вновь обретенному сыну.

Причину подобного явления установить очень сложно. Можно, однако, предположить, что, скорее всего, она относится к вышеупомянутым причинам экстралингвистического, культурного порядка.

Таким образом, существенное влияние на специфику библейской фразеологии в каждом из рассматриваемых языков оказали различные факторы экстралингвистического и собственно лингвистического характера. Это привело к тому, что библейская ситуация в одном языке отобразилась в виде фразеологической единицы и не закрепилась в другом. Существуют и такие случаи, когда одна и та же библейская притча закрепляется во фразеологии немецкого и русского языков в качестве библеизма, однако в качестве основы избираются различные черты этой ситуации, в силу чего образуются библейские фразеологические единицы, разные по внутренней форме.

ЛИТЕРАТУРА

Гак, В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) / В.Г. Гак // Вопросы языкознания. – 1997. – № 4. – С. 55–60.

Грановская, Л.М. Словарь имен и крылатых выражений из Библии / Л.М. Грановская – М.: АСТ, 2003. – 288 с.
Библия: Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. – Мн.: Беларусь, 1990. – 1376 с.
Бирих, А.К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова – СПб.: Фолио-Пресс, 1998.
Копосова, Н.Л. Библеизмы в русском и немецком языках [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – Режим доступа: http:// www.yspu.yar.ru/vestnik/novyeIssledovaniy/114.
Раков Ю.А. Сокровища античной и библейской мудрости: Происхождение афоризмов и образных выражений / Ю.А. Раков. – СПб.: Паритет, 2007. – 352 с.

А.А. Кирюшкина
ГГУ им. Ф. Скорины

О МЕХАНИЗМЕ МЕТОНИМИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА (на материале модели N_1 *de* N_2)

В научной литературе неоднократно указывалось на почти безграничное разнообразие и разновидность факторов, влияющих на характер семантических изменений слова и, в частности, стимулирующих его окказиональную номинацию. Это разнообразие ограничивается лингвистами в основном механизмами метафоры и метонимии.

Для метафоры характерна подчиненность исходного значения переносному, т.е. переносное значение как объект познания становится основным, прямое же значение «играет второстепенную роль» [Шелестюк 1997: 132]. Метафора двупланова и основана на семантических ассоциациях и аналогиях, которые связаны с семантикой имени: будучи результатом отношения между исходным и производным значениями слова, метафора «является ярким примером динамики в сфере лексической семантики» [Гак 1998: 484]. Не менее важно положение о том, что метафора требует «рекатегоризации» [Fromilague 1995: 78] семантики, т.е. актуализации потенциальных, периферийных сем исходного значения, которые в новом метафорическом реализуются как центральные ядерные семы.

Метонимия же основана на стереотипных логических отношениях, и рекатегоризации, свойственной метафоре, не происходит [Fromilague 1995: 61]. Ср. «les figures du voisinage jouent <…> sur l'association <…> de réalités qui ont pour caractéristique de pouvoir se trouver tout naturellement dans le même contexte: la métonymie, figure capitale, en est le modèle» [Bacry 1992: 80]. Метонимический перенос имеет в своей

основе визуальное, часто непосредственное восприятие физической смежности.

Специфика структуры анализируемой нами модели – ее двучленность. Таким образом, номинация переносимого признака N_1 и референта N_2 находятся в синтаксическом соположении N_1 *de* N_2, т.е. уже в модели отмечена их сопряженность/ смежность/ «voisinage».

В высказывании *Cependant* ***la lave de son corps*** *refroidissait* [Mauriac 1971 : 8] модель *la lave de son corps* допускает двоякую трактовку. Первичное значение *lave – matière visqueuse, en fusion, émise par un volcan: La lave brûlante descendait du cratère* [Larousse 2008: 671]. Лава ассоциируется с такими известными всем свойствами как вязкость, липкость массы или ее раскаленность/расплавленность (высокая температура). Эти свойства исключают прямую/ зрительную ассоциацию с телом (*son corps*): требуются иные физические ощущения – тактильные (вязкость, липкость, расплавленность/ раскаленность). Выбор номинации *la lave* как признака тела зависит, во-первых, от знания субъекта о свойстве лавы – ее раскаленности, т.е. очень высокой температуре. Ср. сема *fusion* отражает свойство лавы – температура, настолько высокая, что способна расплавить материал в жидкое состояние: *fusion (passage d'un corps de l'état solide à l'état liquide : un métal en fusion. Point de fusion: température au-dessus de laquelle un corps passe de l'état solide à l'état liquide* [Larousse 2008 : 525]). Во-вторых, телу человека также присуще это свойство (температура), т.е. быть горячим и физически ощущать такое состояние (температуру тела можно измерить). Причем в тексте имеется сравнение высокой температуры с лавой, где *une lave* занимает позицию прототипа. Ср. «*Ses dents claquaient, bien que déjà ell e f û t c h a u d e ... Un feu intérieur montait comme une lave, elle brûlait*» [Mauriac 1971 : 7]. Сравнение *comme une lave* передает интенсивность [Назарян 1987: 198-199]: *Un feu intérieur montait comme une lave → très vite/ fort*. Синтаксическая соположенность N_1 и N_2 *la lave de son corps* основана на первичности сравнения *le feu ... comme une lave*. Теряя элемент сравнения *comme, lave* по аналогии, ассоциации по смежности (здесь синтаксической) становится номинацией (*la lave* с определенным артиклем) тождественного свойства *son corps*.

Модели N_1 *de* N_2 не являются метонимией в полном смысле этого слова, но в своей основе имеют метонимические отношения (des relations de type métonymique [Bacry 1992: 101]). Формальным признаком метонимической структуры следует считать принцип субституции как э к в и в а л е н т н о с т и номинаций (N_1) тождественного свойства, т.е. возможность их замены без нарушения

смысла всего высказывания: метонимическое именование свойства может меняться (его выбирает говорящий субъект). Так, высокая температура является существенным свойством лавы, огня. Поэтому признак *la haute température* может быть назван именами *la lave/ le feu/ la flamme/ l'incendie du corps*: соответственно базовые семы *fusion/ chaleur/ incandescent/ brûlant*. Ср. *Le feu intérieur montait* (*comme une lave*). Можно привести как заключение о специфике метонимии высказывание Бакри: «On peut donc maintenant donner une définition complète et générale de la figure: c'est le remplacement, dans le cours de la phrase, d'un substantif par un autre substantif – ou par un élément substantivé – qui lui est contigu sur le plan sémantique» [Bacry 1992: 88].

Понятие признаковой смежности как сущности метонимии – figure de voisinage – находит свое выражение в соположенности N_1 *de* N_2 и берется как данное: компоненты модели расположены в контактной последовательности, т.е. N_1 и N_2 синтаксически и семантически уже смежные. В этом плане важно отметить, что ассоциативные связи *la très haute température* и *la lave du corps* оказываются релевантными, т.е. значимыми для одного и того же контекста: имя *la lave*, меняет не значение, а лишь свое указание. Иными словами имя *la lave* не обозначает вязкую/ липкую материю, а указывает на ее высокую температуру. Но при этом высокая температура присуща телу (охваченному жаром, лихорадкой).

Следующее высказывание содержит модель *l'insolence des églantiers*: *Vraiment le Bon Dieu avait voulu nous forcer à travailler: autour d'un amandier pâle et découragé,* ***l'insolence des églantiers*** *en offrait l'épineuse preuve* [Pagnol 1986 : 93]. Такое заключение сделал крестьянин, осматривающий поле перед фермой, которая осталась на некоторое время без хозяев: он отмечает силу и живучесть диких цветов – 'бесполезных растений' и безжизненность миндаля, 'приносящего деньги'. Имя *l'insolence* обозначает в первую очередь свойства/ качества человека: *effronterie, hardiesse excessive, manque de respect* [Larousse 2008: 531] → *effronterie – manière d'agir d'une personne effrontée; impudence, sans-gêne* [Larousse 2008: 344]*, hardiesse – qualité d'une personne hardie (qui manifeste de l'audace en face d'un danger, d'une difficulté* [Larousse 2008: 484]. А *églantier* (*rosier sauvage* [Larousse 2008: 337]) – это растение. Перенос имени *l'insolence* обоснован в данном случае явно «вызывающим» видом одних растений (диких роз) на фоне другого (миндаля). Ср. *un amandier pâle et découragé*. Перенос качества, свойственного человеку на растение квалифицируется как явление персонификации: «Персонификация / лат. personna личность, лицо + facere делать / – олицетворение,

наделение животного, предметов, явлений природы и отвлеченных понятий человеческими свойствами» [ССИС: 458].

В модели с N_2 *églantiers* реализуется персонифицирующий метонимический перенос: имя N_1 содержит в качестве денотативной семы *personne*. Его метонимическая значимость через персонификацию релевантна только в данной модели: *l'insolence des églantiers* – вызывающий вид дикой розы можно зрительно воспринять.

Вместе с тем возможна и метафорическая персонификация как полное олицетворение неодушевленного предмета. «Personnification ... a lieu par métonymie ... ou par métaphore» [Fontanier 1968 : 111]. Ср. цитируемое высказывание «*Sparte vous appelle*» или часто приводимое типа «*La ville dort*» и «*On craint qu'avec Hector Troie un jour ne renaisse*». Метонимическая персонификация допускает замену *Sparte* (город) на *les habitants de Sparte* (что подтверждает принцип субституции), в то время как *Troie* такой возможности не имеет.

В случае с *l'insolence (des églantiers)* нет полного олицетворения, но синтаксическая смежность N_1 и N_2 в структуре позволяет трактовать N_1 как указание на признак N_2, остающегося семантическим центром модели N_1 *de* N_2. Момент сравнения имплицитно присутствует, но полного переосмысления модели нет. Об этом свидетельствует и сказуемое, которое семантически согласуется с N_1 и с N_2: *offrir* (N_1) *l'épineuse preuve* (N_2), *reprendre* (N_1 и N_2).

В высказывании *Parfois Aimée chantait .. au clair de lune dans les pins,* ***la flûte des chouettes*** *donnait de lointaines réponses* [Pagnol 1986 : 153] представлена ситуация: свистящие звуки сов, ассоциируемые с флейтой, как отзвук, вторят пению Эме, разносящемуся среди сосен в ночном лесу.

Флейта является особым духовым музыкальным инструментом: для извлечения звука необходимо дуть в очень узкое отверстие, что создает звуки высокого тона (*Flûte – instrument de musique à vent dans lequel l'instrumentaliste s o u f f l e par un orifice situé à une extrémité et fait des notes en bouchant tout ou partie des trous situés le long de l'instrument* [Larousse 2008: 521]). В свою очередь именно уханье сов (*chuintement – action de chuinter* [Larousse 2008: 210]) сопровождается высоким тоном – с в и с т о м (ср. *chuinter – ... les sons ... qui se prononcent avec un sifflement accompagné d'une expiration* [Larousse 2008: 210], а *expiration – action de c h a s s e r h o r s d e l a p o i t r i n e l' a i r qu'on a aspiré* [Larousse 2008: 414]). Ср. также с русским языком : «Свист – резкий высокий звук, производимый движением струи воздуха через узкое отверстие» [Ожегов 1970: 611] и «свист – голос некоторых птиц и животных такого тембра и

высоты» [там же]. Таким образом, высокие звуки, издаваемые совами, ассоциируются со звуками духового музыкального инструмента – флейтой: *la flûte* (N_1) – в силу синтаксической смежности – именует в данной речевой ситуации наиболее характерный звук оязыковленного референта N_2 *des chouettes*.

Зрительное восприятие нависшего над головой ‘потолка облаков’ не требует особых доказательств. Ассоциации ‘уханья сов’ с ‘флейтой’, музыкальным инструментом высокого тона, включает несколько ступенек, т.е. ступенчатую расшифровку. Первым указателем, который как бы эксплицирует признак, общий для сов и флейты – звук – является пение Эме. Глагол *chanter* содержит основную признаковую сему *son*: звук вполне допускает ассоциации с далекими звуками/ ответами (*réponses*) сов, что и становится первой/ начальной ассоциативной ступенькой связи: *chanter* (*Aimée*) → *sons* (*Aimée*) → *réponses* (*chouettes*) → *chuintements*. Следующая ступенька логично завершает установление смежности уханья сов и духового инструмента флейты : *chuintement* (*chouettes*) → *sifflement accompagné d’une expiration* → *instruments à musique à vent* → *la flûte*. Первая ступень раскрывает возможность ассоциаций сходства, вторая уже указывает на общность признаков по высоте тона и способу производства звуков (дуть). Сказуемое *donner de lointaines réponses* согласуется с *chouettes* (через имплицитность *chuintement*) и с *la flûte*.

Метонимические номинации N_1 не нарушают семантику контекста: «Elle (la métonymie – A.K.) associe dans une même expression du texte des termes qui certes appartiennent au même champ sémantique, mais dont la combinaison serait incohérente si elle était prise à la lettre» [Bacry 1992 : 83].

Метонимический перенос в смежных последовательно расположенных (voisinage) двух именах реализуется как семантическое согласование номинации признака (N_1) и обозначения его носителя (N_2). Общий смысл высказывания позволяет воспринять не только синтаксическую, но и семантическую логичность «соседства» этих имен существительных (N_1 *de* N_2). Не менее важно, что сказуемое семантически согласуется с N_2 (референт, совершающий действие), а грамматически – с N_1 (число, род). Но и семантически сказуемое не расходится с N_1: *la flûte … donnait des réponses*.

Суть механизма метонимических отношений состоит в последовательном установлении ассоциативно смежных и объективных признаков и связей: «La métonymie procède de

l'observation objective : elle découvre et traduit un lien qui est dans nos représentations des choses» [Henry 1971 : 64].

Метонимия ориентирована на «смещенное» обозначение денотата, т.е. сдвиг в референции имени: последнее называет не исходный референт, а «взятый по смежности» признак (ср. широко известный пример «женщина в шляпе» → Я за этой шляпой). В модели N_1 *de* N_2 метонимический компонент N_1 называет не расплавленную минеральную массу, а признак – расплавленность, очень высокую температуру (тела); не духовой музыкальный инструмент высокого тона, а высоту тона, голоса, свиста (сов). Иначе говоря, признак (N_1) соотносится с референтом (N_2) телом, совами (а не с природным явлением и не с музыкальным инструментом), а модель реализует денотативно(N_2)-сигнификативную(N_1) структуру, инверсивно представленную на синтаксическом уровне.

Метонимия позволяет адресату обратить внимание на любую индивидуализирующую черту и выделить предмет речи из области наблюдаемого. Однако вполне логично, что таких признаков/ черт может быть много. Вместе с тем, как известно, традиционно метонимические отношения сводятся лишь к нескольким:

- содержащее вместо содержимого ('стакан' вместо 'вода в стакане');
- инструмент вместо исполнителя ('первая скрипка' вместо 'скрипач-солист');
- деталь гардероба вместо человека ('белые воротнички' вместо служащих, носящих определенный тип костюма) и т.д.

Анализируемые модели содержат обозначение референта (N_2) и номинацию признака (N_1). Поэтому, учитывая специфику метонимического переноса имени на базе различных ассоциативных отношений физической с м е ж н о с т и свойств и языковую данность – синтагматическое соположение N_1 *de* N_2, можно сделать следующее заключение: модель N_1 *de* N_2 квалифицируется как имеющая в своей основе механизм метонимического переноса, если в N_1 реализуются базовые – признаковые – семы, отображающие существенное свойство называемого N_1 референта, одновременно присущее «извлекаемому» – по смежности – из референта, обозначаемого N_2; N_1 допускает субституцию имен, в семантике которых имеются тождественные семы (*la lave, la flamme, le feu, l'incendie* (*du corps*), вместо первичного обозначения (*la très haute température*). При этом нет нарушения общего (непереносного) смысла высказывания (ср., например, невозможность такой замены – в значении «очень высокая температура» – в модели *le feu de l'éloquence*, где *le feu* указывает на признак *point culminant de*). Восстановленная номинация эквивалентна

и взаимозаменяема метонимической; что обеспечивает «нормальный», т.е. не переносный смысл. Логичность ассоциаций основывается на чувственно-физическом ощущении объективной реальности.

ЛИТЕРАТУРА

Гак, В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
Назарян, А.Г. Фразеология современного французского языка / А.Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.
Ожегов, С.И. Словарь русского языка. Изд-ние 8-е стереотипное / С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 900 с.
Современный словарь иностранных слов – М.: Русский язык, 1992. – 740 с.
Телия, В.Н. Вторичная номинация и ее виды / В.Н. Телия // Языковая номинация. Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 129–221.
Шелестюк, Е.В. О лингвистическом исследовании символа / Е.В. Шелестюк // Вопросы языкознания. – 1997. – № 4. – С.125–142.
Bacry, P. Les figures de style et autres procédés stylistiques / P. Bacry. – P. : Édition Belin, 1992. – 156 p.
Fontanier, P. Les figures du discours / P. Fontanier. – P.: Flammarion, 1968. – 229 p.
Fromilague, C. Les figures de style / C. Fromilague. – P.: Nathan, 1995. – 130 p.
Henry, A. Métonymie et métaphore / A. Henry. – P. : Klincksteck, 1971. – 279 p.
Petit Larousse illustré. – Librairie Larousse, 2008. – 1795 p.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

Camus, A. Nouvelles / A. Camus. – P. : Flammarion, 1998. – 119 p.
Mauriac, F. Génitrix / F. Mauriac. – P. : Grasset, 1971. – 69 p.
Pagnol, M. Jean de Florette / M. Pagnol. – P. : Julliard, 1986. – 312 p.

Л.Е. Ковалева
ГрГУ им. Я. Купалы

ОБ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Передача на английский язык фразеологических единиц (ФЕ) – трудная задача. В силу своего семантического богатства, образности, лаконичности и яркости фразеология играет в языке очень важную роль. Она придает речи выразительность и оригинальность. Возможности достижения полноценного словарного перевода ФЕ зависят от соотношений между единицами исходного языка и языка перевода: ФЕ имеет в языке перевода точное, не зависящее от контекста, полноценное соответствие (смысловое значение и коннотации); ФЕ можно передать на язык перевода тем или иным соответствием, обычно с некоторыми отступлениями от полноценного

перевода, переводится вариантом (аналогом); ФЕ не имеет в языке перевода ни эквивалентов, ни аналогов, непереводима в словарном порядке [Кунин 1981: 78].

Так, ФЕ переводят или фразеологизмом – фразеологический перевод, или, за отсутствием фразеологических эквивалентов и аналогов, иными средствами – нефразеологический перевод. Однако между этими положениями имеется множество промежуточных решений: приемы перевода в других разрезах – в зависимости от некоторых характерных признаков и видов фразеологизмов (фразеологизмы пословичного / непословичного типа, образная / необразная фразеология): перевод с учетом стиля, колорита, языка, авторства отдельных единиц и т.д. Эти дополнительные аспекты полнее представят проблему перевода данного пласта лексики, расширят и облегчат выбор наиболее подходящего приема.

При переводе фразеологизма переводчику надо передать его смысл и отразить его образность, найдя аналогичное выражение в английском языке и не упустив при этом из виду стилистическую функцию фразеологизма. При отсутствии в английском языке идентичного образа переводчик вынужден прибегать к поиску «приблизительного соответствия» [Бархударов 1975: 51].

С переводческой точки зрения английские фразеологические единицы делятся на две группы: ФЕ, имеющие эквиваленты в русском языке и безэквивалентные ФЕ [Комиссаров 1990: 113].

Фразеологические эквиваленты могут быть двух типов:

- постоянное равнозначное соответствие, которое является единственно возможным переводом и не зависит от контекста. Этот вид перевода назван Я.И. Рецкером «эквивалентом» в той статье, в которой впервые был поставлен вопрос о закономерных соответствиях при переводе на родной язык [Рецкер 1974: 34]. Поскольку всякое равнозначное соответствие является эквивалентом, то целесообразно указанный выше тип перевода называть моноэквивалентом. Эти соответствия могут возникать в результате дословного перевода английских фразеологизмов, например: *time is money – время – деньги».*

- наличие в русском языке двух или более эквивалентов английской фразеологической единицы, из которых для перевода данного текста выбирается наилучший или любой, если они равноценны. Такие эквиваленты можно назвать выборочными.

Помимо указанного деления, эквиваленты можно классифицировать на полные и частичные. Полными фразеологическими эквивалентами являются те готовые английские эквиваленты, которые совпадают с русскими по значению,

лексическому составу, образности, стилистической окраске и грамматической структуре: *почить (почивать) на лаврах – rest on one's laurels, соль земли – the salt of the earth, играть с огнем – to play with fire, час настал (пробил) – one's hour has struck* [Солодуб 1989: 8]. Перевод на основе частичных фразеологических эквивалентов означает, что в предлагаемом на английском языке эквиваленте возможны некоторые расхождения с русским. Другими словами, для переводчика «при переводе фразеологической единицы важно, прежде всего, передать образ фразеологизма, а не его языковую структуру» [Гак 1997: 28].

Частичные фразеологические эквиваленты можно разбить на три группы:

- фразеологизмы, совпадающие по значению, стилистической окраске и близкие по образности, но расходящиеся по лексическому составу: *сулить золотые горы – to promise wonders, to promise the moon, в гостях хорошо, а дома лучше – East or West, home is the best, купить кота в мешке – to buy pig in a poke, первая ласточка – the first portent (sign)*. Некоторые из этих оборотов переводятся с помощью антонимического перевода: *цыплят по осени считают – don't count your chickens before they are hatched*.

- фразеологизмы, совпадающие по значению, образности, лексическому составу и стилистической окраске; но отличаются по таким формальным признакам, как число и порядок слов, например: *играть на руку кому-либо – to play into smb.'s hands (здесь расхождение в числе); не все то золото, что блестит - all is not gold that glitters (расхождение в порядке слов)* [Уорелл 1999: 57].

- фразеологизмы, которые совпадают по всем признакам, за исключением образности. Так, в русском языке есть оборот – *быть как на ладони*, а в английском языке принято говорить – *to spread before the eyes, to be an open book* или *отправиться на боковую* (русский вариант) и *to go to bed* (английский вариант).

При переводе ФЕ переводчик должен уметь установить, имеет ли он дело с переменным или устойчивым словосочетанием. Для этого необходимо иметь большой «рецептивный запас фразеологизмов» [Золотова 1979: 15]. Следует иметь в виду, что словосочетаниям свойственны многозначность и омонимия, причем одно из значений может быть фразеологическим и один из омонимов – фразеологизмом [Каменецкайте 1971: 121]. Так, словосочетание *to burn one's fingers* имеет значения *обжечь пальцы* и *обжечься на чем-либо, ошибиться*, а *don't mention it*" означает *не напоминай мне об этом* и *не стоит благодарности, пожалуйста*. Фразеологизм *to throw the book at smb.* означает *приговорить кого-либо к максимальному*

сроку заключения. Но теоретически возможен контекст, в котором это словосочетание употреблено как переменное. Фразеологизм может иногда отличаться от переменного словосочетания лишь артиклем, который является в данном случае формальным дифференцирующим признаком: *to go to the sea – отправиться к морю, to go to sea – стать моряком* [Смит 1998: 158].

Хорошее рецептивное знание фразеологии необходимо для того, чтобы различать узуальные и окказиональные фразеологизмы, а также для того, чтобы уметь восстановить фразеологизмы, подвергшиеся «авторской трансформации» [Ахманова 1978: 74], и передать при переводе достигаемый ею эффект. К числу авторских преобразований, в результате которых подчеркивается ассоциативное значение фразеологизмов, относятся следующие стилистические приемы [Одинцов 1980: 122]:

- введение во фразеологический оборот новых компонентов, семантически соотнесенных с прямым значением, т.е. со значением исходного переменного словосочетания. Например, фразеологизм *to put the cart before the horse – делать все наоборот* (дословно – *впрягать лошадь позади телеги*), подвергся преобразованиям следующего рода: *“Let’s not put the cart too far ahead the horse”* (E.S. Gardner).

- обновление лексико-грамматического состава фразеологизма в результате замены отдельных его компонентов другими словами. Происходит своеобразная деформация фразеологического оборота, текст которого легко восстанавливается. Например, заимствованный из Библии фразеологизм *to have a millstone about one’s neck* (*носить тяжкий камень на сердце*) был видоизменен С.Т. Колриджем и выглядел так: *have an albatross about one’s neck* (дословно – *носить альбатроса на шее*); в поэме С.Т. Колриджа “The Ancient Mariner” говориться о моряке, убийством альбатроса накликавшем беду на свой корабль и вынужденном носить как наказание мертвого альбатроса вокруг шеи.

- расщепление фразеологизма и использование его компонента (или компонентов) в составе переменного словосочетания. Отдельный компонент (или компоненты) в этом случае являются носителем ассоциативного значения всей фразеологической единицы, на котором строится весь смысл высказывания. Полная форма фразеологизма как бы проходит вторым планом, но без восстановления ее понимание невозможно. Например: – “I’ve got a cold.” – It’s in your feet.” (B. Manning). В этом диалоге один из говорящих жалуется на болезнь, а другой собеседник говорит, что это не болезнь, а трусость.

Фразеологизм представлен здесь лишь одним компонентом – *to get cold feet – трусить, проявлять малодушие*.

- фразеологизм может быть переведен не полностью, с сохранением лишь части компонентов: "*He complained to Fleur that the book dealt with nothing but birds in the bush.*" (J. Galsworthy) Здесь использована часть пословицы: "*A bird in the hand is worth two in the bush*." (*Лучше синица в руках, чем журавль в небе*). *A bird in the bush* в данном примере означает *пустые обещания*.

Фразеологические единицы широко используются в литературе всех стилей. Грамотный переводчик не должен допускать неточностей в переводе того или иного фразеологизма. Без знания фразеологии невозможно оценить яркость и выразительность речи, понять шутку, игру слов, а иногда просто и смысл всего высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

Ахманова, О.С. К вопросу о фразеологической сочетаемости и путях ее изучения / О.С. Ахманова, Э.М. Медникова // Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. – Вологда, 1978. – 130 с.

Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. - М., 1975. – 240 с.

Гак, В.Г. Теория и практика перевода. Французский язык / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М.: Интердиалект, 1997. – 455 с.

Золотова, Л.М. К проблеме регулярности в сфере фразеологической номинации / Л.М. Золотова // Фразеологическая система немецкого и английского языков. – Челябинск, 1979. – С. 38–47.

Каменецкайте, Н.Л. Синонимы в английской фразеологии / Н.Л. Каменецкайте. – М.: Международные отношения, 1971. – 208 с.

Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 247 с.

Кунин, А.В. Английская фразеология. Теоретический курс / А.В. Кунин. – М., 1981. – 356 с.

Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М., 1980. – 263 с.

Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1974. – 218 с.

Смит, Л.П. Фразеология английского языка / Л.П. Смит. – М., 1998. – 426 с.

Солодуб, Ю.П. Образность фразеологизмов и фразеологическая номинация / Ю.П. Солодуб // Фразеологическая номинация: Особенности семантики фразеологизмов: Межвузовский сборник научных трудов. – Ростов н/Д: РГПИ, 1989. – С. 4–19.

Уорелл, А.Дж. Английские идиоматические выражения / А.Дж. Уорелл. – М., 1999. – 189 с.

І.К. Клачко
ГрДУ ім. Я. Купалы

ЗАПАЗЫЧАННІ Ў СКЛАДЗЕ БІЯЛАГІЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

На сучасным этапе развіцця грамадства тэрміналогія з'яўляецца той часткай лексікі літаратурнай мовы, якая найбольш актыўна развіваецца. Асабліва інтэнсіўна папаўненне тэрмінасістэмы адбываецца за кошт запазычанняў. Іншамоўныя тэрміны, якія трапілі ў беларускую мову ў выніку розных сацыяльна-гістарычных і культурных прычын, засвойваюцца ў адпаведнасці з унутранымі заканамернасцямі мовы-рэцэптара. Ступень адаптацыі запазычаных тэрмінаадзінак вызначаюць як экстралінгвістычныя, так і ўнутраныя фактары – час і шляхі запазычання, камунікацыйная мэтазгоднасць, дэнататыўная суаднесенасць.

Запазычанні ў складзе біялагічнай тэрміналогіі беларускай мовы адлюстроўваюць працэсы ўзаемадзеяння паміж беларускім і іншымі народамі, як на працягу гісторыі, так і на сучасным этапе.

Цікавасць да праблем запазычання ўзнікае і таму, што запазычаныя тэрмінаадзінкі становяцца часткай лексічнай сістэмы. Па гэтай прычыне ў мовазнаўстве ў апошні час паўстала пытанне ўсебаковага вывучэння запазычанняў у складзе спецыяльных тэрміналагічных сістэм, у тым ліку і біялагічнай тэрміналогіі.

Сучасная беларуская навуковая тэрміналогія разнастайная па паходжанні і спосабах утварэння. Паколькі на працягу ўсёй гісторыі фарміраванне беларускай тэрміналогіі адбывалася ва ўмовах кантактавання з іншымі мовамі, у тым ліку і неславянскімі, то ў яе склад увайшлі як спрадвечна беларускія словы і лексемы агульнаўсходнеславянскага перыяду (*выкапні, гук, прамень, свідраванне, святло, сказ, цеплыня, хуткасць*), так і запазычанні (*анілін, антыбіётык, антытаксін, дэзадаратар, ішэмія, сінтагма, сінтэз, экстэр'ер*) [Антанюк 1987: 52].

Засвоеныя словы ўжо сталі прывычнымі, падпарадкаваліся фанетычным і граматычным законам мовы-пазычальніцы і ўспрымаюцца як спаконвечныя беларускія словы, яны ўжо сапраўды як бы засвоены беларускай мовай, бо запазычаны яны былі ў даўнія часы і ўжо паспелі асіміляваца. Словы ж, іншамоўнае паходжанне якіх не выклікае сумненняў з першага погляду, запазычаны, як правіла, зусім нядаўна і не паспелі яшчэ асіміляваца ў дастатковай ступені, захавалі ў некаторых выпадках сваю фанетычную і граматычную форму, уласцівую для той мовы, з якой яны прыйшлі.

Галоўнай крыніцай утварэння новых тэрмінаў і папаўнення канкрэтных галіновых тэрміналагічных сістэм з'яўляюцца ўласныя лексічныя і словаўтваральныя рэсурсы беларускай літаратурнай мовы. Выкарыстанне лексічных сродкаў нацыянальнай мовы пры стварэнні тэрмінаў адбываецца перш за ўсё шляхам ужывання агульналітаратурных слоў у тэрміналагічным значэнні: *грамадства, дрэва, жывёла, зорка, зямля, месяц, расліна*. Да ліку агульналітаратурных слоў, якія адначасова з'яўляюцца тэрмінамі ў пэўных тэрміналагічных сістэмах, адносіцца шырокі пласт лексікі, звязаны тэматычна з грамадствам, чалавекам, прыродай, жывёльным і раслінным светам і г. д. [Антанюк 1987: 52].

Шырока практыкавалася стварэнне на беларускім лексічным і словаўтваральным матэрыяле тэрмінаў-неалагізмаў, якія ў большасці выпадкаў адпавядалі навуковаму зместу адпаведных паняццяў, словаўтваральным заканамернасцям беларускай мовы і трывала замацаваліся ў сучаснай беларускай тэрміналогіі: *суквецце (соцветие)* і інш.

Тэрмін павінен суадносіцца з іншымі паняццямі той галіны ведаў, у якой ён функцыянуе, г.зн. тэрмін (як знак, які выступае ў функцыі лагічнага вызначэння паняцця ў лагічнай схеме навукі) павінен, з аднаго боку, дакладна арыентаваць на аб'ект у сістэме, а з другога (як моўная адзінка канкрэтнай тэрміналогіі) – характарызавацца лексічнай сістэмнасцю і разглядацца ў яго адносінах да іншых тэрмінаў. Гэта значыць, што патрабаванне сістэмнасці тэрміна павінна рэалізавацца ў двух планах: у плане зместу і ў плане выражэння [Лапкоўская 2009: 74].

Большасць запазычаных біялагічных тэрмінаў сістэмныя і ў плане зместу, і ў плане выражэння (*міякард, эпікард, перыкард, эндакард і інш.*).

Але часам тэрмінаадзінкі, аб'яднаныя ў адну мікрагрупу на аснове інтэгральнай прыметы, з'яўляючыся сістэмнымі ў плане зместу, могуць быць не сістэмнымі ў плане выражэння. Напрыклад, у складзе групы "органы дыхання" побач з запазычаннямі *бронх, трахея*, ёсць і спрадвечнабеларускія назвы (*лёгкае, гартань і інш.*).

Пэўная заканамернасць у спосабах намінацыі, мадэлях і сродках, якія пры гэтым выкарыстоўваюцца, дае падставы гаварыць аб словаўтваральнай сістэмнасці. Пераважаюць простыя паводле структуры тэрмінаадзінкі, якія маюць у структуры фарманты:

-альн – *(гарманальны,дарсальны, бактэрыяльны, аартальны, артэрыяльны, бранхіяльны);*

-арн – *(альвеалярны, бацылярны, лейкацытарны, паразітарны, гіпафізарны);*

-ічн – *(гамалагі́чны, лімфаты́чны);*

-ыўн – *(вегетаты́ўны, абарты́ўны)* і інш. [Клачко 2011: 18].

Прыстасаванне моўных адзінак да ўмоў канкрэтнай маўленчай сітуацыі прыводзіць да размывання семантычных межаў лексічных адзінак, дакладней – да полісеміі. Такім чынам, асаблівасці плана зместу ляжаць у аснове полісемі і лексічных адзінак увогуле і тэрміналогі і ў прыватнасці.

Прыстасаванне моўных адзінак да ўмоў канкрэтнай маўленчай сітуацыі прыводзіць да размывання семантычных межаў лексічных адзінак, дакладней – да полісеміі. Такім чынам, асаблівасці плана зместу ляжаць у аснове полісемі і лексічных адзінак увогуле і тэрміналогі і ў прыватнасці. “Ад любога тэрміна трэба патрабаваць яго адназначнасці ў межах пэўнай і роднасных тэрміналогій” [Лапкоўская 2009: 16].

Мнагазначнасць усё ж такі істотны недахоп тэрміна. Іншы раз адзін і той жа тэрмін абазначае блізкія паняцці, іншы раз – аддаленыя. Асабліва шкодна першае, таму што яно перашкаджае правільнаму разуменню сутнасці розных з'яў, якія абазначаны адным і тым жа тэрмінам.

Большасць запазычаных біялагічных тэрмінаў з’яўляюцца адназначнымі. Полісемія праяўляецца ў нязначнай ступені як вынік рэалізацыі прыватнага варыянта асноўнага значэння: *анато́мія* ‘навука пра знешнюю і ўнутраную будову жывога арганізма’ і *анато́мія* ‘будова арганізма, органа’.

Але тэрмінам біялогіі уласціва міжгаліновая мнагазначнсць: *сегмент* (анатамічнае і заалагічнае найменне); *лакуна* (анатамічны і батанічны тэрмін) [Клачко 2011: 19].

Адно з галоўных патрабаванняў да ідэальнага тэрміна заключаецца ў тым, што ён не павінен мець сінонімаў, бо для тэрмінасістэмы характэрна ўзаемаадназначная адпаведнасць паміж тэрмінам і паняццем: адзін тэрмін = адно паняцце.

У межах біялагічнай тэрміналогіі выяўляецца сінанімія, якая грунтуецца на прынцыпе функцыянальнай неабходнасці, а таксама дублетнасці, звязаная з асаблівасцямі фармава́ння біялагічнай тэрміналогіі. Напрыклад: *велінгто́нія – секвоядэндро́н; гібо́н – ка́рыя; бі́ёта – платыкла́дус* і інш. [Клачко 2011: 21].

У межах біялагічнай тэрміналогіі існуе міжгаліновая, унутрысістэмная і міжсістэмная аманімія.

Міжгаліновая аманімія абумоўлена паралельным функцыянаваннем тэрмінаадзінак у розных тэрміналагічных палях. Так, лексема *сі́нус* як матэматычны тэрмін ужываецца са значэннем ‘адна з трыганаметрычных функцый вугла, у прамавугольным трохвугольніку

роўная адносінам катэта процілеглага вугла да гіпатэнузы', а як біялагічны – 'поласць, пазуха ў якім-небудзь органе цела'.

Унутрысістэмная аманімія ў межах запазычаных біялагічных тэрмінаў прадстаўлена найменнямі, што выкарыстоўваюцца для абазначэння розных паняццяў: *эпіфіз* 'верхні мазгавы прыдатак' і *эпіфіз* 'сустаўны канец доўгіх трубчатых касцей'.

Міжсістэмная аманімія назіраецца ў тых выпадках, калі адно і тое ж слова з бліжэйшым значэннем уваходзіць у сістэму агульналітаратурнай лексікі, а з аддаленым значэннем – у біялагічную тэрміналогію: *карэта* 'закрыты чатырохколы экіпаж на рысорах' і *карэта* 'клапан у лёгкім некаторых жывёл' [Клачко 2011: 22].

Такім чынам, аманімія – гэта вельмі своеасаблівая з'ява, якая як уласна моўная з'ява не можа быць лакалізавана адносна пэўнай галіны ведаў або дзейнасці.

На сучасным этапе развіццё беларускай тэрміналогіі вызначаецца супярэчлівымі тэндэнцыямі. З аднаго боку, яе склад папаўняецца, удасканальваецца, ствараюцца слоўнікі, навучальныя дапаможнікі, пры гэтым назіраецца імкненне да захавання самабытнасці. З другога боку, ва ўмовах беларуска-рускага білінгвізму беларуская тэрміналогія аказваецца недастаткова запатрабаванай. Рэестры рускіх слоўнікаў з'яўляюцца сёння асноўнай крыніцай папаўнення беларускай тэрмінасітэмы.

Запазычанне – неад'емная частка працэсу функцыянавання і гістарычнай змены мовы, адна з асноўных крыніц папаўнення яе слоўнікавага складу. Запазычаным біялагічным тэрмінам уласцівы такія ж лексіка-семантычныя працэсы, як і агульнанароднай лексіцы: з'явы мнагазначнасці, аманіміі і сінанімii. Прычым гэта не прымета неразвітасці і нераспрацаванасці біялагічнай тэрміналогіі, а натуральная з'ява, як і ў агульнанароднай мове.

ЛІТАРАТУРА

Антанюк, Л.А. Беларуская навуковая тэрміналогія: Фарміраванне, структура, упарадкаванне, канструяванне, функцыяніраванне / Л.А. Антанюк. – Мінск: Навука і тэхніка, 1987. – 240 с.

Булыка, А.М. Слоўнік іншамоўных слоў: у 2-х т. / А.М. Булыка. – Мінск: БелЭн., 1999. – Т.1. – 736 с.; Т.2. – 735 с.

Клачко І.К. Іншамоўная лексіка ў біялагічнай тэрміналогіі сучаснай беларускай літаратурнай мовы: Магістэрская дыс….магістра філалаг. навук / І.К. Клачко. – Гродзенскі дзярж. ун-т імя Янкі Купалы. – Гродна, 2011. – 59 с.

Лапкоўская, А.М. Беларуская мова (Прафесійная лексіка) Вуч. дапам / А.М. Лапкоўская. – Гродна: ГрДУ: 2009. – 271 с.

С.Н. Колоцей, А.А. Морозов
ГГУ им. Ф. Скорины

ПЕРЕВОД СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

В связи с повышением интереса к роли человеческого фактора в языке получает своё развитие в современной лингвистике исследование фразеологических единиц, содержащих слова-названия частей тела. Во многом это объясняется тем, что понять природу языка можно лишь исходя из человека и окружающего его мира.

Как известно, соматические фразеологические единицы, в которых один или несколько компонентов выражены словами-названиями частей человеческого тела, представляют собой один из древнейших слоев языка, что обусловливает высокую частотность их употребления в разных языках. Широкому распространению помогает их народность, яркая образность и стилистическое многообразие, дающие возможность говорящему точнее передать все оттенки значения [Кулік, Ляшчынская 2010: 3]. Соматические фразеологические единицы, как и другие фразеологизмы, требуют от переводчика определённых фоновых знаний, практического опыта, знакомства с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке.

Высокий удельный вес фразеологизмов-соматизмов, по мнению исследователей, является общей чертой многих, если не всех фразеологических систем [Райхштейн 1980: 113, Мордкович 1972:75]. Наиболее часто встречаются слова, которые обозначают глаза (чувственная ступень познания), голову (логическая ступень познания) и руку (практическая ступень познания). Эти три компонента представляют собой наиболее древний и исконно социально значимый пласт лексики, участвующей в создании данных фразеологических единиц, главную роль в которых чаще играют их прямые значения, а не коннотативные.

Соматические фразеологические единицы в английском языке представляют собой значительную группу фразеологизмов, при этом наиболее частыми соматизмами по употреблению являются «*hand, eye, face, arm, foot, nose, finger, heart». T*акие соматизмы, как «*leg, back, bone, brain, ear, tooth, skin, shoulder, neck, tongue»,* отличаются меньшей частотностью употребления, однако их фразообразовательная активность достаточно велика [Блюм 2000: 1]. Следует отметить, что слова-названия частей тела во фразеологии английского языка употребляются как в прямом, так и в переносном смысле для более точной передачи своей мысли или собственных

впечатлений, добавляя эмоциональный акцент. Например:

- *to have something at one's fingertips.*

Соматическая фразеология несёт в себе определённые трудности при переводе, так как заставляет переводчика искать дополнительные знания, чтобы при переводе фразеологическая единица сохраняла свою смысловую нагрузку. Основным показателем правильности перевода фразеологизма представляется степень адекватности оригиналу. Перевод должен объективно, полно и точно передавать смысл оригинальной фразеологической единицы.

Необходимо заметить, что далеко не всегда удается найти в двух языках более или менее точные эквиваленты фразеологических единиц. По мнению ученых, фразеологическая идиоматичность имеет национальную специфику, поэтому сопоставительный анализ, как и его результаты, носят аппроксиматический характер. Строгое понятие тождества вряд ли применимо к сопоставляемым фразеологическим фактам, каждый из которых занимает в системе своего языка специфическое место и имеет особую значимость, которая не повторяется в неизменном виде в иноязычной системе для соотносительного факта [Райхштейн 1980: 69]. Например:

- *wind in the head.*

В русском языке фразеологизм «ветер в голове» не рассматривается как эквивалент *«wind in the head»* – зазнайство.

Исследователи фразеологии предлагают различные классификации эквивалентности, характерные для фразеологических единиц неродственных языков [Кунин 1971: 35]. При сходстве содержания и формы, когда перевод фразеологической единицы возможен одним единственным образом, говорят о моноэквивалентности. Например:

- *take smth. into one's (own) hands* – брать что-либо в (свои) руки;
- *right hand* – правая рука.

Различают полную и частичную моноэквивалентность. Полные или абсолютные эквиваленты, сочетающие аспектную и функционально-смысловую соотнесенность, не представляют трудностей для перевода фразеологизмов. Русские моноэквиваленты английских фразеологизмов совпадают с ними по значению, лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре. Например:

- *clean hands* – чистые руки.

Частичные моноэквиваленты делят на лексические и лексико-грамматические. Русские эквиваленты, которые совпадают по стилистической окраске, близки по образности английским фразеологизмам, но при этом могут не совпадать по лексическому составу, считаются лексическими частичными моноэквивалентами.

Например:

- *get one's hand in* – набивать руку;

Лексико-грамматическими частичными моноэквивалентами можно назвать русские эквиваленты английских фразеологических единиц, которые совпадают с ними по значению, стилистической окраске и образности, но отличаются числом, формой и т.д. Например:

- *at first hand* – из первых рук.

Если же перевод фразеологизмов-соматизмов возможен лишь при помощи фразеологического синонима, то речь идет о безэквивалентности. К данной группе относят:

- понятия и явления, которые отсутствуют в другом языке;
- фразеологические единицы, образованные на основе переосмысления значения, которое присутствовало у соматизма одного языка и отсутствовало у соматизма другого языка.

Стоит также упомянуть о различиях американских и британских реалий, что также находит своё отражение в ряде безэквивалентных фразеологических единиц с компонентами-соматизмами. Исследователи подразделяют их на несколько групп [Кунин 1971: 96]:

- фразеологические реалии, т.е. устойчивые сочетания, которые обозначают предметы, явления, события, специфичные лишь для данного народа. Например:

- *Face to Face* – ТВ передача;

- *mouth full of South* – южный акцент;

- *catch the Speaker's eye* – попросить слово в Британском Парламенте.

- фразеологические лакуны – устойчивые сочетания, референты которых существуют в разных языках, при этом в одном варианте существуют определенные устойчивые сочетания, а в другом варианте таких устойчивых сочетаний нет. Очень часто к данной группе относят экспрессивные оценочные номинации качеств, черт личности, характера, внешнего вида человека. Например:

- *blubber gut* – толстяк;

- *potty mouth* – матерщинник.

Глагольные фразеологические единицы с компонентом-соматизм иногда характеризуются более сложным понятийным содержанием. Когда не удается подобрать точный и понятный эквивалент для их перевода, применяют описательный перевод. Несмотря на громоздкость и многословие описательного перевода, необходимо прибегать к нему в каждом конкретном случае. Например:

- *have an eye for (или on) the main chance* – преследовать некие корыстные цели, стремясь к личному обогащению.

Согласно другой классификации, рассматривают деление на

полные, частичные, абсолютные и относительные эквиваленты. При этом фразеологические эквиваленты отдельно не выделяются. Полные и неполные эквиваленты подразделяются на основе возможности или невозможности передачи всех значений полисемантических фразеологических единиц. Семантико-стилистическое (не)совпадение является показателем абсолютности / относительности эквивалентов [Гак 1988: 44].

К аналогам относительных эквивалентов можно отнести такие фразеологические единицы, где происходит замена образа. Например:

- *to trim one's sails to the wind* – держать нос по ветру.

Стоит отметить, что большинство лингвистов строят свои классификации на степени совпадения лексико-семантического и грамматического уровней, при этом остаются вне поля зрения фразеологические единицы, которые не обладают формальным сходством, но могут служить адекватными соответствиями в смысловом отношении. Например:

- держать ухо востро – *to keep one's eyes open*.

Многие соматизмы могут получать символические значения, вытекающие из их основных. Например, *«hair»* – неотъемлемая часть головы и самостоятельный элемент, получающий какой-либо образ. Например:

- *one's hair stood on end; to tear one's hear;*
- *to split hairs; by a hair*.

Определённые различия существуют в выражении чувственной области, ввиду разницы в языковых картинах мира, русскому соматизму «душа» соответствует “heart”. Например:

- душа ушла в пятки – *one's heart sank into one's boots*.

Таким образом, фразеологические единицы с компонентами-соматизмами обнаруживают аппроксиматическую тождественность в языках, что обусловлено РЕАЛИЯМИ И культурными различиями языковых коллективов. Такие фразеологические единицы представляют наибольший интерес и одновременно трудность при переводе, так как для их понимания необходимо владеть в том числе и лингвострановедческими знаниями.

ЛИТЕРАТУРА

Блюм, А. Семантические особенности соматической фразеологии / А. Блюм. – М.: АСТ-пресс, 2000. – 20 с.

Гак, В.Г. Беседы о французском слове: из сравнительной лексикологии французского и русского языков / В.Г.Гак – М.: Междунар. отношения, 1966. – 335 с.

Кулік, Л.У. Англа-беларускі слоўнік саматычных фразеалагізмаў =

Беларуска-англійскі слоўнік саматычных фразеалагізмаў / Л.У. Кулік, В.А. Ляшчынская. – Гомель: ГДУ ім. Ф. Скарыны, 2010. – 84 с.

Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания / А.В. Кунин. – М.: Международные отношения, 1971. – 287 с.

Мордкович, Э.М. К вопросу о семантических полях соматических фразеологизмов / Э.М. Мордкович // Вопросы семантики фразеологических единиц славянских, германских и романских языков. – Новгород, 1972. – Ч.2. – С. 45-48.

Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн – М.: Высшая школа, 1980. – 143 с.

Е.А. Конопляник
ГрГУ им. Я. Купалы

СТРАТЕГИЯ ОГРАНИЧЕНИЯ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В современном мире, где всё отчетливее прослеживается тенденция к интеграции обществ и глобализации, а также возрастает интерес к другим культурам, важную роль играет исследование лингвистическо-психологических стратегий в речи носителей различных языков. Так, можно выделить стратегию ограничения, которая проявляется в употреблении говорящим в речи лингвистических ограничителей.

Под данным термином мы понимаем совокупность сегментных и супрасегментных языковых средств, которые автор использует в речи для того, чтобы снизить степень своей ответственности за высказывание, способствовать сохранению лица интерактантов, указать на приблизительное или нечеткое значение названного понятия и выразить свою точку зрения относительно содержания и достоверности высказывания [Конопляник 2008: 112].

Таким образом, стратегия ограничения заключается в стремлении автора скрыть неуверенность, создать «пути к отступлению», снизить до минимума риск потенциальной ошибки, а также предотвратить возможное возражение реципиента и оптимизировать межличностную коммуникацию [Конопляник 2007: 180]. При этом, употребление лингвистических ограничителей также происходит в рамках стратегий вежливости и является признаком определенной дистанции между говорящим (пишущим) и реципиентом, характеризует осторожную и дипломатичную коммуникацию. В целом, лингвистические ограничители выступают признаком нацеленности на дальнейшее бесконфликтное общение при «сохранении лица» обеих сторон, а также на оптимизацию восприятия высказывания реципиентом. Данные факты свидетельствуют о том, что стратегия ограничения принадлежит к важнейшим коммуникативным стратегиям. Нашей

задачей является более подробное её изучение в речи носителей различных языков. Данная статья посвящена, в частности, функционированию стратегии ограничения в речи носителей русского языка.

В данном исследовании используется следующая классификация лингвистических ограничителей, основанная на уровнях языкового выражения данного феномена:

1. Сегментные языковые средства: морфологические (модальные глаголы, модальные слова (наречия и частицы), эпистемические глаголы, глаголы лексико-семантической группы «думать») и синтаксические (безличные конструкции).

2. Супрасегментные: интонация [Конопляник 2008: 189]

В качестве материалов исследования использовались транскрипции интервью с известными личностями с сайта http://interviewme.ru, что обусловило эффективное исследование особенностей устной коммуникации.

1. Эпистемические глаголы и глаголы ЛСГ «думать».

Глаголы ЛСГ «думать» выражают осторожное предположение говорящего, при этом акцент делается на его мыслительной деятельности: автор высказывания сам обдумал данную тему и теперь излагает результаты своих рассуждений. Таким образом, ответственность за сказанное лежит полностью на нем. Эпистемические же глаголы говорящий использует, если не до конца уверен в достоверности или правоте своего высказывания и хочет выразить осторожное предположение. Однако говорящий всё же не отклоняет от себя ответственность за содержание пропозиции. При этом за ним остается выбор: он может делать акцент на своей субъективной точке зрения («Мне кажется, что…») или же нет («Кажется, что…»). Но по сравнению с глаголами ЛСГ «думать», степень ответственности говорящего при использовании эпистемических глаголов, всё же, ниже (сравните: «Я думаю...» и «Мне кажется...»). Таким образом, при помощи эпистемических глаголов и глаголов ЛСГ «думать» говорящий может варьировать степень своей ответственности за высказывание и уверенности в своих словах: от наибольшей (в конструкциях типа «Я уверен») до наименьшей (конструкции «Я предполагаю», «Мне кажется, что…»).

Рассмотрим некоторые примеры:

- *Хотя, я думаю, медаль за смелость он заслужил.*
- *Я несу эту традицию и считаю, что выше ее ничего нет.*
- *Просто я считаю, что храм должен быть внутри человека.*
- *Кажется, что висишь, застыв, в одной точке.*
- *Мне кажется, что это обязательно нужно сохранить в себе.*

- Мне кажется, что это ощущение жизни во всей ее многогранности, многообразии.

Для русскоязычных текстов характерна высокая частота употребления глаголов ЛСГ «думать»: «думать» и «считать». Глагол «казаться» употребляется со средней частотой, при этом автор в большинстве примеров делает акцент на своей субъективной точке зрения: «мне кажется».

2. Модальные глаголы.

Модальные глаголы в значении ограничения выступают в роли маркеров, характеризующих степень уверенности говорящего в своем высказывании. Степень вероятности предположения передается выбором того или иного глагола, которые образуют своего рода «лестницу» убывания достоверности предположения. Выбор автором модального глагола зависит от двух аспектов: степени уверенности говорящего в высказывании и степени ответственности, которую он готов принять на себя.

В русском языке активно употребляются конструкции с модальными глаголами:

- Если интересно, могу рассказать, как можно организовать такое путешествие.

- Так что этот опыт я не могу назвать самым удачным.

- После четырех занятий, я могу четко сообщить имя, возраст и национальность.

- Я очень хочу тоже побежать!

- Не хочу, не хочу говорить об этом!

- Еще я хотел сыграть Рублева.

- Я никогда не хотела нестись на край света и спасать мир.

Нам показалось интересным, что число утвердительных конструкций («я могу») в изученных русскоязычных примерах равно числу отрицательных («я не могу»). Данный факт свидетельствует об ограниченном стремлении говорящего делать в речи акцент на собственных возможностях.

Что же касается глагола «хотеть», то общее число контекстов с конструкцией «я хочу» также невелико. Для выражения своих желаний носитель русского языка гораздо чаще употребляет безличные конструкции с данным глаголом, например:

- Есть какие-то привычки и пристрастия, которые не хочется менять.

- После этого в праздничную ночь мне хотелось остаться в гордом одиночестве.

- Стали искать сказку, хотелось, чтобы она была доброй, веселой и талантливой.

Частота употребления безличных конструкций с глаголом «хотеть» намного превосходит частоту употребления личных. Говорящий подсознательно стремится снять с себя ответственность за свои желания и стремления и достаточно осторожен в их выражении.

3. Модальные слова.

Специфика модальных слов заключается в том, что они переводят высказывание из поля действительности в поле недействительности. Модальные слова выражают субъективно-модальное отношение говорящего к содержанию своего высказывания: с их помощью автор выражает предположение, сомнение или, наоборот, уверенность, а также свою внутреннюю позицию.

Изучим особенности употребления модальных слов на примерах:

- Конечно, покупать туры через российские турфирмы выйдет дороже.

- Конечно, я собираюсь еще больше путешествовать.

- Как потом выяснилось, мы действительно летели над саванной.

- Возможно, со стороны кажется, что это элементарно…

- В этом году, наверное, увижу снег только в морозилке.

- Может быть, через несколько лет «здесь будет город-сад».

- Может быть, у него получилось бы создать свой театр.

- Я пришел в Ленком весь такой звездный, но, правда, наивный.

В речи носителей русского языка наблюдается ярко выраженное доминирование модальных слов ослабления и ограничения, чье количество практически в три раза превышает частотность употребления модальных слов подтверждения и усиления.

4. Безличные конструкции.

Г. Клемен предложил обширную классификацию безличных речевых оборотов [Clemen 1998], из которой для нас наиболее интересны безличные (возвратные) конструкции без упоминания о носителе действия. Данное упоминание может опускаться автором из самых различных соображений, в результате чего фокус внимания слушающего/читающего перемещается с носителя действия на его объект или, собственно, на само действие.

Рассмотрим примеры:

- Вечером можно залезть в кровать с книжкой и конфетами и читать допоздна.

- В Африке еще можно встречать Новый год на сафари.

- Нужно лишь самому поверить в сказку, а еще лучше – стать ее героем!

- Чтобы быть Снегурочкой, нужно запомнить множество забавных новогодних песен.

- Обувь на каблуках в Лиссабоне нельзя носить из-за мощеных улиц.

- В костюмы у нас наряжаются на Новый год, а не на Хеллоуин.

- Хочется на время обойтись без благ цивилизации и побыть еще ближе к природе.

В речи носителей русского языка встречается практически равное количество конструкций «можно» и «нужно». Что же касается оборота «нельзя», то частотность его встречаемости невысокая, как и удельный вес неличных конструкций в общем.

На основании изученных примеров можно сделать выводы о некоторых особенностях стратегии ограничения в речи носителей русского языка.

Когда речь идет о результатах мыслительной деятельности (выраженных при помощи глаголов «казаться», «думать», «полагать» и т.п.), говорящий предпочитает делать акцент на собственной точке зрения, подчеркивать, что именно он является автором высказывания и заключенной в нем мысли. При этом, он вполне допускает возможность того, что его мнение ошибочно (об этом свидетельствует большое количество модальных слов ослабления и ограничения). При разговоре о своих возможностях и желаниях (выраженных модальными глаголами «мочь», «хотеть»), автор предпочитает выражаться сдержанно и употреблять безличные и отрицательные конструкции. Однако общая невысокая частота употребления неличных конструкций в речи носителей русского языка свидетельствует о стремлении индивида привлечь к себе внимание и готовности нести ответственность за свои действия и высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

Конопляник, Е.А. Лингвистические ограничители в прототипической семантике / Е.А. Конопляник // Материалы X Республиканской научно-методической конференции молодых ученых, Брест, 15-16 мая 2008 г. / Министерство образования Республики Беларусь, БрГУ им. А.С. Пушкина; под общ. ред. К.К. Красовского. – Брест, 2008. – С.189.

Конопляник, Е.А. Лингвистические ограничители в функциональном аспекте / Е.А. Конопляник // Сборник научных статей «Наука-2008» / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: А.И. Борко (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2008. – С. 112–114.

Конопляник, Е.А. Применение теории «ограничителей» Дж. Лакоффа к оптимизации межличностного общения на немецком языке / Е.А. Конопляник // Материалы Международной научной конференции «Язык, общество и проблемы межкультурной коммуникации», Гродно, 22-23 нояб. 2007 г.: в 2 ч. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Л.М. Середа (отв.ред.) [и др.]. – Гродно, 2007. – Ч. 2. – С.178–183.

Clemen, G. Hecken in deutschen und englischen Texten der Wirtschaftskommunikation / G. Clemen // [Electronic resourse]. – 1998. – Mode of access:www.sw2.euv-frankfurt-o.de/Forschung/Hedging/edgevortrag.clemen.html.

І.С. Лісоўская
ГрДУ ім. Я. Купалы

ДЗЕЯСЛОВЫ МІМІКІ І ЖЭСТУ ЯК СРОДАК АДЛЮСТРАВАННЯ КАНЦЭПТАЎ «ГОРА» І «СТРАХ»

Мова цела і мова твару, а таксама адзінкі ўвасаблення гэтай мовы – міміка, жэсты, пастава, паходка, інтанацыя – лічыліся з'явай «несур'ёзнай» і знаходзіліся па-за межамі ўвагі навукоўцаў. Лінгвісты таксама доўгі час не звярталі ўвагі на гэты аб'ект і былі сканцэнтраваны выключна на мове слоў. Аднак шматвектарнасць лінгвістычных даследаванняў, што пануе ў апошнія дзесяцігоддзі, прывяла навукоўцаў да неабходнасці ўсебаковага даследавання згаданага працэсу камунікацыі, таму што ў чалавечым маўленні суіснуюць побач і мова слоў, і мова без слоў.

У сувязі з гэтым у поле зроку літаратуразнаўцаў і лінгвістаў трапіла творчасць беларускіх класікаў, дзе маюць сваё адлюстраванне ўсе падзеі і працэсы, што адбываліся з беларускім народам. Апошнія тэарэтычныя і практычныя дасягненні ў рэчышчы новага кірунку лінгвістыкі – кагнітыўнага мовазнаўства – даюць падставы для кагнітыўнага асэнсавання іх літаратурнай і духоўнай спадчыны. Гэта і натуральна, бо навука ніколі не стаіць на адным месцы і развіваецца разам з грамадствам. Сёння мовазнаўцаў цікавіць экстралінгвістычная квітэсенцыя творчасці знакамітых мастакоў слова, імёны якіх сталі сімваламі пэўнай нацыі, пэўнага народа. Мова іх твораў з'яўляецца прадметам для даследавання такіх пытанняў, як нацыянальна-моўная карціна свету, канцэптуальная карціна свету, канцэпты і канцэптасферы і інш.

Мастакі слова ўвесь час шукаюць спосабы і сродкі для больш яскравага ўвасаблення сваіх думак і пачуццяў у творах. Даволі эфектыўным спосабам пры гэтым з'яўляецца выкарыстанне кінем, бо «нішто – ні словы, ні думкі, ні нават учынкі нашыя, не выражаюць так дакладна нас саміх, як нашы пачуцці: у іх адчуваецца характар не асобнай думкі, не асобнага рашэння, а ўвесь змест душы нашай… » [Коломинский 1998: 228].

Для асвятлення гэтага пытання Янка Брыль, як тонкі назіральнік і майстар мастацкага вобразу і слова, выкарыстоўвае кінемы ў якасці аднаго са сродкаў вербалізацыі эмоцый чалавека. Даследаванне лексічнага значэння кінем, вызначэнне іх парадыгматычных адносін дало магчымасць уявіць семантычную прастору, якую займаюць гэтыя адзінкі.

Кінемы вылучаліся намі на падставе інтэгральнай семантычнай

прыметы *‘выражаць мімікай і жэстам камунікатыўнае, тое, што азначае паводзіны’* [ТСБМ 1978: 240]. З дапамоай дыферэнцыяльных семантычных прымет намі была праведзена класіфікацыя вылучаных адзінак. На падставе гэтай класіфікацыі выразна акрэсліліся паняцці ‘**гора’, ‘бяда’, ‘страх’**, якія можна разглядаць як фрагмент аднаго агульначалавечага канцэпту – **гора**. І гэта невыпадкова, бо твор «Птушкі і гнёзды» пранізаны чалавечай бядой, горам і страхам.

Так, вылучэнне фрагмента канцэпту **гора** адбылося паводле дадатковай семантычнай прыметы *‘стан глыбокага смутку, душэўнага болю, выкліканы якім-небудзь няшчасцем; няшчасце, бяда, якая выклікае гэты стан; жыццёвыя нягоды, мукі, нястача’* [ТСБМ 1978: 69], а канцэпту **страх** – паводле семантычнай прыметы *‘пачуццё вельмі моцнага спалоху, боязь’* [ТСБМ 1983: 337].

У працэсе даследавання тэксту рамана высветлілася, што ў якасці асноўных актуалізатараў канцэпту **гора** Янка Брыль выкарыстоўвае наступныя дзеясловы мімікі і жэсту: ***уткнуцца, плакаць, пацмокаць, уздыхаць, упівацца, хліпаць, глядзець, з’яўляцца, усміхацца, пабольшаць, адказаць, з’ядаць, заахаць*** і інш.

Для больш дакладнага адлюстравання гэтага адрэзку пазамоўнай рэчаіснасці аўтар выкарыстоўвае актуалізатары сэнсу – прыслоўі, назоўнікі, назоўнікі з прыназоўнікамі, прыметнікі, спалучэнні назоўнікаў з прыметнікамі, напрыклад: ***плакаць*** *па меншым,* ***плакаць*** *ціха,* ***плакаць*** *зноў,* ***цмокаць*** *над долечкай,* ***хліпаць*** *над долечкай,* ***уздыхаць*** *працяжна,* ***упівацца*** *мёртвай хваткай (зубамі ў хлеб),* ***глядзець*** *з застылымі слязьмі,* ***глядзець*** *праз слёзы,* ***паяўляцца*** *на вачах (пра слёзы),* ***усміхацца*** *крыва,* ***пабольшаць*** *ад слёз (пра вочы),* ***адказаць*** *слязьмі,* ***з’ядаць*** *вачыма (кавалак хлеба),* ***глядзець*** *з пытаннем,* ***заахаць*** *наўзрыд,* ***заахаць*** *не па-мужчынску* і інш.

Параўнаем лексічнае значэнне некаторых кінем са значэннем, пададзеным у ТСБМ. Так дзеяслоў **з’ядаць** мае значэнне: 1. Прыняць якую-небудзь ежу; скарыстаць на яду, на харчаванне. 2. Нападкамі, ганеннем звесці са свету, загубіць. 3. Сапсаваць, пашкодзіць грызучы. 4. Поўнасцю знішчыць. 5. Пашкодзіць, разбурыць. 6. Ужываецца як дакор пры звароце да каго-небудзь [ТСБМ 1978: 522].

Янка Брыль гэты дзеяслоў выкарыстоўвае ў наступнай кантэкставай рэалізацыі: *А побач, глядзіш, другі такі ашуканец сам стаіць з учарашняй ці пазаўчарашняй удачай і прагнымі тужлівымі вачыма* ***з’ядае*** *кавалачак хлеба ў чужой руцэ* [Брыль 1975: 25]. На акрэсленую семантыку найбольш выразна працуе спалучэнне «дзеяслоў + назоўнік + прыметнік» – ***з’ядаць*** *вачыма (прагнымі, тужлівымі).*

Кінема **упівацца** ў ТСБМ мае значэнне: 1. Прысмоктвацца да чаго-

небудзь; прыпадаць губамі; глыбока ўрэзвацца ў што-небудзь; моцна хапацца, чапляцца за што-небудзь. 2. Уткнуць вастрыём, глыбока ўвайсці, улезці ў што-небудзь; усадзіць зубы, кіпцюры і пад. у што-небудзь; утаропіцца (пра вочы, позірк) [ТСБМ 1979: 36].

Янка Брыль знаходзіць своеасаблівую сэнсавую грань, дзе актуалізатарам семантыкі выступае спалучэнне «дзеяслоў + прыметнік + назоўнік» ***(упівацца** мёртвай хваткай ў хлеб)*, напрыклад: *Зубы твае мёртвай хваткай **упіваюцца** ў хлеб, рот з небяспечнай прагнасцю напаўняецца, аднак туды яшчэ неяк трапляе і лыжка цёплай, духмянай баланды* [Брыль 1975: 36].

Кінема **уткнуцца** ў ТСБМ мае значэнне: 1. Убіцца вострым канцом у што-небудзь, пранікнуць у глыб чаго-небудзь. 2. Зарыцца галавой, тварам у што-небудзь. 3. Доўга глядзець куды-небудзь. 4. Уперціся ў што-небудзь. 5) Улезці, уціснуцца куды-небудзь [ТСБМ 1984: 79].

У рамане «Птушкі і гнёзды» лексема **уткнуцца** ўжываецца з адзначанай вышэй семантыкай: *Любоў і гордасць аднаго з нямецкіх «петны, глюпы тшорт", ашуканая, асмяяная пры ўваходзе ў сваю маладосць, бялянка **ўткнулася** тварам у падушку і плача наўзрыд* [Брыль 1975: 326].

Кінема **глядзець** у ТСБМ мае значэнне: 1. Накіраваць позірк куды-небудзь, звычайна, каб убачыць, разгледзець каго-небудзь, што-небудзь. 2. *Разм.* Наглядаць за кім-небудзь, чым-небудзь; даглядаць каго-небудзь, што-небудзь. 3. *(каго, што)* Аглядаць, разглядаць [ТСБМ 1978: 60].

У рамане **глядзець** ўжываецца ў наступных кантэкстах: *З застылымі слязьмі Анна **глядзела** на свайго чалавека, любавалася ім, шкадавала* [Брыль 1975: 165]. *Падалі рукі, бяссільна мяккія, як анучкі, і моўчкі, праз слёзы **глядзелі** адно на аднаго* [Брыль 1996: 167]. *Алесь паслухмяна кленчыць побач з бацькавым узгалоўем і спалохана, з вялікім пытаннем у светлых вачах **глядзіць** то на бацьку, то на «бога», які высока на покуце* [Брыль 1975: 49]. У прыведзеных прыкладах актуалізатарамі семантыкі з'яўляецца спалучэнне кінемы з назоўнікам з прыназоўнікам (***глядзець** праз слёзы, **глядзець** з слязьмі* і інш.), што і дазваляе пісьменніку зрабіць адметнае прырашчэнне да сэнсу.

Для актуалізацыі фрагмента канцэпту **страх** Янка Брыль выкарыстоўвае наступныя дзеясловы: ***хапіцца, тузануцца, застыць, хіснуцца, зірнуць, глядзець, уздыхаць, схамянуцца, круціць, крутнуць, дрыжаць, сумецца, зжахнуцца, з'явіцца, схапіцца, круціць, азірацца, абводзіць, плакаць, уталопіцца, крутнуць, саслізнуцца*** і інш.

Многія з прыведзеных вышэй адзінак ТСБМ падае са значэннем,

якое адрозніваецца ад таго, якое выкарыстоўвае Янка Брыль для мастацкага адлюстравання пазамоўнай рэчаіснасці, выражэння сваёй мастацкай ідэі.

Для больш дакладнага і пераканаўчага адлюстравання гэтага канцэпту аўтар зноў прыбягае да актуалізатараў сэнсу – прыслоўяў, назоўнікаў, назоўнікаў з прыназоўнікамі, спалучэння назоўнікаў і прыметнікаў і інш., напрыклад: ***схапіўся*** *за галаву (аберуч),* ***круціць*** *галавой,* ***дрыжаць*** *(пра падбародачак),* ***сумецца*** *раптоўна,* ***з'яўляцца*** *на твары (пра жах),* ***уздыхаць*** *цяжка,* ***азірацца*** *палахліва,* ***глядзець*** *у зямлю,* ***глядзець*** *атарапела,* ***глядзець*** *слязлівымі вочкамі,* ***глядзець*** *спадылба,* ***саслізнуцца*** *вачыма,* ***крутнуць*** *рэзка галавой,* ***уталопіцца*** *грозна,* ***крутнуць*** *рэзка галаву,* ***зірнуць*** *спадылба і збоку* і інш.

У кантэкставых выкарыстаннях згаданыя лексемы працуюць на неабходны аўтару змест і маюць вельмі адметнаетнае сэнсавае прырашчэнне за кошт актуалізатараў сэнсу, напрыклад: *Маўчаў,* ***глядзеў*** *атарапела слязлівымі вочкамі і працаваў павальней* [Брыль 1975: 279]. *Бялявы хлопец, які і там, у войску, быў правафланговы,* ***глядзеў, як усе, у зямлю*** [Брыль 1975: 10]. ***Знізу****... Ды не – не знізу, хоць і павалены загадам пана паручніка,* ***глядзеў*** *тады правафланговы на яго* ***па тупасці, па лаянцы – ледзь не таксама, як Шранк****...* [Брыль 1975: 11] Відавочна, што на семантычную ёмістасць дамінантнай лексемы **глядзець** працуе ўсё яе акружэнне і нават цэлы сказ *(****глядзеў*** *знізу, як усе, у зямлю,* ***глядзеў*** *па тупасці, па лаянцы…,* ***глядзеў*** *атарапела слязлівымі вочкамі* і інш.).

Вывучэнне дзеясловаў мімікі і жэсту, выкарыстаных Янкам Брылём у рамане «Птушкі і гнёзды», пераконвае нас у тым, што кінемы вылучаюцца сэнсавай разнастайнасцю адлюстравання пазамоўнай рэчаіснасці, кантэкставай мнагаграннасцю, багаццем спосабаў рэалізацыі лексічнага значэння.

Несумненна, Янка Брыль з'яўляецца майстрам экстралінгвістычнага падыходу ў жанры мастацкага адлюстравання рэчаіснасці. Менавіта перадача пачуццяў герояў, іх стану, унутраных супярэчнасцей з'яўляецца тым спосабам, які прыдатны для адлюстравання самых трагічных падзей, звязаных з вайной. Пры гэтым істотная роля адводзіцца аўтарам дзеясловам мімікі і жэсту. Пісьменніку ўдалося паглыбіцца ў гістарычную сітуацыю настолькі, што яна паўстала як дакументальны факт.

ЛІТАРАТУРА

Брыль, Я. Птушкі і гнёзды / Я. Брыль. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1975.
Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая – М.: Наука, 1996. – 397 с.

Коломинский, Я.Л. Человек: психология: Кн. для учащихся / Я.Л.Коломинский. – Минск, 1998. – 228 с.
Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. – Мінск: Беларуская савецкая энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 1979–1984.

М.А. Лохницкая
БГУ

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП НОМИНАЦИИ В СТРУКТУРЕ ОДНОСЛОВНЫХ РУССКИХ ДИАЛЕКТНЫХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ХРАНИЛИЩ

Осуществление лингвистического исследования в рамках антропоцентрической парадигмы предполагает особое внимание к слову как факту объективации языкового сознания, к его потенциалу реализации двух главных функций языка – номинативной и когнитивной. В связи с этим одним из актуальных вопросов современной лингвистики является изучение принципов номинации и их отношения к способам номинации.

Материалом для данного исследования послужила группа наименований хранилищ, в основу которых был положен функциональный мотивировочный признак. Данный принцип номинации является наиболее продуктивным в исследуемой тематической группе. В нашей картотеке насчитывается 182 диалектных и 90 литературных наименований хранилищ с актуализированным во внутренней форме слова (ВФС) функциональным признаком, что соответствует 42% от общего количества исследуемых диалектных и 72% – литературных диахронно мотивированных наименований хранилищ. Главный источник диалектных наименований хранилищ – «Словарь русских народных говоров» [СРНГ 1965–2008], литературные наименования были отобраны из «Словаря современного русского литературного языка» [БАС 1950–1965] и «Большого толкового словаря русского языка» [БТС 1998].

Рассмотрим основные способы номинации хранилищ в исследуемой группе лексики.

1. Морфемная деривация. Большинство диалектных наименований хранилищ с актуализированным в ВФС функциональным признаком было образованы посредством морфемной деривации (84 %). Среди литературных наименований хранилищ данный способ номинации также очень продуктивен: 40 % слов в данной группе являются морфемными дериватами.

1.1 Продуктивные суффиксальные модели исследуемых наименований. В исследуемой группе слов морфемные дериваты представлены в основном десубстантивами и девербативами; деадъективы – единичны.

Десубстантивы составляют 78 % в исследуемой диалектной и 86 % в нормативной лексических группах от общего количества морфемных дериватов. Абсолютное большинство как диалектных (98 %), так и литературных (97 %) отсубстантивных суффиксальных дериватов содержат во ВФС информацию о типе предметов, предназначенных для хранения. Наиболее продуктивные суффиксальные модели в этих группах слов – ***сущ. + -ник / -ниц(а)***, по данным моделям было образовано 53 % диалектных и 100 % литературных десубстантивов, содержащихся в нашей картотеке**:** диал. *дровни́к* – ‘сарай для хранения дров’; диал. *овсяни́к* – ‘амбар для хранения овсяной муки’; диал. *ски́рдница* – ‘постройка для хранения снопов сена, соломы’ (от *скирд* – ‘небольшая укладка снопов’); диал. *сы́рница* – ‘глиняный сосуд, в котором хранят домашний сыр’; литер. *сигарница*; литер. *сокровищница*; литер. *хлебница*; литер. *этюдник*; литер. *игольник*. Суффиксы ***-ник*** и ***-ниц(а)*** нередко приводят к появлению в исследуемой лексической группе морфологических вариантов слова – однокорневых лексем с идентичным значением: диал. *пелёвник*, *пелёвница* – ‘сарай амбар, для мякины’ (от *пела* – ‘мякина’); диал. *се́нни́к*, *се́нни́ца* – ‘крытое помещение (сарай и т.п.) для хранения зерна, корма скоту, мякины’, литер. *булавочник*, *булавочница*. В редких случаях данная словообразовательная модель имеет иное направление смысловой производности, а именно: указывает на назначение предмета, находящегося в хранилище (диал. *нава́рница* – ‘кадка для хранения соленого свиного сала’; диал. *сама́нник* – ‘сарай, где хранится солома, идущая на изготовление самана’) или на то, каким образом (за счет чего) происходит хранение и сохранение предметов в хранилище (литер. *ле́дник*, диал. *ле́дни́к* – ‘погреб для хранения продуктов; холодник’).

В исследуемой диалектной группе суффиксальные словообразовательные модели существенно более многочисленны и разнообразны. К наиболее продуктивным суффиксам, присоединяемым к субстантивным основам, относятся следующие: ***-анк(а) / -янк(а)*** (*водя́нка*, *молока́нка*, *муча́нка*, *соля́нка*, *сельдя́нка*), ***-онк(а) / ёнк(а)*** (*соло́нка*, *казёнка*, *масло́нка*, *скарбо́нка*), ***-н(я)*** (*ножня́*, *сковоро́дня*, *серёжня*, *су́дня* (от др.-русск. *судъ* – ‘сосуд, посуда’), *порошня́*), ***-к(а)*** (*колома́зка* (от *колома́зь* – ‘колесная мазь’), *поло́вка*, *хомуто́вка*), ***-овик*** (*кормови́к*, *медови́к*, *судови́к*), ***-иц(а)*** (*пелевица*, *порохови́ца*). Все содержащиеся в нашей картотеке диалектные

десубстантивы, образованные по этим словообразовательным моделям, содержат в своей ВФС указание на тип предмета, предназначенного для хранения в называемом объекте.

Группа отглагольных наименований хранилищ в литературном языке невелика. Заслуживает внимание словообразовательная модель ***глагол + -лищ(е)***, по которой были образованы родовые наименования в исследуемой тематической группе (*вместилище*, *хранилище*).

Наиболее продуктивные суффиксы девербативов в диалектной группе: ***-ник / -ниц(а)*** – (*то́пник* – ‘посуда, в которой топят или хранят масло’, *мазни́ца* – ‘лагун для хранения дегтя’), а также: ***-льниц(а)*** (*доильница*), ***-лк(а)*** (*мы́калка* – ‘коробка для хранения пучков льна’, от *мы́кать* – ‘расчесывать лен’), ***-ух(а)*** (*полоту́ха* – ‘корзина для хранения муки’, от *полоть* – ‘очищать зерно от мякины’), ***-к(а)***, ***-ок***, ***-л (о)***. Слова, образованные по этим моделям указывают на назначение объекта именования или назначение предмета, находящегося в хранилище.

В русском языке суффиксальные словообразовательные типы несут определенную ономасиологическую нагрузку: суффиксы осуществляют операцию по включению в определенный класс и таким образом образуют базис производного наименования. Названное основой рассматривается как ономасиологический признак производного, который является переменной величиной, уточняющей базис [Кубрякова 1978, с. 59].

1.2 Конфиксация. Случаи конфиксации немногочисленны, наблюдаются только в диалектной группе (4 %) и только на базе субстантивных основ: *натопо́рня* – ‘полка, на которой хранят топоры’; *ополо́вня*, *уполо́вня*, *уполо́вник* (от *полова* – ‘мякина’) – ‘сарай, где хранилась мякина’.

1.3 Композитивное словообразование. Данный способ номинации наиболее продуктивен в исследуемой нормативной группе (40 % литературных названий хранилищ являются композитами). Большинство наименований хранилищ в этой группе представляют собой слова с подчинительным отношением основ, где опорному компоненту (существительному, образующему ономасиологический базис) предшествует основа с уточняющей, конкретизирующей информацией (ономасиологический признак): *бензохранилище*, *зернохранилище*, *хлебохранилище*, *дарохранительница*, *звуконоситель* и др. Словосложение заключается в идентификации нового предмета, процесса и т.п. по их частному, индивидуальному, конкретизирующему признаку» [Кубрякова 1978, с. 58], т.е. называемое хранилище выделяется по какому-то признаку из класса подобных объектов, а не включается в него как при суффиксации.

В диалектной группе композитивное словообразование непродуктивно (3 %): *мукосе́йка* – ‘кладовка при доме, где хранили и сеяли муку’, *маки́тра* (от *мак* + *тереть, тру*) – ‘широкий горшок, в котором трут мак’, *сенова́лка* – ‘сарай для хранения сена на покосе’.

Разная степень продуктивности данного способа номинации в исследуемых группах объясняется тем, что композиты являются принадлежностью в большей степени книжно-письменной речи, нежели устно-разговорной, выступая в основном как научно-технические термины.

2. Семантическая деривация. Семантическая деривация заключается в образовании новых наименований путем модификации семантики слова. В изучаемых группах слов имеются следующие виды семантической деривации.

2.1. Продуктивные метонимические модели. Одним из продуктивных лексико-семантических способов номинации хранилищ в исследуемой диалектной группе является метонимический перенос (10 % против 3 % в русском литературном языке). Анализ наименований хранилищ в обеих группах позволил выявить наиболее устойчивую модель метонимического переноса: ***содержимое > хранилище***: диал. *кладу́ха* – ‘большая укладка снопов’ > ‘место на гумне для хранения снопов’, диал. *гомза́* – ‘деньги’ > ‘мешок для денег’, диал. *кабала́* – ‘хлебный и денежный сбор в общественные запасы’ > ‘хранилища общественных запасов хлеба’, литер. *гербарий* – ‘коллекция засушенных растений’ > ‘отдел учреждения, занимающийся хранением таких коллекций’, литер. *картотека* – ‘систематизированное собрание карточек’ > ‘помещение, ящики для хранения таких карточек’. Иные модели метонимического переноса в диалектной группе единичны и, следовательно, непродуктивны.

2.2 Парадигматически обусловленные изменения значений слов. К этим изменениям относятся расширение и сужение значения, семантический сдвиг, метафора. В наших картотеках имеются только случаи расширения и сужения значения: диал. *ме́рник* – ‘аршин, вообще мера’ > ‘сосуд для измерения и хранения жидкостей’, литер. *скрижаль* – ‘доска, таблица с написанным на ней текстом (преимущественно священным, культовым)’ > ‘о том, что хранит, куда занесены памятные события, даты, имена и т.п.’. Эти способы номинации в исследуемой тематической группе непродуктивны.

2.3 Субстантивация имен прилагательных. При субстантивации происходит семантико-синтаксическая трансформация слова: новые предметные наименования появляются путем сообщения прилагательному синтаксический функции существительного.

Субстантивация прилагательных более продуктивна в группе

литературных наименований (14 % против 3 % в диалектной группе). Бóльшую часть изучаемых слов, образованных в результате субстантивации имен прилагательных, составляют наименования хранилищ, мотивированные названиями предметов, содержащихся в них: литер. *бельевая*, литер. *каталожная*, литер. *костюмерная*, литер. *машинная*, литер. *оружейная*, диал. *лучейная*, диал. *свешная*.

Таким образом, самыми продуктивным способами образования однословных наименований хранилищ с актуализированным во ВФС функциональным признаком являются: в русском народно-разговорном языке – морфемная деривация и метонимический перенос, в русском литературном языке – морфемная деривация, композитивное словообразование и субстантивация. Продуктивность этих способов можно объяснить их ономасиологическими характеристиками: ономасиологический признак в структуре номинаций, образованных этими способами, позволяет актуализировать во ВФС наиболее существенную для номинатора информацию о называемом объекте, а именно: указать на предмет, предназначенный для хранения в объекте именования.

ЛИТЕРАТУРА

Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.

Кубрякова, Е.С. Части речи в ономасиологическом освещении / Е.С. Кубрякова – М.: Наука, 1978. – 115 с.

Словарь современного русского литературного языка*:* в 17 т. / редкол. С.И. Ожегов [и др.]. – М.; Л.: Наука, 1950-1965. – Т. 17.

Словарь русских народных говоров: в 42 т. / редкол. Ф.П. Сороколетов [и др.]. – М.; Л.; СПб.: Наука, 1965-2008. – Т. 42.

В.К. Малмыго
ГрГУ им. Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА *-ИСТ(-ISTA)* В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ)

В данной статье сопоставляется функционирование интернационального суффикса *-ист (-ista)* в русском и испанском языках. Представленный анализ помогает понять специфику словообразования в разных языках, так как, несмотря на общую историческую базу, в каждом из них происходит формирование особой морфемы.

Суффикс *-ист* в русском языке является заимствованной словообразовательной морфемой. Долговременный процесс

морфемизации иностранного структурного элемента, который появился в языке благодаря употреблению в нём целой группы заимствованных слов, обладающих потенциальной возможностью членимости, впоследствии привёл к формированию целого словообразовательного типа. Первые существительные фиксируются в церковнославянской и древнерусской письменности. Значительное увеличение количества слов происходит в XVIII веке, а к началу XIX века *-ист* начинает выделяться в качестве самостоятельного словообразовательного элемента, который и сейчас характеризуется как регулярный.

Появлению в русской словообразовательной системе данного суффикса, по мнению исследователей, способствовал целый ряд внешних и внутренних факторов:

1) активизация международных контактов России со странами Европы с конца XVII – начала XVIII вв;

2) наличие слов с данным суффиксом в других языках;

3) наличие достаточно большого круга лиц, владеющих иностранными языками и воспринимающих эти слова в связи с их словообразовательными отношениями в языках-источниках;

4) употребление в русском языке существительных на *-ист* типа *евангелист*, благодаря чему данные слова не воспринимались как чуждый элемент;

5) широкое применение латинского и греческого языков;

6) ограничения в образовании слов при помощи русских суффиксов от иноязычных основ.

В русской словообразовательной системе было лишь несколько суффиксов, которые могли бы участвовать в образовании существительных от заимствованных основ: *-ник, -щик(-чик)*. Однако и они были ограничены в своих возможностях, так как использовались только в пределах некоторых семантических групп, поэтому появление такой морфемы, как *-ист*, которая участвует в производстве существительных со значением лица преимущественно от слов иностранного происхождения, можно считать закономерным.

В испанском языке слова с данным суффиксом отмечаются с XII века. И если в русском, по мнению исследователей, основными языками-источниками служили французский, немецкий, польский, а также греческий и латинский, то в испанском языке в подавляющем большинстве случаев таким источником является латинский язык. Интересно, что, как и в русском, среди первых слов на *-ista* испанские исследователи отмечают существительное *evangelista* (евангелист).

Производящая основа существительных в рассматриваемых языках именная, однако есть некоторые отличия. Так, в испанском языке

прослеживается отчетливая связь производных с глаголами: *coleccionista* (коллекционер, собиратель) – colecionar (коллекционировать, собирать), *merodista* (мародёр, грабитель) – merodear (мародёрствовать, грабить), *cantista* (певчий, певец) – cantar (петь) и др. Многие существительные этой группы имеют словообразовательные синонимы: *coleccionista – coleccionador, merodista – merodeador, cantista – cantor*, что также отражает их словообразовательные отношения с глаголом (суффикс -dor/-tor участвует в образовании слов от глагола). В русском языке глагольная производящая основа отмечается в жаргоне, где существительные могут мотивироваться и глаголом, и существительным, а некоторые – только глаголом. Например: *бомбист* – бомбить; *обломист* – обломать, обломить; *шпилист* – шпилить, шпилять и др.

В русском языке при помощи данного суффикса образуются только существительные, в испанском – прилагательные и существительные. Исследователи испанского языка пишут, что в большинстве случаев трудно определить, что является первичным, а что вторичным, поэтому, например, в словаре Испанской Королевской Академии даётся пометка о параллельном функционировании данных слов, что зависит от контекстуальных условий.

Суффикс *-ista*, как правило, используется в словообразовании относительных прилагательных. Эта группа в испанском языке является наиболее многочисленной. Значение данных прилагательных «имеющий что-либо, характеризующийся чем-либо». Достаточно часто конструкции с этими прилагательными, как и в русском языке, заменяются словосочетаниями с существительными, которые выступают в качестве производящего слова. Суффикс *-ista* образует прилагательные от имён нарицательных и имён собственных. Последние особенно активно, гораздо чаще, чем в русском языке, выступают в качестве производящих. Это объясняется тем, что при словопроизводстве от русских имён собственных данную функцию, как правило, выполняет суффикс *-ец,* что отражает достаточно давнюю историческую «конкуренцию» этих образований. Обе модели сохраняются в языке на положении продуктивных и разграничиваются по признаку происхождения основ: от иноязычных фамилий имена лиц образуются преимущественно с суффиксом *-ист*, от русских – с суффиксом *-ец*. Сравните, например: *ленинец – leninista*.

И в испанском, и в русском языках данный суффикс является продуктивным. Любопытно, что в русском материале зафиксированы неологизмы, образованные от аббревиатур: *гекачепист, гэбист, кагебист*, а в испанском – отмечается доминирование данного суффикса в случаях, когда производящей основой являются

словосочетание: *cuentacorrentista, centrocampista, mediopensionista* и др.

В современном русском языке существительные на *-ист* называют лицо, характеризующееся свойством, взглядами или сферой влияния, которые названы мотивирующими прилагательными или словосочетанием с мотивирующим прилагательным в качестве определения; а также лицо по отношению к объекту его занятий или орудию деятельности; лицо по отношению к общественно-политическому, научному, религиозному направлению; лицо по сфере деятельности; лицо по действию или склонности; лицо по принадлежности к учреждению, учебному заведению, к группировке лиц.

Семантические группы производных существительных в испанском языке, а сюда мы включаем и прилагательные, которые могут употребляться как существительные, следующие: лицо по профессии, постоянному занятию, специальности, должности; сторонник какого-либо течения, например, религиозного, научного, художественного; лицо по особенностям своего характера, где превалируют чаще негативные характеристики; лицо по принадлежности к какой-либо группе. Таким образом, семантические характеристики существительных в целом совпадают с русским языком, хотя в нем, на наш взгляд, словообразовательные значения более конкретны.

Нами зафиксированы случаи суффиксальной синонимии с именами на *-ист(-ista),* что могло быть обусловлено следующими факторами: высокой активностью словообразовательных процессов, неустойчивостью языковых норм на современном этапе, наличием тождественных по словообразовательной функции и значению суффиксов. В литературном языке отмечается небольшое количество суффиксальных синонимов существительных на *-ист*. Например: а) с суффиксами *-ист* и *-щик*: *моделист – модельщик;* б) с суффиксами *-ист* и *-ник*: *связист* – (разг.) *связник*, *штабист – штабник* (разг.) в) суффиксами *-ист* и *-ер(-ёр)*: *аукционер – аукционист*, *моделист – модельер*, *монтажист – монтажёр*, *ревизионист – ревизор* г) с суффиксами *-ист* и *нулевой суффикс*: *экономист – эконом* (устар); д) с суффиксами *-ист* и *-ец*: *японист – японец* е) с суффиксами *-ист* и *-ург*: *металлист – металлург*; ж) с суффиксами *-ист* и *-атор*: *колонизатор* (устар) – *колонист*; б) с суффиксами *-ист* и *-ариус*: *архивист – архивариус*. Члены пар отличаются семантико-стилистичексими особенностями.

В испанском языке обычно фиксируются пары *-ista/-ero*, *-ista/-dor (-tor*), при образовании прилагательных – *-ista/iano.* Например: *trovista – trovador, argumentista – argumentador; destajista - destajero, droguista*

– droguero, lamparista – lamparero, titerista – titerero, cimbalista – cimbaler; darvinista – darviniano, mahometista – mahometano и др. На наш взгляд, наличие данных суффиксально-синонимичных пар обусловлено схожими словообразовательными функциями данных суффиксов. Слова могут отличаться стилистически (существительные на *-ero/-era* при наличии суффиксального синонима на -ista могут иметь негативную оценку) и семантически, но часто могут быть и абсолютными синонимами, что не характерно, например, для литературного русского языка.

Анализируя состав существительных на *-ucm(-ista)* в русско-испанских и испано-русских словарях, отметим, что около 30 % испанских слов может переводиться существительными на *-ист* в русском языке. Все они этимологически восходят к иноязычной лексике. При переводе русских существительных около 60 % имеют соответствующую пару на *-ista*, что логически объяснимо, т.к. данный суффикс не имеет такой явной зависимости от происхождения производящей основы.

Таким образом, можно отметить, что образование существительных на *-ucm(-ista)* в русском и испанском языках имеет гораздо больше совпадений, чем отличий, несмотря на то, что это языки разных групп и что история появления данных существительных также различна.

ЛИТЕРАТУРА

Крысин, Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П. Крысин. – М., 1968. – 220 с.

Мокиенко В.М. Большой словарь русского жаргона / В.М. Мокиенко – СПб.: Норинт, 2001. – 340 с.

Real Academia Española. Diccionario De La Lengua Española [Электронный ресурс] / Real Academia Española. – Режим доступа: http://www.rae.es/rae.html Дата доступа: 01.02.2012.

Mervyn, F. L. Formación de las palabras en español [Электронный ресурс] / F.L. Mervyn. – Режим доступа: http://books/google.by/books/Formaci%C3%B3n_de_palabras_en_espa%C3%B1ol.html?id=b05dAAAAMAAJ&redir_esc=y. – Дата доступа: 01.02.2012.

А.А. Мачалава
ГрДУ ім. Я. Купалы

НАЙМЕННІ АСОБЫ ПАВОДЛЕ ТАПАНІМІЧНА-ЭТНІЧНАЙ ПРЫНАЛЕЖНАСЦІ

Класіфікацыя найменняў асобы паводле тапанімічна-этнічнай прыметы выклікае пэўныя цяжкасці. У мовазнаўстве не існуе агульнага погляду наконт семантычных межаў гэтай групы найменняў.

Даведнікі па англійскай мове звычайна падаюць разам назвы асобы, якія належаць "да пэўных этнічных і рэгіянальных груп". Л.М. Шакун сцвярджае, што ў беларускай мове "у групе назваў асоб вылучаюцца падгрупы назоўнікаў, што абазначаюць асобу з улікам яе паходжання, нацыянальнасці, месца жыхарства" [Шакун 1978: 110]. С.В. Сілінскі вылучае тры семантычныя групы назоўнікаў, якія называюць асобу паводле нацыянальнай, расавай адзнакі і паводле месца жыхарства, і разглядае іх у межах аднаго семантычнага поля, таму што ў аснову іх дэнатацыі пакладзены ўзаемазвязаныя прыметы 'нацыянальнасці' і 'месца жыхарства' [Сілінскі 1995: 83].

Гэта звязана, з аднаго боку, з тым, што большасць назваў этнасаў пакладзена ў аснову назвы краіны і, як вынік, супадае з назвай асобы паводле прыналежнасці да краіны. З іншага боку, назвы з семай 'прадстаўнік тапанімічна-этнічнай супольнасці' – нешматлікія, што абумоўлена ўнармаванасцю толькі часткі найменняў асобы паводле прыналежнасці да пэўнай этнічнай групы. Так, Н.І. Мігірына звяртае ўвагу на неабходнасць стварэння спецыяльнага тэматычнага слоўніка, што мог бы досыць поўна ахарактарызаваць расава-этнічную тэрміналогію, якая мае дзесяткі тысяч адзінак [Мігірына 1980: 69]. Большасць з даследаваных назваў складаюць аднаслоўныя найменні, але сустракаюцца і неаднаслоўныя тыпу *крымскі татарын, паволжскі немец.* Тут на вонкавым узроўні відавочны падзел паняцця на асобныя семы 'паходжанне', 'нацыянальнасць' (*татарын, немец*) і 'месца жыхарства', 'жыхар' (*крымскі, паволжскі*). У англійскай мове гэты падзел бачны ў лексемах *Afro-American, Polish Gipsy:* 'нацыянальнасць', 'паходжанне' (*Afro, Gipsy*) і 'месца жыхарства' (*American, Polish*).

Назвы асобы паводле тапанімічна-этнічнай прыналежнасці выразна падзяляюцца на тыя, што абазначаюць асобу-прадстаўніка племені, народнасці, нацыі.

Існаванне назваў асобы, якія выступаюць у якасці матывавальнай базы для назвы краіны сведчыць аб больш шчыльнай сувязі наймення асобы з паняццем 'этнас', чым 'месца жыхарства'. Прыклады назваў этнасаў – матывавальных для назваў асоб паводле прыналежнасці да краіны (*таі (таец) – Тайланд – тайландзец, Lett – Latvia – Latvian*) вызначаюцца як у беларускай, так і ў англійскай мовах. На карысць прапанаванай канцэпцыі ўзаемазалежнасці значэнняў 'жыхар' і 'прадстаўнік этнічнай супольнасці' і першаснасці тапанімічна-этнічнай прыналежнасці сведчыць і магчымасць далучэння прыметніка, які ўдакладняе этнічную намінацыю для стварэння намінацыі паводле месца жыхарства (*немец – баварскі, паволжскі*).

Намінацыі паводле прыналежнасці да этнічнай супольнасці,

зафіксаваныя ў слоўніках, нешматлікія, аднак у народнай мове бытуе значная колькасць адзінак, што называюць асобу паводле прыналежнасці да этнасу, часам з пеяратыўным адценнем. Н.І. Мігірына зазначае, што прадстаўнікі этнічнай супольнасці называюцца па якасных характарыстыках – уласцівасцях фізічнага тыпу (*белыя, чорныя, чырвонаскурыя, жоўтыя*), аднак яна падкрэслівае, што ў тлумачальных слоўніках фіксуецца толькі невялікая частка гэтай лексікі [Мігірына 1980: 14].

У апошнія часы, асабліва ў англійскамоўных краінах, вельмі распаўсюджана паняцце ‘палітычнай карэктнасці’ (*political correctness*), згодна з якім падзел людзей паводле этнічнай прыметы з’яўляецца дыскрымінацыяй. У выніку гэтага працэсу словы тыпу *black, Negro* замяняюцца на нейтральныя *Afro-American.* Назвы асобы, што належаць да афіцыйнага стылю ў значнай колькасці выпадкаў матывуюцца тапонімамі, таму даследаваныя назвы асобы па прыналежнасці да этнічнай супольнасці мэтазгодна лічыць тапанімічна-этнічнымі найменнямі.

Найменні асобы паводле прыналежнасці да племені

Лексіка-семантычны разрад назваў паводле прыналежнасці да племені размяжоўваецца ў нашым даследаванні з назвамі народнасцей і народаў на падставе агульнапрынятай градацыі этнічных супольнасцей [Агеева 2002: 277]. Найменні асобы паводле прыналежнасці да племені называюць як прадстаўніка групы плямёнаў (*балт, скіф, Pict, Celt*), так і прадстаўніка асобнага племені (*драўлянін, ліцвін, Scot*). Намінацыі паводле прыналежнасці да племені пераважна бессуфіксальныя ў беларускай (*булгар, белг, волах, драгувіт*) і ў англійскай (*Gott, Gunn, Gall*) мовах. Пры сінхранічным падыходзе большасць назваў гэтага лексіка-семантычнага разраду адносіцца да бессуфіксальных. Пры этымалагічным разглядзе назваў у беларускай мове можна вылучыць групы найменняў з суфіксамі *-іч: крывіч, радзіміч; -ін: русін, мардвін; -ан-ін (-ян-ін): віслянін, валынянін; -ік: італік; -ец: германец.* Назвы паводле прыналежнасці да племені старажытныя, нават калі раней яны і маглі быць матываванымі (што можна ў пэўнай ступені дапусціць у намінацыях тыпу *полавец, хазар, печанег, кіпчак*, а таксама матываваных уласнымі імёнамі найменнях *Seljuc, Nogai*), то сёння ўспрымаюцца як нематываваныя: *нагаец – Nogai, кельт – Celt.* Англійскія суфіксальныя найменні *Briton, Iberian* маюць беларускія бессуфіксальныя адпаведнікі *брыт, ібер*, а двухслоўнае найменне з суфіксам *-(i)an Tamil Indian* мае адпаведнікам беларускае двухслоўнае *тамільскі індзеец* і пад. Беларускія намінацыі на *-іч* (*крывіч, радзіміч, дрыгавіч*) у англійскай мове традыцыйна перадаюцца метадам транслітарацыі і трансфанацыі: *Kryvich,*

Radzimich, Dryhavich, аднак ў некаторых лексікаграфічных крыніцах падаюцца адпаведнікі і з суфіксам *-an Kryvichans*. Англійскія назвы пляменаў *атапаскі, апачы, наваха* і інш. падаюцца толькі ў форме множнага ліку.

Відавочна, што большасць намінацый гэтага лексіка-семантычнага разраду страціла з часам сваю матываванасць, акрамя гэтага, нерэгулярныя марфемы не падлягаюць універсальным моўным законам афармлення намінацый і таму пры запазычанні становяцца бессуфіксальнымі. Гэтымі фактарамі і выклікана пераважна бессуфіксальнае афармленне назваў асобы паводле прыналежнасці да племені.

Найменні асобы паводле прыналежнасці да народнасці

Намінацыі лексіка-семантычнага разраду найменняў асобы паводле прыналежнасці да народнасці (народа) абазначаюць як прадстаўніка асобнай народнасці (народа) – *марыец, уйгур,* так і групы народнасцей (народаў) – *індыец, бербер, лаосец*. Найменні асобы паводле прыналежнасці да народнасці (народа) характарызуюцца рознай ступенню стабільнасці сувязі з геафізічным аб'ектам або адміністрацыйнай часткай, замацаванасці за пэўнай тэрыторыяй. Так, *майоры* – карэннае насельніцтва Новай Зеландыі, *маньджуры, Manchuran* – карэннае насельніцтва Кітая, *маніпуры, Manipuri* – народ у Індыі, *малагасійцы (мальгашы)* – народ, асноўнае насельніцтва Мадагаскара, *суахілі, Swahili* – народ у Танзаніі і Мазамбіку, *караім, Karaite* – народ, які пражывае ў Польшчы, Ліцве, Украіне. Адзначым, што значная частка назваў народнасцей (народаў) не замацавана за пэўнай тэрыторыяй: напрыклад, абагульненыя этнічныя назвы (*яўрэі, Jews* – супольнасць народнасцей, *малайцы*, *Malay* – абагульненая назва народаў Азіі, якія размаўляюць на мовах інданезійскай групы). Вызначаюцца асаблівасці спалучальнасці намінацый паводле прыналежнасці да народнасці (народа) з удакладняльнікам 'месца пражывання': *аварцы, Avarian* пражываюць у Дагестане і Азербайджане, *нагайцы, Nogai* – у Стаўрапольскім краі, Дагестане і Інгушэціі, *гагаузы* – у Малдавіі, Украіне, Балгарыі, аднак назва ў моўнай форме не пашыраецца.

Найменні асобы паводле прыналежнасці да нацыі

Намінацыі гэтага лексіка-семантычнага разраду даволі мабільныя, таму што этнасы імкнуцца да стварэння асобнай краіны або адміністрацыйнай часткі (намінаванай ад этнасу), што можа ўплываць на спосабы афармлення намінацый паводле прыналежнасці да нацыі пры далучэнні семы 'месца пражывання'. Так, этнічная назва *малдаванін* захавалася ў беларускай мове, а ў англійскай мове змена назвы краіны з *Moldavia* на *Moldova* прыводзіць да замены назвы

жыхара краіны і прадстаўніка нацыі з *Moldavian* на *Moldova*n. Адным з патрабаванняў да існавання нацыі з'яўляецца агульнасць тэрыторыі, таму часта намінацыя паводле тапанімічна-этнічнай прыметы супадае з назвай жыхара краіны, аднак некаторыя найменні асобы не суадносяцца з назвамі жыхароў асобных краін, аднак адносяцца да назваў прадстаўнікоў нацыі: *абхаз, абхазец – Abhaz, Abhazian, каракалпак – Karakalpak*. Шэраг назваў асобы паводле прыналежнасці да нацыі ўдакладняецца пры стварэнні намінацыі паводле месца жыхарства: *карэец – жыхар Паўночнай (Паўднёвай) Карэі, North (South) Koreans.*

Найменні гэтага лексіка-семантычнага разраду знаходзіцца пад значным уплывам экстралінгвістычнага фактара, прыкладам чаго служыць лексема беларус, якая ў беларускай мове захоўвалася незалежна ад назвы краіны, а ў англійскай змянялася: *Byelorussia → Byelorussian, Belarus → Belarusian*, што звязана з тэндэнцыяй англійскай мовы да ўтварэння назвы жыхара ад назвы краіны. Гэта тэндэнцыя агульнасусветная і звязаная, побач з іншымі фактарамі, з нежаданнем падкрэсліваць нацыянальнасць – паходжанне асобы, а толькі (яго ці яе) прыналежнасць да краіны.

Такім чынам, бессуфіксальнае афармленне намінацый асобы ў абедзвюх мовах выклікана тэндэнцыяй да запазычвання нескланяльнай назвы племені, народнасці (*дакота – Dakota, комі – Komi*, *крывічы – Kryvichi*, *майя – Maya*), якія, як правіла, падаюцца з лінгвакраіназнаўчымі каментарыямі. Іншую групу складаюць скланяльныя назоўнікі – назвы народаў (*славак – Slovak, чэх – Czech, грэк – Greek*), якія, відавочна, узніклі ад этнічнай саманазвы народа. У шэрагу выпадкаў беларуская бессуфіксальнае найменне асобы паводле прыналежнасці да краіны ў англійскай мове мае суфіксальны адпаведнік (*румын – Romanian венгр – Hungarian, перс – Persian*), што тлумачыцца розніцай у матывавальнай базе: англійская намінацыя ўтворана не ад саманазвы, а ад матываванага саманазвай наймення краіны: *Roman – Romania – Romanian.*

ЛІТАРАТУРА

Агеева, Р.А. Страны и народы: происхождение названий / Р.А. Агеева. – М.: Армада пресс, 2002. – 315 с.

Беларуская мова: энцыклапедыя / рэдкал.: Б.І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Беларус. энцыкл., 1994. – 653 с.

Мигирина, Н.И. Типы номинаций для обозначения статусов лица в современном русском языке / Н.И. Мигирина. – Кишинев: Штиинца, 1980. – 91 с.

Силинский, С.В. Речевая вариативность слова / С.В. Силинский. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1995. – 128 с.

Шакун, Л.М. Словаўтварэнне: вучэб. дапам. / Л.М. Шакун. – Мінск: Выш. шк., 1978. – 127 с.
McCarthy, M. English vocabulary in use / M. McCarthy, F. O'Dell. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994. – 296 p.
Swan, M. Practical English usage / M. Swan. – 2nd ed. – London: Oxford Univ. press, 1995. – 658 p.

Ю.М. Парфинович
ГрГУ им. Я. Купалы

АНГЛИЙСКОЕ СЛОВО: МОРФЕМНАЯ И ДЕРИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРЫ

Развитие языка обусловлено в значительной степени развитием его словообразовательной системы, становлением новых словообразовательных моделей, изменением существующих, увеличением или уменьшением их продуктивности, а также другими факторами словообразовательного процесса.

Слова английского языка могут быть простыми, производимыми и сложными. Простое слово состоит из корня, к которому могут присоединяться морфологические флексии, например: *bed, speaks, tables.* Известно, что производное слово – это слово, по отношению к которому был произведен какой-либо словообразовательный акт: *speaker, unable, to bed*. При этом глагол *to bed* по морфологической структуре представляет собой простое слово и в этом смысле не отличается от существительного *a bed*, однако глагол является продуктом словообразовательного акта (конверсии) и, поэтому, *to bed* – слово производное.

Таким образом, морфологическое и словообразовательное строение слова может не совпадать и с точки зрения их членимости, и с точки зрения нечленимости. По этому поводу находим весьма убедительные примеры в работе К.В. Пиоттух, которая пишет: «Если сравнивать образования типа *forbid, forgive, forbear, forget* и т. д. и образования типа *pen n. – pen v., hand – hand v., eye – eye v.* с точки зрения их морфемной членимости, то оказывается, что первая группа образований относится к членимым: *forbid, forbear* и т. п., вторая группа – к нечленимым *pen n. – pen. v*. Однако с точки зрения производности или их деривационной членимости оказывается, что образования типа *forbid, forbear, forgive* и др. относятся в плане синхронии к непроизводным и, таким образом, нечленимым, а нечленимые образования типа *hand n. – hand v.* к производным (конверсия)» [Левковская 1955: 4].

Сложное слово – это такое слово, которое образовалось в результате сложения двух или более основ, как, например, такие слова:

blackboard, government-owned. У филологов-германистов принято выделять также производносложные (или сложнопроизводные) слова, имея в виду при этом сложные слова, к которым был применен какой-либо словообразовательный акт. Так, в книге «*A course in modern English lexicology*» слова a *break-down, a castaway, a runaway* рассматриваются как сложнопроизводные (*derivational compounds*). В этом названии (сложнопроизводное слово) отражается и морфологический состав слова (две основы) и акт словопроизводства (в данном случае конверсия).

Выделение сложнопроизводных слов как особой категории можно признать целесообразным, но при этом следует учитывать, что со словообразовательной точки зрения двуосновные производящие слова, которые служат основами дли образования тех или иных производных, ничем не отличаются от одноосновных. Например, для словообразовательного анализа как *bomb v*., так и *atombomb v*. являются продуктом конверсии N→V. Тот факт, что *atombomb* является двуосновным производящим словом, никакой роли не играет с точки зрения словообразовательного анализа. Точно также словообразовательный анализ не делает различия между двуосновным словом *first-nighter* и одноосновным *Londoner*. И то, и другое образовалось путем прибавления суффикса *-er* к основе [Пиоттух 1970: 197].

Словообразовательный элемент может быть присоединен не только к одноосновному или двуосновному слову, но и к словосочетанию, например, *blue-eyed – (blue + eye/s/)+ed*. В этом случае можно говорить о производных (например, суффиксальных) словах, производящей основой для которых служит словосочетание. В них можно различать производные от свободных (*long-nosed*) и от устойчивых сочетаний (*old-maidish, grass-widowed*).

Морфологическая структура английских простых слов не сложна. Она не отягощена морфологическими показателями частей речи, рода, типа склонения или спряжения. Например, английское существительное *bed* несет в себе лишь семантическое значение и указывает на единственное число. Здесь можно еще усматривать и значение общего падежа, но это будет некоторой натяжкой, так как слово *bed* вряд ли может иметь форму притяжательного падежа.

В отличие от английского слова *bed* русское слово «кровать», сообщает о том, что это существительное женского рода и определенного типа склонения.

Современный английский язык располагает всего несколькими словоизменительными флексиями: множественное число существительного – s, притяжательный падеж существительного – *-'s*,

3-е лицо единственного числа глаголов настоящего времени – *-s,* прошедшее время глагола – *-ed.*

Морфологические показатели спряжения сосредоточены во вспомогательных глаголах, что также упрощает морфологическую структуру английские слов, Другими словами, в английском языке корень очень часто полностью материально совпадает с основой слова. Важно и то, что большое количество английских слов являются односложными [Манакин 2004: 8].

Структура английского слова, а вместе с ней и проблема ее анализа, усложняется, как только мы обращаемся к производным словам. В отличие от простых слов, многие английские производные слова маркированы с точки зрения принадлежности их к частям речи, хотя омонимия аффиксов и конверсия частей речей значительно снижают способность английских аффиксов к индикации частей речи.

Прибавление словообразовательного аффикса усложняет структуру английского слова, но все же оно сохраняет свою относительную простоту, так как сама аффиксация, точнее суффиксация, не вносит в слово никаких морфологических признаков, кроме индикации части речи. Сравните, например, суффиксацию в немецком языке, где суффикс сигнализирует о принадлежности слова к грамматическому роду, отсюда к определенному типу склонения и т. п. Так, например, суффикс *-er* сигнализирует о мужском роде, суффикс *-schaft* – о женском роде, суффикс *-tum* – о среднем. Однако не все так просто и в структуре английских производных слов. Анализ их структуры осложняется, по крайней мере, двумя факторами. Во-первых, существует большое количество алломорфных форм словообразовательных аффиксов, особенно суффиксов (*алломорфа – это фонетический и/или орфографический вариант морфемы)*. Это значит, что для опознания суффикса и основы недостаточно знать одну форму суффикса, например *-able,* а целый ряд его алломорфов. Например, суффикс *-able* представлен следующими алломорфами (приводятся только орфографические варианты): *-able (breakable), -ible (responsible), -ibl (incompatibly), -uble (dissoluble), -abil (advisability), -ubil (dissolubility*) [Marchand 1969: 33]. Выявление всех алломорфов, характер сочетаемости суффиксов с различными видами основ, дистрибуция суффикса и другие вопросы составляют предмет словообразовательной морфологии.

Второй важный для проблем словообразования фактор состоит в «выделяемости» словообразовательного аффикса и, следовательно, в отнесении того или иного слова к разряду производных. Этот фактор для английского языка осложняется тем, что в этом языке имеется большое количество слов, которые были заимствованы вместе со

словообразовательными аффиксами, однако корни этих слов не имеют в современном английском языке самостоятельного употребления. Такие слова функционируют параллельно со словами, в которых после вычитания аффикса остается часть, равная полнозначному слову. Ср. например, слова *document* и *government*, *capable* и *readable.* Эта проблема применительно к словообразованию правильно решается, например. Г. Марчандом, который считает, что для словообразования слова *horror, horrid, horrify; stupor, stupid, stupify* не являются производными. Не являются производными и слова *contain, detain, retain; conceive, deceive, receive,* так как то, что выделяется как суффикс или префикс в таких словах не обнаруживает смысловых отношений с теми частями слова, которые остаются после вычитания того, что принимается за суффикс пли префикс. Для современного языкового сознании такие слова нечленимые Выделение в них каких-то элементов может иметь значение только для диахронического (исторического) анализа [Marchand 1969: 56].

С точки зрения словообразовательного анализа слово является производным, если оно может быть произведено от производящей основы членами данного языкового коллектива. Если слово может появляться в речи только как готовая воспроизводимая единица, то оно непроизводное. С одной стороны, в слове «явно» выделяется часть, похожая на префикс или суффикс, а с другой стороны, остается часть слова, не имеющая никакого значении. Рассмотрим приведенные выше примеры: *document* и *government, capable* и *readable*. С одной стороны, после вычитания *-ment* из *document* и *-able* из *capable* не остается значимой части и, следовательно, *document* и *capable* неделимы, а это должно означать, привестто это суффиксы. Слово *document* – существительное, о чем свидетельствует значение и морфема *-ment*. Эта последняя словообразовательно может вести себя так же, как и морфема *-ment*, где она явно выступает как словообразовательный суффикс, например, предшествует суффиксу *-al* (*documental* – ср. *governmental*), суффиксу *-ry* (*documentary* – ср. *developmentary*). То же относится и к суффиксу *-able* в *capable* (с*apableness* – ср. *favourableness*) [Marchand 1969: 52].

Таким образом, *-ment* в *document* и *-able* в *capable*, хотя и не выполняют словообразовательных функций, представляют собой суффиксальные морфемы. Поэтому в современном сопоставительном языкознании особая роль отводится учению о различных видах морфем в словах английского языка и о характере их сочетаемости.

ЛИТЕРАТУРА

Левковская, К.А. О специфике префиксации в системе словообразования (на материале немецкого языка). Вопросы грамматического строя /

К.А. Левковская. – М., 1955.

Манакин, В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К.: Знания, 2004. – 326 с.

Пиоттух, К.В. Принципы выделения префиксальных структурно-семантических моделей в современном английском языке / К.В. Пиоттух. – М., 1970.

Marchand, H. The categories and types of present-day English word-formation / H. Marchand. – München, 1969.

A.A. Pliuschay, M.Y. Onischenko
Universidad Alfred Nobel

EL LÉXICO POLÍTICO ESPAÑOL COMO LENGUAJE ESPECIAL

El lenguaje de los políticos siempre está en el foco de atención de varios científicos por ser revivente e inmortal, desarrolándose paralelamente con la vida política de un estado y su nación. Este factor lo hace el tema muy actual bajo nuestra consideración.

La base teórica la compusieron los trabajos y observaciones de los investigadores eminentes tanto extranjeros como nacionales, a saber: Leonardo Gómez Torrego, Bonifacio Rodríguez Díez, Fernando Lazaro Carreter, Javier del Rey Morato, Félix Rodríguez, Eugenio Coseriu, V. Vinográdov, V. Kostomárov, N. Fírsova y otros quienes hicieron una inmensa contribución a las ciencias humanitarias.

El objetivo de este artículo se centra en el estudio del lenguaje político español tanto en función de un nexo entre el ejercicio estatal como el medio de comunicación entre los altos y la ciudadanía.

Antes de comenzar el estudio sobre el léxico actual de la política española, es necesario incluir el discurso político en las categorías tradicionales que sirven para clasificar diferentes tipos de lenguaje (jerga, argot, lenguaje especial, etc.), ya que, partiendo de esta base, se podrá establecer más fácilmente la definición satisfactoria de lo que consideramos lenguaje político.

El diccionario académico define la palabra *"argot"* como "jerga, jerigonza", "lenguaje especial entre personas de un mismo oficio o actividad"; el mismo diccionario define el término *"jerga"* como "lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios, como toreros, estudiantes, médicos, etc.", "jerigonza", lenguaje difícil de entender. Es decir, "*argot"* y *"jerga"* significan prácticamente lo mismo (la única diferencia consiste en que la "*jerga"* tiene el matiz de lenguaje profesional informal). En consecuencia, podríamos aplicar uno u otro término, sin temor a equivocarnos, al lenguaje que los políticos usan en el ejercicio de sus funciones.

Fernando Lazaro Carreter confirma que la palabra "*argot"* nos remite directamente a la "*jerga"* (con lo cual automáticamente pueden considerarse sinónimos), la palabra que es definida como "lengua especial" de un grupo social diferenciado. Fuera de él se habla la lengua general. Según ello y, siguiendo Fernando Lazaro Carreter, la palabra "*jerga"* incluiría numerosos conceptos: lenguaje profesional; lenguaje de cualquier grupo social; y, finalmente, conjunto de palabras que por broma o ironía, se introducen en la conversación (sustituir, por ejemplo, *factura* por *dolorosa*). Se puede extraer la conclusión de que al lenguaje político se lo puede denominar indistintamente *"jerga"* o *"argot",* ya que se trata, primeramente, de un lenguaje profesional y, en segundo lugar, de un lenguaje con ciertos rasgos esotéricos o, al menos, un lenguaje inclinado a la ambigüedad [Fernando Lazaro Carreter 1990: 11].

Por lo dicho hasta este momento, las palabras *"jerga"* y *"argot"* son prácticamente sinónimos, pero algunos especialistas no opinan de la misma manera. Leonardo Gomez Torrego afirma que se ha de utilizar "*jerga"* para cualquier variedad de lengua propia de una profesión, oficio o deporte. En cambio, "*argot"* debe usarse para aquella variedad de lengua cuyos usuarios intentan que los de fuera de su grupo no les entiendan [Leonardo Gómez Torrego 1995: 91].

Para Amando de Miguel, el discurso de los políticos es una jerga que posee unas características un poco especiales – las que acercan el lenguaje político al argot.

La verdadera función de cualquier jerga es doble: identificar a los iniciados y confundir a los extraños. La jerga de los políticos es doblemente confusa porque formalmente se propone servir al público, hacerle sencillas las cosas que son más complicadas. Resulta penoso el esfuerzo didáctico de los políticos cuando no saben o no pueden abandonar el tenebroso lenguaje que es su marca de fábrica [Amando de Miguel 1994: 64]. Existe otra definición del término "*jerga"* que nos parece muy interesante y muy apropiada para el lenguaje político. Se trata de la que ofrece Iorgu Iordan, para quien la jerga es una lengua especial propia de un grupo social muy bien definido. Según esto, una jerga sería una lengua de grupo y debería ser estudiada por la sociolingüística. Se constituye como la lengua de un colectivo relativamente cerrado de individuos, que la utilizan muy frecuentemente para no ser entendidos por los demás, aunque en otras circunstancias empleen la lengua común.

Desde el punto de vista fonético, morfológico y sintáctico la jerga no se diferencia de la lengua común. Las peculiaridades afectan sólo a la semántica o más exactamente al vocabulario. Tenemos que aceptar, después de atender a estas explicaciones, que esta definición de la palabra "*jerga"* de Iorgu Iordan se conecta bastante bien con lo que consideramos lenguaje

político [Iorgu Iordan 1989: 74].

Hay otros autores que van un poco más lejos e introducen nuevos conceptos, además de *"jerga"* y *"argot"* que pueden ayudarnos a determinar con más precisión que es el lenguaje político.

Es el caso de Bonifacio Rodríguez Díez, que distingue tres tipos de lenguajes especiales:

1. *Argots o jergas*. Son lenguajes de grupos sociales muy determinados y con una finalidad críptica. Este lenguaje es oscuro y enigmático para todo aquel que no pertenece a este grupo.

2. *Lenguajes sectoriales*. Son los que corresponden a las actividades y profesiones en las que la finalidad críptica no existe (lenguaje del deporte o del periodismo).

3. *Lenguajes científico-técnicos*. Son aquellos en los que no existe la finalidad críptica, aunque la incomprensión por parte de lo no iniciado es casi total. Este lenguaje no puede ser comprendido por aquellas personas que no posean la formación básica sobre la materia [Bonifacio Rodríguez Díez 1981: 9].

Según esta clasificación, el lenguaje periodístico sería un lenguaje sectorial dentro de la variedad de los lenguajes especiales, ya que es el lenguaje propio de un grupo de profesionales, pero no persigue una finalidad críptica como la jerga o el argot, tampoco necesita una formación especial para poder ser entendido. Para el lenguaje de los políticos podríamos afirmar casi lo mismo que para el lenguaje periodístico, pero con algunas reservas: es el lenguaje de una profesión (la política). Se supone que ha de ser un lenguaje transparente dirigido a los ciudadanos.

Fernando Lazaro Carreter es el especialista preocupado por el lenguaje periodístico atribuyéndole una responsabilidad en la transmisión del español actual. Para él, el lenguaje de los periodistas está convirtiendo en un lenguaje especial, es decir, en un islote en el senso de la lengua general, que se caracteriza por algunos rasgos no compartidos con la comunidad hablante y son distintivos sólo de un grupo profesional que lo adopta como marca diferencial de su oficio. Sólo se aleja de la jerga por su inflexibilidad [Fernando Lazaro Carreter 1990: 4].

Si aplicamos estos parámetros de Fernando Lazaro Carreter al lenguaje político, que son muy similares a las características, propuestas por Bonifacio Rodríguez Díaz, se puede decir que hay muchas concomitancias entre el lenguaje periodístico y el político y ambos podrían denominarse lenguajes especiales. Siguiendo a María Pilar Diezhandino Nieto, también debemos tener en cuenta que el lenguaje político es un lenguaje especial o sectorial. En determinadas ocasiones este último cumple tres características que la científica aplica concretamente al lenguaje del periodismo:

1). El lenguaje político y el periodístico sufren unos condicionamientos,

es decir, están sometidos a la creatividad lingüística.

2). En ellos no existe la función críptica, a diferencia de los argots o jergas.

3). No existe univocidad en la relación significante-significado (a diferencia de los lenguajes científico-técnicos), el valor de sus unidades es lingüístico y depende del uso, ya que están muy presentes los fenómenos de polisemía, sinonimía, connotación, etc. [María Pilar Diezhandino Nieto 1994: 83].

Otros investigadores ofrecen las definiciones del lenguaje político quizá un poco menos lingüísticas pero no menos interesantes. Para Eugenio Coseriu, el lenguaje de la política puede entenderse como: 1) terminología relativa a instituciones políticas; 2) modo de emplear los signos lingüísticos en la política y los significados que tienen según distintas ideologías; 3) conjunto de procedimientos propios de los políticos, es decir, un empleo del lenguaje en discursos o textos políticos, su finalidad y su función [Eugenio Coseriu 1995: 27]. En este artículo, vamos a hacer un breve recorrido por dos últimas formas de entender el lenguaje político, deteniéndonos especialmente en el uso de su léxico. La mayoría de definiciones de lenguaje político adopta un enfoque más funcional, es decir, caracteriza el lenguaje de los políticos por su finalidad y no por su forma externa. De este modo, Marina Fernández Lagunilla afirma que lo distinguido del lenguaje político es su uso como instrumento de acción política, uno de cuyos objetivos es la "persuasión y la captación" [Marina Fernández Lagunilla 2000: 379].

Manuel Alvar opina que todas las funciones del lenguaje están presentes, de una u otra forma y en mayor o menor intensidad, en el lenguaje de los políticos. Así, afirma que existe la función referencial (que puede perderse por los tecnicismos); la función expresiva, cuando el hablante reflexiona de sí mismo (es cuando se trata de crear una imagen positiva del orador); la función conativa o apelativa, cuando el discurso se orienta claramente hacia el destinatario (en este caso abundan los imperativos y vocativos); la función fática, cuando se hacen simples llamadas de atención a los oyentes; la función metalingüística, cuando los políticos se plantean el significado de ciertas palabras o requieren aun más precisión en los términos; y, por último, la función poética, representada, sobre todo, en los encadenamientos y en las repeticiones [Manuel Álvar 2007: 106]. Para el científico español Juan Felipe García Santos es la finalidad lo que singulariza al lenguaje político: la primera característica y más general del lenguaje político ofrece un predominio notable de lo que llamamos la "función apelativa", por cuanto el mensaje político espera siempre producir un determinado comportamiento en la comunidad.

En similares términos se expresa José Luis Martínez Albertos: el

lenguaje de los políticos esta dirigido normalmente al encantamiento y sugestión de sus clientes electorales: es un lenguaje programado para dominar y seducir a los ciudadanos, unas veces como resultado de tácticas maliciosas y otras como un simple hecho derivado de la escasa pericia lingüística de estos hombres políticos, [José Luis Martínez Albertos 2001: 35].

Javier del Rey Morato señala que el lenguaje de los políticos no es más que una serie de clichés lingüísticos. Es como una especie de batería de palabras que sirve a los intereses particulares de las ideologías: el lenguaje político supone un arsenal de recursos, un vocabulario a utilizar, un repertorio de palabras a frecuentar, otras a eliminar del discurso y algunas simples ideas, sobre las que hay que volver otra vez, como hacen los publicitarios al diseñar los costosos anuncios que los recibimos desde los medios de comunicación [Javier del Rey Morato 1997: 31]. Para Félix Rodríguez, el divorcio entre el lenguaje de la calle y el de la clase dirigente comenzó especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial. Según este mismo investigador, para un político es necesario este estilo diferente, altisonante porque expresándose de una manera complicada y con un vocabulario altamente abstracto, muchos políticos, en parte avergonzados por su propia incultura, pretenden pasar por auténticos expertos en la materia, a sabiendas de que, si no son comprendidos, ello será atribuido a la altura de sus pensamientos y no a su ignorancia [Félix Rodríguez 1991: 64].

Hemos podido observar que el lenguaje político posee algunas características, vistas a través de las definiciones propropuestas por diversos especialistas en la materia de las jergas, argots, lenguajes especiales o sectoriales y de los lenguajes científico-técnicos. Esto nos hace pensar que el lenguaje político, por su idiosincrasia, es un tipo de habla especialmente compleja, debido a su propia complejidad que presenta la labor política, desarrollada en muchos frentes y en muy circunstancias diversas.

Como puede verse, la clasificacion del lenguaje político es la tarea importante por una razón: el discurso político actual no es un discurso homogéneo. Distinguen dos tipos de lenguaje o discurso político: 1) *discurso político externo*, es el que usa un político dirigiéndose a los ciudadanía (mítines, declaraciones sesiones parlamentarias que, por su trascendencia, son recogidas por los medios de comunicación). En esta situación recurren a un lenguaje especial (en el mismo sentido que el periodismo) que, a su vez, podemos dividir en dos: en primer lugar, lenguaje accesible, cuando el hablante refiere hechos favorables para él o censura lo más abiertamente posible las actitudes de sus adversarios políticos (aquí aparecen con más asiduidad los coloquialismos, refranes, vulgarismos); y, en segundo lugar, lenguaje ambiguo, cuando un político ha

de hacer frente a situaciones comprometidas o adversas (aquí, en cambio, es donde resurge el discurso perifrástico, eufemístico y los diversos modos de disfrazar la realidad); 2) *discurso político interno* (menos conocido e importante y, en ocasiones, no separado del primer tipo de forma tajante). Es el discurso dirigido a otros políticos muy normalmente en sesiones parlamentarias o comisiones con menor trascendencia en los medios de comunicación.

Resumiendo todo lo dicho, concluimos que el lenguaje político es básicamente un lenguaje especial (en el sentido de lenguaje distintivo de grupo, que se deja de utilizar cuando no se habla en un contexto profesional), utilizado por los políticos en el cumplimiento de sus funciones. En este lenguaje especial destacan la función apelativa, y, según el momento y el destinatario del mensaje, adoptan las características de las jergas o argots (es decir, cuando se recurre a lo críptico y especialmente a lo ambiguo) o las características de los lenguajes científico-técnicos (cuando se trata de aspectos puramente profesionales, propios del amplio espectro que abarca la política), finalmente se podría decir que ningún político habla como un político en su propia casa.

BIBLIOGRAFÍA

Виноградов, В.С. Лексикология испанского языка / В.С. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2003. – 191 с.

Костомаров, В.Г. Наш язык в действии / В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

Фирсова, Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки / Н.М. Фирсова. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 352 с.

Álvar, M. Lenguaje político: el debate sobre el estado de la nación / M. Álvar. – Política, lengua y nación. – Madrid: Fundación Friedrich Ebert, 2007. – 141 p.

Coseriu, Eu. Lenguaje y política / M. Álvar (coord.). – Política, lengua y nación. – Madrid: Fundación Friedrich Ebert, 1995. – 132 p.

Miguel, A. de La perversión del lenguaje / A. de Miguel. – Madrid: España-Calpe, 1994. – 175 p.

Rey Morato, J. del Los juegos de los políticos / J. del Rey Morato. – Madrid: Editorial Tecnos, 1997. – 318 p.

Diezhandino Nieto, M.P. El quehacer informativo / M.P. Diezhandino Nieto. – Bilbao: Universidad del País Vasco, 1994. – 151 p.

Fernández Lagunilla, M. Lexicología y política: Un campo léxico dentro del vocabulario republicano / M. Fernández Lagunilla. – Madrid: Verba, VII, 2000. – 480 p.

Gómez Torrego, L. El léxico en el español actual: uso y norma / L. Gómez Torrego. – Madrid: Arco Libros, 1995. – 109 p.

Iordan, I. Manual de lingüística románica / I. Iordan. – Madrid: Gredos, 1989. – 198 p.

Lazaro Carreter, F. El idioma del periodismo, lengua especial / F. Lazaro Carreter.

– Toledo: Asterisco, 1990. – 98 p.
Martínez Albertos, J.L. El lenguaje de los políticos como vicio de la lengua periodística / J.L. Martínez Albertos. – Madrid: Fundación Friedrich Ebert, 1987. – 172 p.
Rodríguez Díez, B. Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo / B. Rodríguez Díez. – León: Publicaciones del Colegio Universitario de León, 1981. – 253 p.
Rodríguez, F. Prensa y lenguaje político / F. Rodríguez. – Madrid: Editorial Fundamentos, 1991. – 79 p.

В.В. Попуцевич
ГрГУ им. Я. Купалы

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА 'FURNITURE': ФОРМАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ

Проведению формально-структурного анализа лексико-семантической группы '*Furniture*' предшествовал сбор всех терминов, относящихся к данной группе. На этапе отбора терминологических единиц возник ряд проблем, связанных с вопросом включения того или иного термина в группу. С этой целью были просмотрены определения термина 'Furniture' в нескольких словарях английского языка и определены критерии, которые и принимались в учет при селекции собранного терминологического материала:

'furniture' *– 'the movable articles that are used to make a room or building suitable for living or working in, such as tables, chairs, or desks…' (Oxford Dictionary);*

'furniture' *– 'furniture consists of large objects such as tables, chairs, or beds that are used in a room for sitting or lying on or for putting things on or in…' (Collins Cobuild);*

'furniture' *– "large movable equipment, such as tables and chairs, used to make a house, office, or other space suitable for living or working…' (Oxford American Dictionary);*

'furniture' *– 'large objects such as chairs, tables, beds, and cupboards…' (Longman, Dictionary of Contemporary English).*

Исходя из вышеуказанных определений, можно сделать вывод, что лексико-семантическая группа «Furniture» объединяет все термины, которые отражают единицы со значениями: «мебель с горизонтальной плоскостью» ('reading desk', 'dump-waiter', 'hunt table'); «мебель для сидения и лежания» ('roundabout', 'square-back chair', 'throne', 'recliner sofa', 'ottoman', 'crib'); «мебель для хранения» ('wing wardrobe', 'cabinet', 'ambry').

Такие же термины как 'ball foot', 'fiddleback', 'pillar' хоть и соотносятся с группой 'Furniture', но сами не являются предметами, а лишь их частями. Термины 'bedding', 'frame', 'trifold mirror' являются

мебельными аксессуарами, но не предметами данной группы.

В нашей работе было собрано 484 термина, которые входят в лексико-семантическую группу ‘Furniture’.

Большинство лексических и терминологических исследований традиционно включают в себя рассмотрение формальной структуры лексических единиц. Изучение структуры позволяет сделать некоторые выводы о возрасте рассматриваемой терминологии, ее смежности с другими терминологиями и областью обыденных знаний, а также выявить некоторые закономерности процесса терминообразования, и тем самым внести определенный вклад в развитие теоретических основ терминоведения, лексикологии и лексикографии.

В любой области лексики с точки зрения структуры все единицы могут быть классифицированы как:

слова (однословные, монолексемные единицы);

устойчивые словосочетания (лексикализованные слово-сочетания; многословные полилексемные единицы).

Известно, что в большинстве европейских языков многословные термины составляют 60 – 80% от общего количества терминов [Гринев 1993: 121].

В исследуемой терминологии ‘Furniture’ в английском языке это соотношение таково: 158 слов и 326 словосочетание, то есть 32,6% и 67,4% от общего числа (484 терминов) выявленных лексических единиц.

Известно, что молодые области знаний отличаются большей тенденцией к полилексемности, так как на ранних стадиях формирования системы многословные термины позволяют с большей степенью наглядности показать отношения отдельных понятий.

Что касается словосочетаний, существуют различные классификации. Самая распространенная – это классификация по количеству входящих в словосочетание компонентов, причем в качестве равноправных компонентов признаются только знаменательные слова:

двухсловные словосочетания (например, ‘basket chair’, blanket chest’, ‘document drawer’, ‘extension table’, ‘Cromwellian chair’);

трехсловные сочетания (например, ‘Carlton house table’, ‘bureau dressing table’, ‘Governor Winthrop desk’);

сочетания, состоящие из четырех и более компонентов (в данной лексической группе таковых единиц не обнаружено);

сочетания из нескольких компонентов, включая предлоги (например, ‘duchesse en bateau’, ‘nest of tables’, ‘chaise a la reine’).

Словосочетания также могут классифицироваться в зависимости от

модели построения (по критерию частей речи входящих в сочетание компонентов): «существительное + существительное» (например, 'bathroom furniture', 'library table', canopy bed'), «прилагательное + существительное» (например, 'occasional chair', 'music stool', 'secretary drawer'), «адъективированное причастие + существительное» (например, 'overstuffed furniture') и др.

Далее мы более подробно остановимся на анализе слов.

Однословные единицы изучаемого материала можно подразделить на три основных структурных типа:

- простые (корневые);
- аффиксальные (аффиксные);
- сложные.

Под простыми (корневыми) словами традиционно понимаются однословные лексические единицы, основа которых совпадает с корнем.

К этому структурному типу в английском материале, представленном в работе, можно отнести 91 слово. При этом следует заметить, что критерием отделения корневых слов от других типов слов в сомнительных случаях являлось восприятие слова средним носителем языка, не имеющим специальной языковой подготовки. Так, к этой группе можно добавить слова 'duchesse', 'banquette' и 'settee', в которых суффиксы '-esse-', '-ette-' и '-ee-' не выделяется средним носителем языка.

Суффиксы '-esse-' ('-ess-'), '-ette-' и '-ee-' являются чужеродными для английского языка, они пришли в английский язык вместе с заимствованным корнем в составе основ 'duchesse', 'banquette' и 'settee'.

Подвергнувшись фонетическому и морфологическому освоению принимающим языком, эти суффиксы перестали восприниматься как структурный элемент. Произошло опрощение – явление, о котором писал В.А. Богородицкий: «Опрощением называется морфологический процесс, посредством которого слово со сложным морфологическим составом утрачивает значение отдельных своих морфологических частей и становится простым символом данного представления» [Богородицкий 1935: 99-100]. При опрощении слово теряет способность делиться на морфемы. Производная, некогда членимая основа превраща-ется в непроизводную, нечленимую.

К аффиксным (аффиксальным) относят однословные лексические единицы, основа которых содержит корень и аффиксы. Причем, под аффиксом мы будем понимать морфему, «выделяющуюся в составе словоформы, видоизменяющую значение остальной части слова» [Ахманова 1969: 61]. Данное толкование особенно актуально

именно при рассмотрении словоизменительной морфемы множественного числа, которая в отдельных случаях становится словообразовательной морфемой, так как ее прибавление изменяет не только парадигму грамматической формы, но и значение. Данное толкование особенно актуально имен-но при рассмотрении словоизменительной морфемы множественного числа, которая в отдельных случаях становится словообразовательной морфемой, так как ее прибавление изменяет не только парадигму грамматической формы, но и значение. Таким примером может служить английская лексическая единица ‘drawers’. Слово ‘drawer’, относящееся к общеупотребительной лексике, имеет значение ‘a box-like storage compartment without a lid, made to slide horizontally in and out of a desk, chest, or other piece of furniture’ (Oxford Dictionary). Слово ‘drawers’ является составным компонентом термина ‘chest of drawers’, но при этом часто используется отдельно, сохраняя за собой значение целого сочетания ‘a piece of furniture used for storage, consisting of an upright frame into which drawers are fitted’ (Oxford Dictionary) и не употребляется в единственном числе. Именно последний факт дает нам право рассматривать морфему ‘-s-‘ как суффикс, а слово ‘drawers’ – как аффиксное с двумя суффиксами.

В английском материале было выявлено 12 аффиксных слова (‘dresser’, ‘drawer’, ‘kneeler’, ‘locker’, ‘recliner’, ‘sectional’, др.) В структуре всех английских аффиксных единиц присутствует суффикс.

К сложным словам относятся однословные лексические единицы, имеющие в своем составе не менее двух корневых морфем. Существуют различные критерии разграничения сложных слов и словосочетаний. Учеными выделяются фонетический критерий, согласно которому у сложного слова должно быть объединяющее ударение (данный критерий считается определяющим такими учеными, как Л. Блумфильд), семантический критерий, согласно которому сложное слово должно обладать семантической целостностью, т.е. идиоматичностью (данный критерий считается определяющим такими учеными, как Х. Пол, О. Йесперсен, Е. Крушинга, Бергстен, и т.д.), морфологический критерий, согласно которому сложное слово должно обладать формальной цельнооформленностью (данный критерий считается определяющим такими учеными, как А.И. Смирницкий), и графический критерий, согласно которому сложными признаются слова, пишущиеся слитно, либо через дефис (данный критерий считается определяющим Суитом, Р. Дж. Ранн, А.М. Боллом; Г.Н. Валлином; Н.Г. Гуттерманом и некоторыми другими учеными). Однако большинством ученых признается, что при оценке цельнооформленности сложного слова

необходимо учитывать не отдельные критерии, но их совокупность. Для разграничения сложных слов и устойчивых словосочетаний мы придерживались графического критерия оформления слова.

В собранном английском материале сложными являются 55 слова. 22 слов имеют слитное написание ('armchair', 'bookcase', 'worktable', 'staircase', 'lowboy', 'bathroom', 'faldstool', 'washstand', 'wardrobe', 'sideboard', др.), а 33 имеют дефисное написание ('bath-chair', 'cylinder-desk', 'dump-waiter', 'chair-table', 'elbow-chair', 'sofa-bed', 'camp-stool', 'meat-ambry', 'prie-dieu', 'tête-à-tête', др.).

Следует отметить, что, во-первых, некоторые сложные слова имеют двойное написание: слитное ('roundabout') и через дефис ('round-about'). Во-вторых, некоторые сложные слова эквивалентны двухкомпонентным словосочетаниям: 'trestle bed', 'coffee table', 'settle bench', др.). Некоторыми иностранными и отечественными лингвистами подобные сочетания на основании семантической, морфологической и, в ряде случаев, фонетической цельнооформленности будут признаваться нестойкими сложными словами.

Анализ собранного материала показал, что распределение основных структурных типов английских монолексемных единиц таково: простые – 91 слово (57,6% от общего числа слов), аффиксные – 12 слова (7,6%), сложные – 55 слова (34,8%).

ЛИТЕРАТУРА

Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская Энциклопедия, 1969. – 607 с.

Богородицкий, В.А. Общий курс русской грамматики / В.А. Богородицкий. – М.-Л.: Гос. соц. экон. изд., 1935. – 354 с.

Гринев, С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: МГУ, 1993. – 309 с.

Ж.Е Салита , М.С. Салита
ГрГУ им. Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ И БЕЛАРУСИ

Наше исследование национально-культурной специфики современного немецкого и белорусского политического дискурса проводится на материале газетных статей популярных немецких и белорусских изданий.

Для политического дискурса как коммуникативного явления характерно наличие ряда «ключевых слов», «протокольных слов или предложений», клише и штампов. Политический дискурс

ориентирован на стандарт и экспрессию, обеспечивая цельность и системность отдельных газетных текстов. «Протокольные слова или предложения» рассматриваются нами как форма объективной интерпретации высказываний политика.

Р.М. Блакар [Блакар 1985: 163] отмечает, что между терминологией языка, с одной стороны, и социальной властью и ее осуществлением, с другой, существует тесная взаимосвязь. Так в лексике немецких политиков нашли свое отражение важные политические события, затронувшие в последние годы все сферы жизни общества. После развала социалистической системы в ГДР и объединения двух государств начали появляться новые слова и старые исчезать из активного употребления. Еще в начале 90-ых употреблялась лексика, характеризующая эпоху ГДР: die Akten der Stasi, Ossis und Wessis, totalitar, das SED-Regime (акты штази, осси и веси, тоталитарный, режим СЕПГ) и др.

Опорным словом в речах немецких политиков на экономические темы, как показывает собранный нами материал, является die Wirtschaft (экономика), употребляемое, как правило, в модели прилагательное + die Wirtschaft: *die soziale Marktwirtschaft; zeigt uns den Weg zu ökologischen Wirtschaft; eine wettbewerbsfähige Wirtschaft (*социальная рыночная экономика; показывает нам путь к экологической экономике; конкурентоспособная экономика).

Говоря о задачах в экономике, политики используют термины из области строительства (*Restauration, Umbau der Industriegesellschaft* – реставрация, перестройка индустриального общества), а также слова, означающие движение и изменение состояния (*das Land bewegt sich, der Weg zur ökologischen Wirtschaft, Reformbereitschaft* – страна движется, путь к экологической экономике, готовность к реформам).

Будущее экономики связано с «информативностью, «вариабельностью», «способностью к ...» (часто встречаемые модели - *Informations-, -fähig, flexibel*):. *die Informationsgesellschaft, konsensfähig, flexible Arbeitszeitmodell* – информационное общество, способность к договоренности, гибкая модель рабочего времени).

В своих выступлениях политики обычно затрагивают те темы, которые интересны для широкой аудитории. Отбираемые при этом термины ориентированы на фоновые знания аудитории, и, таким образом, неизбежно происходит процесс деспециализации терминов, их популяризации, введения их в широкий обиход.

Значение нового термина в некоторых случаях частично раскрывается пояснительным контекстом, что представляет собой первый этап на пути к деспециализации термина:

1. Der Ermittler muss die sogenannte "Unrechtsvereinbarung"

nachweisen, also: dass die Bestechungshandlung und die darauf folgende Diensthandlung des Beamten in einem Zusammenhang stehen.

- Следователь должен доказать так называемое «согласование незаконных действий», т.е. то, что дача взятки и последующие за этим служебные действия официального лица находятся в непосредственной связи.

2. - Wir müssen den Wandeln zur Informationsgesellschaft noch schaffen.

- Was verstehen Sie darunter.

- In der Industrie des 20. Jahrhunderts war es bislang entscheidend, über die Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital und Boden zu verfugen. Für die Zukunft müssen wir lernen, die Information als vierten Produktionsfaktor zu benutzen. Künftig wird im Wettbewerb zunehmend derjenige vorn liegen, der sich am schnellsten Informationen verschaffen und nutzen kann.

- Мы еще должны осуществить переход к информационному обществу.

- Что Вы понимаете под этим?

- В промышленности 20 века до настоящего момента было решающим наличие таких производственных факторов, как работа, капитал и земля. Для будущего мы должны научиться использовать информацию в качестве четвертого производственного фактора. В конкурентной борьбе в будущем тот победит, кто быстрее всех будет получать информацию с ее дальнейшим управлением и использованием.

В речи немецких политиков наибольший процент встречающихся заимствований англо-американского происхождения [Попова 1995: 126]. Эти заимствования отражают наблюдаемое в настоящее время активное проникновение английского языка в словарный состав других языков: *Warum jetzt das Comeback?; in der sogenannten New-Age-Bewegung; neue Jobs* – почему же сейчас возвращение?, в так называемом движении нового возраста, новые занятия.

В текстах немецких газетных статей часто встречается лексика, характеризующаяся семантической неопределенностью: *Situation, Struktur, Problem, Funktion, Frage* – ситуация, структура, проблема, функция, вопрос и др. Например: sie quälen sich mit Fragen; Probleme haben – они мучают себя вопросами, иметь проблемы.

Отличительной особенностью языка политики является тенденция к стандартизации. Насыщенность текста речевыми клише – словами, словосочетаниями, устойчивыми речевыми формулами – характерна как для самого политического текста, так и для газетно-публицистического жанра. Клише может выступать в виде отдельных слов (например: мыслительные шаблоны, готовность к реформам –

Denkschablonen, Reformbereitschaft), словосочетаний (например: прерывать/устанавливать контакты, заключать компромисс, демократические правила игры – Kontakte abbrechen/aufnehmen, Kompromiss abschießen, demokratische Spielregel).

Стереотипные языковые средства оказывают большое влияние на формирование ценностных ориентации читателей, воздействуя на их чувства и эмоции. Однако стереотипы часто рассматривают как негативное явление, хотя не все стереотипные выражения воспринимаются отрицательно. А.А.Барченков [Попова 1995: 128] выделяет клише, т.е. единицы, не вызывающие отрицательной реакции у читателей, и «штампы» – негативно воспринимаемые стереотипные языковые средства.

Фактором, обусловливающим негативную оценку стереотипных сочетаний, является высокая повторяемость таких языковых средств. Повторение представляет собой важное средство агитации, но если перешагнуть границу определенного количества повторений, как отмечает Г. Клаус [Баранов 1997: 42], оно может вызвать у читателей отрицательную реакцию.

Главное различие между клише и штампом наблюдается в степени речевой эффективности в газетном стиле. Клише характеризуется высокой степенью речевой эффективности в сравнении с единицами с низкой степенью. Штамп – это клише, вышедшее из активного употребления, вследствие утраты стереотипными сочетаниями некоторых своих функциональных свойств из-за неправильного использования в речи или утраты образности/экспрессивности, как следствие частотного и немотивированного использования.

Обширный пласт в современном дискурсе белорусских политиков составляет политическая лексика и фразеология, отражающая едва ли не весь спектр политической жизни последних лет. В выступлениях встречаются такие слова и составные наименования, как: *застой, дэмакратыя, бюракратычная сістэма, карупцыя, рэферэндум, пераварот, суверэнітэт, канфрантацыя, кансенсус* и многое другое. Многие из этих слов характерны и для советской эпохи.

Воздействие большевистско-коммунистической терминологии на словоупотребление политиков осуществляется и по настоящее время. Ритуальный текст, звучащий десятилетиями на съездах, сессиях, конференциях, создавался по уже выработанной модели: коммунистическая риторика, славословия в адрес очередного «вождя», пространное описание «грандиозных достижений», скромное упоминание об «отдельных недостатках», призывы к решению новых, «все возрастающих по масштабу задач». Этот текст не содержал достоверную информацию о положении дел и не предназначался для

самовыражения человека, который был его автором. Это был текст, выполняющий роль лишь одного из компонентов обрядового действия.

Остатки ритуального текста встречаются и в по сей день в современном белорусском политическом дискурсе. Их признак – пристрастие к семантически опустошенным словам, таким, как: *пытанне, праблема, праца, задача*. Например:

... хочам, каб усе праблемы, якія існуюць у адносінах нашых краін, знайшлі прымальнае рашэнне.

... баявая задача выканана.

В условиях развития нашего общества используются термины, соответствующие окружающим нас реалиям: *рынак, біржа, акцыянаванне, ліцэнзаванне, холдынг, маркетынг, менеджмент, брокер, бізнэс* и другие. Среди них много номинаций, некогда уже бывших в активном употреблении и возродившихся, а также тех, которые входят в язык специалистов как новые заимствования.

В немецком и белорусском политическом дискурсе четко прослеживается тенденция к изменению активного лексического запаса: старый пласт слов все реже встречается, появляются и входят в широкое употребление новые слова.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов, А.Н. Политический дискурс: прощание с ритуалом / А.Н. Баранов. – М.: Просвещение, 1997. – 186 с.

Блакар, Р. Язык как инструмент социальной власти / Р. Блакар. – М.: Прогресс, 1985. – 235 с.

Попова, Е.А. Культурно-языковые характеристики политического дискурса / Е.А. Попова. – Волгоград, 1995. – 231 с.

Т.С. Сушко
ГрДУ ім. Я. Купалы

УСТОЙЛІВЫЯ СЛОВАЗЛУЧЭННІ ТЭРМІНАЛАГІЧНАГА ХАРАКТАРУ Ў СТАРАБЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Сучасная лінгвістычная літаратура, прысвечаная праблеме гістарычнай фразеалогіі, не дае адназначнага адказу на пытанне, да якога раздзелу мовазнаўства належаць устойлівыя словазлучэнні тэрміналагічнага характару. Адны вучоныя лічаць, што ўстойлівыя словазлучэнні тэрміналагічнага характару ў старажытнай мове ўяўляюць сабой так званы прамежкавы тып паміж свабоднымі і фразеалагічнымі словазлучэннямі. Гэта тлумачыцца тым, што граматычная структура тэрміна-словазлучэння адпавядае граматычнай

структуры свабоднага словазлучэння, а іх устойлівасць і рэгулярная ўзнаўляльнасць збліжае тэрміналагічныя словазлучэнні з фразеалагізмамі. Другія даследчыкі гістарычнай фразеалогіі, на падставе крытэрыя ўстойлівасці, уключаюць тэрміналагічныя словазлучэнні ў склад фразеалогіі. Напрыклад, Л.Я. Касцючук лічыць, што "спалучэнні слоў, якія знаходзяцца на перыферыі поля ўстойлівасці, складаюць той фон, на якім найбольш выразна выступае цэнтр (ядро) поля" [Костючук 1983:20]. Той жа думкі прытрымліваюцца даследчыкі старабеларускай фразеалогіі Н.В. Паляшчук, якая ўключае ў фразеалагічны склад устойлівыя словазлучэнні тэрміналагічнага характару (*сеймикъ антєконвокацийный* 'з'езд павятовай шляхты напярэдадні выбараў', *сеймикъ головный* 'з'езд шляхты ваяводства', якія знаходзяцца на перыферыі поля ўстойлівасці фразеалагізмаў) [Паляшчук 2011:161], А.С. Аксамітаў да фразеалогіі старабеларускай мовы таксама адносіць устойлівыя словазлучэнні тэрміналагічнага характару накшталт *зємля путн"* 'зямельны надзел, які знаходзіўся ва ўладанні баяр', *зємля полазна"* 'зямельны надзел, які знаходзіўся ва ўладанні лесніка' [Аксамітаў 1978:155]. Іншыя сцвярджаюць, што словазлучэнні тэрміналагічнага характару старабеларускай мовы ніякага дачынення да фразеалогіі не маюць, бо ў іх "аналітычнасць пераважае над сінтэтычнасцю" [Тамашэвіч 1980; Мароз 1986]. Некаторыя даследчыкі адносяць устойлівыя словазлучэнні тэрміналагаічнага характару старабеларускай мовы да гістарычнай лексікалогіі [Баханькоў 1970 : 163; Бекіш 1968 : 10]. У даследаваннях расійскіх фразеолагаў Б.А. Ларына, А.М. Бабкіна, А.А. Кожына, Н.А. Паўлавай і інш. адзначаецца самабытнасць тэрміналагічных словазлучэняў, яны выносяцца за межы фразеалогіі на той падставе, што валодаюць спецыфічнымі прыкметам, адрознымі ад фразеалагічных адзінак.

Аднясенне словазлучэнняў тэрміналагічнага характару да фразеалогіі зроблена, відавочна, на аснове знешніх паказчыкаў гэтых адзінак, такіх як узнаўляльнасць, устойлівасць, паўтаральнасць, раздзельнааформленасць, дзе перавага надаецца ўстойлівасці. У той жа час значэнні большасці тэрміналагічных словазлучэнняў роўныя суме значэнняў іх складнікаў, што катэгарычна адрознівае іх ад фразеалагізмаў, якія вызначаюцца цэласным значэннем, не роўным суме значэнняў іх кампанентаў. Фразеалагізм утвараецца ў працэсе развіцця мовы ў выніку набыцця адной з лексем словазлучэння семемы, якая раней ёй не была ўласціва, і гэта прыводзіла да ідыяматычнасці спалучэння.

На аднясенне тэрміналагічных словазлучэнняў да фразеалогіі ўказвае і той факт, што тэрміналагічная лексіка ў старажытны перыяд

не вызначалася адасобленасцю ад агульнанароднай лексікі. У гэтым заключаецца яе спецыфічнасць у адрозненні ад сучасных тэрмінаў, якія характарызуюцца навуковасцю. Мы лічым, што ўстойлівыя словазлучэнні тэрміналагічнага характару старабеларускай мовы павінны вывучацца ў гістарычным тэрміназнаўстве. Гістарычнае тэрміназнаўства – гэта галіна агульнага тэрміназнаўства, якая займаецца на аснове вывучэння гісторыі тэрмінаў і тэрміналогій вычляненнем гістарычна спецыфічных этапаў станаўлення і эвалюцый прафесійнага мыслення і яго лінгвістычных маніфестацый. Абгрунтаванне гістарычнага тэрміназнаўства як самастойнага раздзела сучаснага тэрміназнаўства звязана з імем расійскага тэрмінолага О.В. Фельде (Борхвальд). У сваёй манаграфіі “Гістарычнае тэрміназнаўства ў тэорыі і практыцы” [О.В. Фельде 2001] аўтар размяжоўвае такія паняцці як дыяхроннае і гістарычнае тэрміназнаўства, прычым дыяхроннае вывучэнне тэрміна вызначаецца як аспект выключна тэрміналагічных даследаванняў.

Тэрмін – гэта адзінка вышэйшага парадку спецыяльнай лексікі. Тэрміналагічная адзінка ўяўляе сабой складанае трохслойнае ўтварэнне, якое ўключае: а) натуральны субстрат – матэрыяльны (гукавы) і ідэальны (семантычны) кампанент структуры тэрміна, якое вызначаецца прыналежнасцю тэрміна да лексічнай сістэмы мовы; б) лагічны суперстат – змястоўныя прыкметы, якія дазваляюць тэрміну абазначаць агульнае абстрактнае ці канкрэтнае паняцце ў сістэме паняццяў; в) тэрміналагічную сутнасць – змястоўныя і функцыянальныя прыкметы, якія дазваляюць тэрміну выконваць функцыі элемента тэорыі, што апісвае вызначаную сферу чалавечай дзейнасці [Лейчик, 1989: 26–27, Борхвальд, 2009: 29].

У слоўнікавым багацці старабеларускай мовы высокай ступенню развіцця характарызуецца сацыяльна-эканамічная тэрміналогія, што абазначае назвы прыгонных асоб у Вялікім Княстве Літоўскім і адлюстроўвае паняцці, звязаныя з узнікненнем і фарміраваннем прыгоннага права на Беларусі. Такія моўныя адзінкі служылі агульнымі асабовымі назвамі прыгоннага селяніна і выразна характарызавалі іх залежны стан. У іх няма сувязі з навуковымі паняццямі, яны шчыльна звязаны з агульнанароднай лексікай.

Адной з самых прадуктыўных мадэляў, што выкарыстоўвалася для спосаба намінацыі залежнага сялянства з’яўляецца сінтаксічны спосаб намінацыі – ‘назоўнік са значэннем асобы + прыметнік’, дзе назоўнік выконваў ролю галоўнага кампанента, а залежны азначальны кампанент з’яўляўся лексемай, што выражала паняцце прыгоннай залежнасці і несла ў словазлучэнні асноўную семантычную нагрузку: ***люди отчизные, люди похожие, люди данные, люди тяглые, люди осадные***. Як

вынік, намінацыя прыгоннай асобы атрымлівае прыкметы: 1) абазначэнне фізічных асоб; 2) адносіны да абавязкаў, дамовы.

Утварэнне намінацый асоб у сацыяльна-эканамічнай галіне абумоўлена фарміраваннем новых гаспадарчых адносін, што змяніла характар практычнай дзейнасці чалавека і выклікала неабходнасць абазначэння суб'ектаў эканамічнай дзейнасці. На тэрыторыі Беларусі ў сярэдневяковы перыяд фарміруюцца наступныя групы насельніцтва суадносна з відам прыналежнасці:

1) сяляне, якія мелі спадчынны характар валодання (***люди отчизные, люди матєризные, люди дѣдинные***);

2) сяляне, якія мелі павіннасныя адносіны да феадала (***люди данные, люди тяглые, люди осадные***);

3) сяляне, якія мелі або немелі права пераходу ад аднаго ўладальніка да другога (***люди похожие, люди непохожие***);

4) сяляне, якія мелі даўнюю залежнасць ад феадала (***люди звечные***);

5) сяляне, якія мелі купленую аснову залежнасці (***люди купленые***).

Характэрнай рысай утварэння дадзеных адзінак з'яўляецца іх сінхроннасць, адначасовасць ужывання, у адрозненні ад фразеаўтварэння, якому характэрна працяглае дыяхроннае рашчапленне значэнняў кампанентаў.

Так, у XIV–XVI стст. кожная сялянская сям'я мела зямлю, якою іх надзялялі феадалы – уласнікі зямлі. Гэта было неабходнай рысай сістэмы феадальных адносін і абумоўлівала павіннасны характар сялянскага землеўладання. Феадалы звычайна прызнавалі спадчыннасць зямлі, таму людзі, якія карысталіся зямлёю бацькоў атрымалі назву ***люди отчизные, люди матєризные, люди дѣдинные***.

Да канца XV ст. асноўнай формай феадальнай рэнты была даніна прадукцыяй сялянскіх гаспадарак – збожжам, курамі, мёдам, футрам і інш., а катэгорыя насельніцтва, якая давала даніну атрымала назву *люди данные:* ***людєй данных, извѣчныхъ, селянятыхъ, невольныхъ, которѣ коли плоти были, а любо достойности нє пріймємъ, а ни урядникомъ нашимъ принятии нє перепустимъ*** (АЗР, I, 76, 1457). З канца XV ст. прыкметнае ўзмацненне сувязей сельскай гаспадаркі з унутраным і знешнім рынкамі абумовіла працэс пераходу феадалаў ад эксплуатацыі насельніцтва шляхам спагнання даніны натурай да адработнай і грашовай форм рэнты. Гэты працэс суправаджаўся пераўтварэннем асноўнай масы ***людєй данных ў людєй тяглых: князь Витовтъ єще дѣду ихъ дань отпустилъ, а никоторого дѣла съ тяглыми людьми посполу имъ нє тягнути*** *(*АЮЗР, I, 16, 1444*)*, галоўнай павіннасцю якіх было цягло – адзінка абкладання павіннасцямі ў прыгоннай гаспадарцы або паншчына – праца сялян у фальварках з сахой, сярпом, касой і г.д., якая ў гістарычных крыніцах называецца ***службай тяглай***. Калі галоўнай

павіннасцю была асада (плацяжы грашамі па 30 грошаў), то такія сяляне называліся *люди осадные: Боярє путные яко люди осадные платили, а на службу тяглую и въ подводы ходити неповинни (*АЗР, III, 72, 1557*)*. Тыя сяляне, асноўнай павіннасцю якіх быў грашовы аброк, чынш, называліся *люди цыншовые: бояр панъцерных и путъных, з людей цыншовых и тягълыхъ выбили и ку ужыванью и держанью своєму прывернули* (АВК, XXXVI, 30, 1582), а тыя, хто вымушаны быў плаціць ясак мелі назву *люди ясачные: А на войну ясачнымъ людємъ не ходити* (АЗР, I, 146, 1494).

Па характару асабістай залежнасці ад феадалаў згадваюцца катэгорыі сялян *люди похожие* і *люди непохожие. Люди похожие* мелі юрыдычнае права на пераход ад аднаго ўладальніка да іншага, а *люди непохожие* такога права не мелі: *мы есмо люди господарьские похожие, а не есть есмо жадные ихъ невольницы* (АВК, XVII, 101, 1540); *списавшы меновите подданных, людей непохожих отъчычов, того села Дрегчы, в моц и в держане пану Василю Хлусовичу подал и ввезал* (АВК, XXXVI, 355, 1582).

Складаныя назвы прыгоннага селяніна ў старабеларускай мове не характарызваліся сінтаксічнай цэласнасцю. У сказе складнікі гэтых словазлучэнняў знаходзіліся ў прэпазіцыйным і постпазіцыйным становішчы адзін адносна другога, маглі размяшчацца як кантактна, так і дыстактна. Напрыклад, кантактна размяшчаюцца кампаненты словазлучэння *людей данных* у сказе*: людей данных, извѣчныхъ, селянятыхъ, невольныхъ, которѣ коли плоти были, а любо достойнасти не пріймемъ, а ни урядникомъ нашимъ принятии не перепустимъ* (АЗР, I, 76, 1457); а дыстактна ў сказе: *которын люди его данныи здавна на костелъ дань медовѵю даютъ* (КСД, 370, 1516). Кампаненты словазлучэння *люди тяглые* ўжываюцца ў кантэксце як у прамым парадку кампанентаў: *ѵставуємъ и хочем мети абы вси посполитые люди тяглые .. ад всякое торожи и лововъ и от иншых роботъ вынаты были* (Ст. 1566, 34б), так і ў адваротным: *Робота тяглымъ людємъ съ кожъдое волоки по два дни на неделю, а толоки чотыре лета* (КПД, 551, 1557).

Такім чынам, адсутнасць у сказе ўстойлівай сувязі паміж кампанентамі гэтых назваў спрыяла развіццю семантычнай самастойнасці азначальнага кампанента, што стварала ўмовы для спрашчэння складаных намінацый: *люди непохожие ∆ непохожие, люди похожие ∆ похожие, люди отчизные ∆ отчизные, люди тяглые ∆ тяглые, люди данные ∆ данные*. Яшчэ адным шляхам спрашчэння складаных намінацый было выкарыстанне назоўніка замест азначальнага кампанента, напрыклад, *человѣкъ отчизный ∆ отчичъ, человѣкъ звечный ∆ вечникъ, человѣкъ ясачный ∆ ясачникъ*. Так дадзеныя словазлучэнні развілі сінанімічныя адналексемныя адпаведнікі.

Далейшы лёс тэрмінаў гэтай групы быў звязаны з лёсам тых рэалій і паняццяў, якія яны абазначалі, і наогул з гістарычным лёсам

грамадства, якое яны абслугоўвалі. Найбольш пашыранымі ва ўжыванні былі спачатку назвы, якія абазначалі сутнасць прыгоннай павіннасці: *люди тяглые ∆ тяглые* (XV – пачатак XVI стст.), затым тыя, што ўказвалі на страту сялянамі права пераходу ад аднаго ўладальніка да другога: *люди непохожие ∆ непохожие* (пачатак XVI ст.); больш за ўсё выкарыстоўваліся ў дзелавых дакументах тэрміны, якія выражалі юрыдычную спадчынную абгрунтаванасць валодання сялянамі: *люди отчизные ∆ отчизные, отчичъ* (XV – XVII стст.). Да сучаснай беларускай мовы яны не дайшлі, але паняцце залежнага селяніна адлюстроўвае лексема *прыгонны* (*чалавек, людзі*).

Такім чынам, з граматычнага, семантычнага і функцыянальнага пункту погляду вышэй разгледжаныя адзінкі з'яўляюцца аднатыпнымі, будуюцца па адной і той жа мадэлі, маюць спецыфічныя дэнататыўныя адносіны, пазбаўлены экспрэсіўнасці, валодаюць усімі уласцівасцямі тэрміна-словазлучэння. А таму да гістарычнай фразеалогіі яны не маюць дачынення і павінны вывучацца ў гістарычным тэрміназнаўстве.

ЛІТАРАТУРА

Аксамітаў, А.С. Беларуская фразеалогія / А.С. Аксамітаў. – Мінск: Вышэйшая школа, 1978. – 224 с.

Баханькоў, А.Я. Гістарычная лексікалогія беларускай мовы / А.Я. Баханькоў, А.І. Жураўскі, М.Р. Суднік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1970. – 338 с.

Бекіш, В.А. Станаўленне прыгоннага права ў старажытнай беларускай мове / В.А. Бекіш // Беларуская лексікалогія і этымалогія: тэзісы дакладаў міжрэспубліканскай канферэнцыі па беларускай лексікалогіі і этымалогіі. – Мінск: АН БССР, 1968. – С.10–13.

Костючук, Л.Я. Псковская фразеология в ее прошлом и настоящем / Л.Я. Костючук. – Л., 1983. – 80 с.

Лейчик, В.М. Предмет, методы и структура терминоведния / В.М. Лейчик. – М., 1989. – С. 26–27.

Мороз, В.К. Фразеология белорусских летописей: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.02 / В.К. Мороз: Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск, 1986. – 23 с.

Паляшчук, Н.В. Фразеалогія старабеларускай дзелавой пісьменнасці і шляхі яе вывучэння / Н.В. Паляшчук // Язык и социум: Материалы IX Междунар. науч. конф., 3–4 декабря 2010 г. – Минск: РИВШ, 2011. – С. 161–164.

Томашевич, Ф.И. Фразеология белорусского языка XVI–XVII вв.: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.02 / Ф.И. Томашевич: Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск, 1980. – 22 с.

Фельде, О.В. (Борхвальдт) Историческое терминоведение в теории и практике / О.В. Фельде. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001 – 148 с.

Н.А. Хабарова
ДУЭП им. А. Нобеля

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Принципы функционирования и использования языка исследовались философами, лингвистами, психологами со времен античности. В лингвистической системе выделяют две стороны языка: характеристику как системы средств (знаков) и как явления целевого характера, направленного на выполнение определенных функций. В области второй стороны экспликации языка как явления целевого характера общепризнанны две базовые функции – коммуникативная и когнитивная, а также функции воздействия и манипулирования, характеризующиеся «эффективным целенаправленным вербальным общением, предусматривающим сдвиг в смысловом и эмоциональном поле психики адресата» [Иссерс 2008].

Понятие «функция» происходит от латинского «function» и означает – исполнение, осуществление. Этот термин изучается как синоним понятий «цель», «назначение», «задача», «роль» и «зависимость».

Лингвистический энциклопедический словарь квалифицирует понятие «функция» как: 1) «роль, (употребление, назначение) языка в человеческом обществе; 2) детерминированное соответствие (зависимость) единиц одного множества единицам другого множества» [ЛЭС 1990: 685].

Философский энциклопедический словарь трактует понятие «функция» следующим образом: 1. «Отношение двух или группы объектов, в котором изменению одного из них соответствует изменение другого». 2. «Роль, которую определенный социальный институт или частный социальный прогресс выполняет относительно потребностей общественной системы более высокого уровня.... 3. Зависимость, которая наблюдается между различными социальными процессами в рамках данной общественной системы» [ФЭС 1983: 836].

Общие определения термина «функция», по мнению З.И. Резановой, сводимы к понятию «отношение»: «что есть роль одного объекта по отношению к другому как не частный вид отношений?... Цель, назначение – один из видов отношений, связанных с выходом за пределы микросистемы в более сложную» [Резанова 1994: 112–114]. Итак, «функция – это внешнесистемное отношение единиц: в пределах языкового уровня

единицы связываются парадигматическими и синтагматическими отношениями; во внешней среде, которой является более высокий уровень иерархически организованной языковой системы, отношения элементов определяются как функция. При этом внешнесистемные связи функции определяют внутреннее устройство уровня» [Резанова 1994: 112 – 114].

Функции языка являются его характеристиками, без которых он (язык) не может быть самим собой. Они выражают сущность языка, его природу, назначение и действие в обществе. Лингвисты (Н.И. Жинкин (1982), Г.В. Колшанский (2007), Р.В. Пазухин (1979), Е.А. Селиванова (2002), Б.А. Серебренников (1970)), занимающиеся исследованием данного термина, в качестве основных предназначений функций языка выделяют коммуникацию. Ряд отечественных и зарубежных учёных (В.В. Зирка (2010), О.С. Иссерс (2009), Л.А. Кочетова (1999), Н.А. Остроушко (2003), В.З. Панфилов (1982), А.А. Реформатский (2008),) классифицируют функции относительно сфер употребления языка: функция межнационального общения, научного, бытового рекламного, информационного и т. д.

Понимая функцию в качестве целевого назначения объекта, используемого субъектом, З.Д. Попова и И.А. Стернин различают: 1) общие функции языка как общественного явления; 2) свойства языка как системы знаков; 3) частные функции, которые выполняет язык в конкретных ситуациях общения [Попова, Стернин 2007].

Выделим следующие функции: когнитивно-информативную, коммуникативную, аргументации и убеждения, апеллятивную, воздействия и манипулирования в аспекте рекламной коммуникации.

Мы полагаем, что базовой функцией языка как общественного явления является когнитивно-коммуникативная функция, связанная с передачей информации и её познанием. В современных условиях данная функция реализуется в трёх формах коммуникации. Узконаправленная коммуникация осуществляется через непосредственное общение людей один на один, устный или письменный диалог. Широконаправленная коммуникация формируется посредством общения одного человека с большой группой людей (урок, лекция, собрание, митинг). Массовая коммуникация реализуется в общении с невидимой аудиторией через газету, журнал, радио, телевидение, рекламные объекты.

Под термином «функция», мы пониманием закодированную в тексте, проявляющуюся в нем как коммуникативный инструмент, интенцию, выраженную определенными конвенциональными, то есть принятыми в коммуникативном сообществе средствами. Функция текста рассматривается нами как «инструкция», которую использует

адресант с целью предоставления полезной, понятной, доступной информации для адресата в форме текста. Центральная задача функции внутри целого текста состоит в инструктировании слушающего.

Данное понимание определения функции текста соответствует в целом теоретическому понятию иллокутивного акта (речевое действие, передающее намерение говорящего), где также соединяются интенциональный и конвенциональный (условный) аспект языкового действия. Функции текста, также как иллокутивный акт определяют характер высказывания и коммуникативный вид текста, то есть тип коммуникативного контакта, который сообщает адресант адресату при помощи текста. Мы разграничиваем функцию текста и «действительное» намерение адресанта. *Функция текста* – это информация для адресата, то, как он должен воспринимать текст. Интенция же может быть скрытой и не совпадать с функцией текста, *интенция* – это то, что адресант желает сообщить адресату. С другой стороны, функцию текста необходимо отличать от *воздействия* текста, которое оказывает текст на адресата. Подобно перлокутивному акту (в элементарных языковых действиях) и в отличие от функции текста, это воздействие (намеренное или ненамеренное) неконвенционально, неусловно, то есть то, как адресат в действительности реагирует на инструкции адресанта, вряд ли можно перепроверить.

Как коммуникативная рекламная единица текст рекламы отражает замысел, интенцию адресанта. Он стремится передать композиционно упорядоченную и лексически насыщенную информацию в максимально доступной форме. В зависимости от объёма и композиционной модели тексты рекламной коммуникации условно делятся на: развёрнутые тексты и сжатые (слоган). Сжатый рекламный текст состоит из краткой конструкции, что способствует максимальному сжатию и концентрированию рекламной информации. Прозрачность смысловых связей в изложении материала, логическая четкость и ясность в выражении суждений и умозаключений в развёрнутых рекламных текстах, принадлежащих к текстам массовой коммуникации, объясняется стремлением авторов наиболее полно и адекватно передать информацию. Как развёрнутый рекламный текст, так и слоган характеризуются тем, что апеллируют к рациональному началу, обращаются к эмоционально-чувственному восприятию, использованию известных образов и социально-значимых стереотипов, подчеркиванию исключительно выгодных условий продажи, а также прямому убеждению в необходимости приобретения.

Выделяя информативную функцию рекламы, В.В. Зирка и

И. Соколова, например, вводят понятие «информационно-рекламного» типа текста, который используется для информирования адресата об инновациях в разных сферах деятельности человека с целью рекламирования этих инноваций [Зирка 2010; Соколова 2008]. Таким образом, от обычного информационного сообщения реклама отличается заинтересованностью в конечном результате. Рекламный текст не просто информирует адресата, он, прежде всего, должен побудить его к действию, и в этом основное предназначение рекламы, ее главная функция.

Именно благодаря воздействующему фактору тексты преимущественно рекламного характера отличаются от текстов научных, выполняющих основную информативную функцию. В качестве маркёров определения функций текста выступают такие параметры, как название текста или обозначение жанра, которые ориентируют адресата*: contes pour les enfants, littérature féminine, fantastique, science fiction, conseils pratiques, littérature classique, psychologie, roman de culte, roman historique, roman d'aventures, roman sentimental, roman de guerre, récits de voyage, rien que pour les fille: la chik lit; littérature humoristique, roman d'amour, roman de terroir etc* .

Основная функция текстов рекламной коммуникации – оказание воздействия на потенциального покупателя с целью побуждения его к приобретению предлагаемого товара или услуг путём постепенного создания благоприятного образа с помощью определённых средств. Рекламные тексты преподносят информацию выборочно и относятся к малоформатным текстам, поэтому задача адресантов найти максимум способов воздействия при минимальной затрате лексических средств. Этот признак, на наш взгляд, является одним из основополагающих для рекламных текстов в структуре рекламно-информационного жанра и выражается в прагматических функциях воздействия и манипулирования.

К словам-ловушкам, выражающим рекламный элемент, мы относим оценочную лексику: *renversant, impression saisissante*, *admirable, étonnant, ravissant, surprenant; stupéfiant; épatant; merveilleux, excellent; superbe, supérieur, le plus connu, le plus beau, le plus populaire.*

С целью эффективного воздействия адресанты используют в рекламной коммуникации «стрессовый элемент». Этот приём создаёт в тексте ситуацию давления, напряжения: *dépêchez-vous, hâtez-vous, le roman éditez dans le monde entier, pour la première fois en français, l'édition est épuisée, publié à gros tirage, le roman de culte, n'est publié qu' à édition Harmattan, le roman fantastique traduit en 33 langues,*

retrouvez les livres du moment adaptés au cinéma, découvrez-les, les meilleurs romans audio, meilleures ventes etc.

Рекламные тексты информируют потенциального адресата с помощью приёма «магия цифр»; посредством повторов; уклончивости в изложении событий, описании объекта; использования туманных слов; метафор; ссылок на авторитет; цветового и графического оформления; нагнетаемого ощущения срочности; вопросов, вызывающих когнитивный диссонанс.

1.Вопросы, вызывающие когнитивный диссонанс:

Je vous dis au revoir, Vanessa mon amour. Pierre-Emmanuel Desanges

Vous vous posez des questions sur les risques que pourraient faire courir les centrales nucléaires? Vous avez le sentiment qu'on ne vous dit pas toute la vérité? Lisez ce roman; vous y croiserez des ministres s'opposant à des associations de défense de l'environnement, des ingénieurs réglant leurs comptes et même un clochard et une corneille. Voici l'histoire d'une jeune femme et celle d'un adolescent. Six jours de leur vie...

2.Уклончивость в изложении событий, упущение, сжатие информации:

La vie d'une autre. Frédérique Deghel.

Marie a vingt-cinq ans. Un soir de fête, coup de foudre, nuit d'amour et le lendemain… elle se retrouve douze ans plus tard, mariée, des enfants et plus un seul souvenir de ces années perdues. Un roman sur le temps, les choix et la durée…

3. Использования туманных слов:

Le Mot de l'éditeur : PS I love you Cecelia Ahern

Dès que Holly tenait une enveloppe dans sa main, elle sentait son lien avec lui. Les deux fois où elle en avait ouvert une, elle avait le sentiment qu'il était assis à côté d'elle et s'amusait de ses réactions. Quand on trouve l'âme sœur, on croit que le bonheur durera toujours. C'est ce que pensait Holly jusqu'à ce que son Gerry ne meure d'une terrible maladie. A trente ans, Holly se retrouve seule, démunie, sans espoir. Mais Gerry lui réserve une ultime surprise. Il lui a laissé dix lettres qui forment une "liste" de choses à accomplir pour réapprendre à vivre.

Par-delà la mort, Gerry lui adresse un message d'amour et de courage: elle doit apprendre à être heureuse sans lui, malgré le lien fort qui les unissait. Holly va affronter sa douleur pour réaliser, entre rires et larmes, que la vie vaut malgré tout la peine d'être vécue.

Une comédie romantique, drôle et poignante, qui dépeint la vie telle qu'elle est: belle et triste à la fois.

4. Метафоры:

1984 , Octobre à Décembre. T3 Haruki Murakami.

Aux voix d'Aomamé et de Tengo se joint dans ce troisième volume celle du détective Ushikawa. Enrôlé par la secte des Précurseurs, Ushikawa se lance aux trousses de la tueuse et de l'écrivain, et lève un à un les voiles sur leur passé. Sous les deux lunes de 1984, un complexe jeu du chat et de la souris se met en place.

5. Нагнетаемое ощущение срочности:

PS I love you Cecelia Ahern

Dès que Holly tenait une enveloppe dans sa main, elle sentait son lien avec lui. Les deux fois où elle en avait ouvert une, elle avait le sentiment qu'il était assis à côté d'elle et s'amusait de ses réactions. Quand on trouve l'âme sœur, on croit que le bonheur durera toujours. C'est ce que pensait Holly jusqu'à ce que son Gerry ne meure d'une terrible maladie. A trente ans, Holly se retrouve seule, démunie, sans espoir. Mais Gerry lui réserve une ultime surprise. Il lui a laissé dix lettres qui forment une "liste" de choses à accomplir pour réapprendre à vivre.

Par-delà la mort, Gerry lui adresse un message d'amour et de courage: elle doit apprendre à être heureuse sans lui, malgré le lien fort qui les unissait. Holly va affronter sa douleur pour réaliser, entre rires et larmes, que la vie vaut malgré tout la peine d'être vécue.

Une comédie romantique, drôle et poignante, qui dépeint la vie telle qu'elle est: belle et triste à la fois.

6. Ссылки на авторитетное мнение:

L'adieu aux armes. Ernest Hemingway.

Frédéric Henry, jeune Américain volontaire dans les ambulances sur le front d'Italie, pendant la Première Guerre mondiale, est blessé et s'éprend de son infirmière, Catherine Barkley. Avec Catherine, enceinte, il tente de fuir la guerre et de passer en Suisse, où le destin les attend.

Opinion de l'édition harmattan: «un des meilleurs romans de guerre». Un des plus grands romans d'amour».

Les ogres du Gange. Philippe Cavalier

Avis de la Fnac: "Le Siècle des chimères" est une épopée crépusculaire, un thriller érudit au suspense haletant, qui emprunte avec une même maîtrise au roman historique et à ce romantisme noir qui marque la tradition ...

7. Магия цифр:

A rude école. Alexander Kent, Luc De Rancourt.

Fin 1773. Bolitho a seize ans à l'heure de son deuxième embarquement en qualité d'aspirant de Marine. C'est sur la Gorgone, un imposant vaisseau de soixante-quatorze. canons qui appareille pour une destination inconnue, que le «petit» Richard...

Когнитивно-информативная функция проявляется в приёмах, с помощью которых возможна модификация модели мира адресата.

Прилагательные в сочетании с существительными выполняют одновременно информативную и воздействующую функцию. Существительные с одной стороны, информируют адресата, а прилагательные, с другой стороны, являются оценочными элементами обольщения: *personnage intéressant, conte ravissant, la plus grande découverte littéraire, fin émouvante, sujet excellent, héros extraordinaire, histoire admirable, ouvrage exceptionnel, oeuvre incomparable.*

Кодирование, осуществляемое посредством применения семиотической системы, выполняет основную цель, которая заключается в обеспечении интерпретации сообщения адресатом в соответствии с задачами адресанта. Помимо того, что кодирование – это не только способ передачи информации, но и, как указывает М.В. Луканина, техника воздействия. Кодированные тексты, оснащенные различными видами вербальных и невербальных средств, через передачу текстовыми информационными каналами достигают своего адресата и подвергаются процессам декодирования, т.е. переводу сообщения на язык адресата. Автор подчёркивает, что «адекватность восприятия определяется во многом личностными характеристиками, способностями распознавать и интерпретировать коды и в целом носит субъективный характер» [Геращенко 2006: 137]. В процессе этого кодирования и декодирования информации выражается коммуникативная функция, создающая предпосылки для установления контакта между адресатом и адресантом.

По связи с источником информации М.Р. Желтухина предлагает выделять следующую типологию адресата:

1) «потенциальный (по совокупности социально-демографических характеристик, по структуре информационных интересов и потребностей ориентирован на потребление периодической печати) и реальный (регулярно и достаточно полно использующий одно или несколько средств массовой информации);

2) специализированный (определяется структурой интересов и отношением к источнику информации на уровне факторов поведения и сознания: предпринимательские слои) и массовый;

3) центральный (центральные СМИ) и региональный (местные СМИ)» [Желтухина 2003: 375].

Существует также классификация аудитории по уровню восприятия информации, так Н.В. Вакурова и Л.И. Московкин выделяют три группы:

1) адресаты опосредованного восприятия, не воспринимающие информационный поток как информацию, скорее как некий окрашенный шум;

2) регулярно читающие и пытающиеся разобраться, но не имеющие

альтернативных источников, воспринимающие происходящее в обществе как виртуальные (чужие) игры, интересные или не очень;

3) погруженные в индустрию ньюсмейкерства, принадлежащие к истеблишменту или находящиеся у него на службе, владеющие в силу профессии и круга общения управляющей информацией, ключевой для расшифровки потока публикаций.

Аргументативная функция в аспекте рекламной коммуникации формирует у адресата определенное мнение, убеждает в правильности суждений адресанта, его системы восприятия и оценивания. Цель аргументации заключается в том, чтобы мнение адресанта стало мнением адресата, для чего используется естественный язык и обращенность «к человеку «целостному», к его уму, чувствам и воле» [Тертычный 2000]. Логически стройный текст рекламно-информационного дискурса предполагает четкость и ясность изложения. Подтверждением аргументативной функции является издательская аннотация к роману Анны Гавальды «Я его любила»:

Je l'aimais. Anna Gavalda. Quoi de plus touchant que la mise en écho de deux solitudes : celle d'un homme de 65 ans et de sa belle-fille qui vient d'être quittée par le père de ses deux enfants. Un homme qui, pour la première fois se raconte et livre sa vie. Ou plutôt ce qu'il n'a pas vécu: l'amour ! Des mots emprunts de douleur pour une belle leçon de liberté et d'espoir!

Parce que sa belle-fille est malheureuse, Pierre Dippel, soixante-cinq ans, décide de l'emmener à la campagne. Parce qu'elle ne se nourrit plus, il décide de faire la cuisine. Parce qu'elle n'arrête pas de pleurer, il va chercher du bon vin à la cave. Et malgré tout ça, malgré le bordeaux et le bœuf carottes, elle continue de gémir, il décide d'aller se coucher. Et puis finalement, non. Il revient. Il s'assoit à côté d'elle et se met à parler. Pour la première fois, il parle. De lui. De sa vie. Ou plutôt de ce qu'il n'a pas vécu. Cette histoire est donc la confession d''un homme dans une cuisine. Ça n''a l''air de rien et pourtant, comme toujours avec Gavalda, tout est dit. Tout est là. Nos doutes, notre ironie et notre tendresse, le tapage de nos souvenirs et «la vie comme elle va»…

Исследование функциональной специфики текстов рекламной коммуникации указывает на то, что ведущая когнитивно-информативная функция взаимодействует с функциями воздействия, манипулирования, коммуникативной функцией, а также аргументации

и убеждения. Речевое воздействие выражается как вербальными, так и невербальными средствами. Механизмы языкового манипулирования и речевого воздействия являются объектом нашего дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Вакурова, Н.В. Типология жанров современной экранной продукции [Электронный ресурс] / [под ред. проф. Р.А. Борецкого] // Мастерская телевизионной журналистики / Н.В. Вакурова, Л.И. Московкин. – М.: Логос, 1997. – Режим доступа: http://www.evartist.narod.ru/text3/08.htm.

Геращенко, Л. Психология рекламы: [уч. пособие] / Л. Геращенко. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 298 с.

Желтухина, М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: [монография] / М.Р. Желтухина. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: ВФ МУПК, 2003. – 656 с.

Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Политиздат – 248 с.

Зирка, В.В. Манипулятивные игры в рекламе: лингвистический аспект / В.В. Зирка. – [2-е изд., исп.]. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 256 с.

Иссерс, О.С. Речевое воздействие: уч. пособ. [для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью»] / О.С. Иссерс. – М.: Флинт: Наука, 2009. – 224 с.

Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – Серия лингвистическое наследие XX века. – М.: Ком. Книга, 2007. – 176 с.

Кочетова, Л.А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса: дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. Германские языки / Л.А. Кочетова. – Волгоград: Волгогр. пед. ун-та: Перемена 1999. – 175 с.

Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

Остроушко, Н.А. Проблема речевого воздействия в рекламных текстах: дис. … канд. филол. наук: 10.02.01. Русский язык / Н.А. Остроушко. – М.: МГУ, 2003. – 286 с.

Пазухин, Р.В. Язык, функция, коммуникация / Р.В. Пазухин // Вопросы языкознания. – М.: ИНИОН, 1979. – № 6. – С. 42–59.

Панфилов, В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания / В.З. Панфилов. – М.: Наука, 1982. – 357 с.

Попова, З.Д. Общее языкознание: [уч. пособ.] / З.Д. Попова, И.А. Стернин / [2-е изд., перераб. и дополн.]. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 408 с.

Резанова, З.И. К построению функциональной модели словообразования / З.И. Резанова // Вопросы слово- и формообразования в индоевропейских языках: Семантика и функционирование. – Томск, 1994. – Ч. 1. – С. 112–124.

Реформатский, А.А. Введение в языкознание [электронный ресурс] / А.А. Реформатский. – М.: Наука, 2008. – Режим доступа: http:// www.classes.ru

grammar/134.Reformatsky
Селиванова, Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: [монографическое учебное пособие] / Е.А. Селиванова. – К.: ЦУЛ: Фито-социоцентр, 2002. – 336 с.
Серебренников, Б.А. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка [электронный ресурс] / Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1970. – Режим доступа к кн.: http://www.classes.ru/grammar/115.
Соколова, І. Інформаційно-рекламний текст як тип тексту / І. Соколова // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 75 (3). – С. 133–137.
Тертычный, А.А. Жанры периодической печати: [уч. пособ.] / А.А. Тертычный. – М.: Аспект Пресс, 2000. – Режим доступа к уч. пособ.: http://evartist.narod.ru/text2/01.htm
Философский энциклопедический словарь / [гл ред. Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев]. – М.: Сов. энц., 1983. – 836 с.

Н.А. Хотько
БрГУ им. А.С. Пушкина

НЕКОТОРЫЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Любой язык как лингвистическая система призван выступать средством коммуникации. Исследования показали, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7%, звуки и интонации 38%, неречевое взаимодействие 53% [Столяренко 1995]. Очевидно, что первостепенное значение имеет не столько сам язык как знаковая система, сколько совокупность множества вербальных и невербальных факторов, которые во многом определяют процесс коммуникации. Все это обусловливает острую социальную и практическую необходимость формирования и развития коммуникативной компетенции как сущностной интегральной характеристики личности.

В рамках современной антропоцентрической лингвистики коммуникативная компетенция представляет собой феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, сообразуясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, умение реализовать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую. Формирование коммуникативной

компетенции есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих учащихся задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению, к развитию языкового чутья и рефлексивной деятельности [Бастрикова 2004: 48].

Способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения всегда осуществляется ″на фоне культурного контекста″. Это является особенно актуальным при формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, так как иностранный язык является, в первую очередь, средством межличностного взаимодействия в рамках диалога культур и межкультурных взаимоотношений.

Огромный вклад в исследование интеграции компонентов культуры внесли Е.М. Верещагин, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.В. Сафонова, М. Байрам, А.К. Хэллидей, К. Крамш и др. Вместе с тем проблема определения и анализа всей совокупности факторов, условий и параметров эффективного формирования и развития социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции не имеет общепринятого пути своего решения.

С.Дж. Савиньен трактует коммуникативную компетенцию в рамках «экспрессии, интерпретации и обсуждения содержания», с учетом психолингвистических и социокультурных перспектив в области исследования овладения иностранным языком [Savignon 2002: 1].

Участники межкультурной коммуникации восприимчивы не только к культурологическому содержанию языка, но и к социальным правилам относительно использования языка. Таким образом, вместе с культурологическими знаниями крайне необходима и культурологическая восприимчивость.

В научных исследованиях выделяют несколько этапов повышения межкультурной восприимчивости:

1. Осознание участниками коммуникации факта существования проблем. Это не столь очевидно, так как ни принципы коммуникации, ни культурные стереотипы не являются в большинстве случаев осознаваемыми. На этом этапе в тренингах межкультурной коммуникации широко применяются ролевые игры. Одна из наиболее известных игр такого рода состоит в том, что участники, не имея права разговаривать, играют в простую карточную игру; при этом они думают, что все играют по одинаковым правилам, в то время как на самом деле данные им правила несколько отличаются друг от друга. Чувства растерянности, недоумения, гнева и бессилия, возникающие в результате, являются хорошей аналогией эмоциональных последствий

кросс-культурного непонимания.

2. Овладение участниками необходимой информацией об особенностях межкультурной коммуникации вообще и для данных культур в частности. На этом этапе активно используются конкретные критические случаи в виде проблемных ситуаций, подлежащих разрешению. Это помогает выработать мотивации для разрешения межкультурных коммуникативных конфликтов. Культурологическая осведомленность необходима для корректной интерпретации социолингвистических и социокультурных реалий и явлений в конкретной ситуации в иноязычной среде.

Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться сдерживающими факторами при межкультурной коммуникации. Знание норм, ценностей, правил общения необходимо для выбора адекватной и корректной тактики речевого поведения. В качестве конечного этапа формирования коммуникативной компетенции рассматривается способность и готовность коммуникантов оперировать необходимыми знаниями и адаптировать свое поведение к поведению, адекватному или максимально близкому к носителям языка.

В.В. Сафонова рассматривает коммуникативную компетенцию как способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в определенных ситуациях. «Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [Сафонова 1991: 97].

В настоящее время социолингвистические ситуации межкультурного характера приобретают все большую актуальность. Помимо теоретических, методологических аспектов межкультурной коммуникации, Р.Д. Льюис, С.Г. Тер-Минасова, К. Селлих, Т.Г. Стефаненко, Р. Гестеланд и другие ученые-исследователи отмечают многочисленные проблемы, трудности, которые осложняют процесс взаимодействия. В условиях межкультурного общения именно коммуникативные ошибки выступают стимулятором межкультурной напряженности, недопонимания. Носители языка склонны проявлять толерантность и понимание в отношении лингвистических ошибок, но могут быть весьма непреклонны и непримиримы к ошибкам социокультурного характера. К факторам,

осложняющим межкультурную коммуникацию, как правило, относят языковые различия, отличия в материальной культуре, а также специфические нормы, стандарты, атрибуты поведения, которые проявляются в сфере общения.

Исследователи выделяют ряд характеристик, определяющих основное содержание различных ситуаций вербальной межкультурной коммуникации.

1. Отношение к темпу речи, паузам, молчанию, принятым в разных культурах.

2. Частота использования в речи определенных речевых формул, оборотов, словосочетаний, вопросов.

3. Стандартные или «допустимые» темы ведения разговоров или поддержания беседы.

4. Запретные или закрытые темы, соблюдение этнических норм и правил.

5. Использование запретной лексики, инвективов и эвфемизмов. «…Корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [Тер-Минасова 2000: 216].

6. Использование общепринятых метафор. То, что является ценностью в одной культуре, может восприниматься совершенно неоднозначно в другой.

7. Различия, связанные с социальной идентификацией и дифференциацией.

С целью преодоления различий и трудностей, обеспечения эффективного вербального взаимодействия между представителями разных культур, ученые, исследующие теоретические и прикладные проблемы межкультурной коммуникации в контексте психологических и философских концепций (Л.Г. Почебут, С.П. Безносов и др.), предлагают придерживаться ряда принципов в межкультурной коммуникации.

1. Межкультурное общение и взаимодействие состоят в понимании культурных различий. Эффективное взаимодействие состоит в том, что человек должен не просто соглашаться с тем, что различия существуют. Он должен понимать сущность этих различий, принимать специфику иной культуры, учитывать эту специфику в своем поведении.

2. В процессе межкультурной коммуникации важна ориентация на

будущее, а не на прошлое.

3. Цель межкультурной коммуникации – приоритет соблюдения своих интересов в своей культуре; приоритет соблюдения интересов представителя иной культуры в его культуре. В межкультурной коммуникации необходим особый подход к соблюдению интересов представителей двух культур. В межкультурном взаимодействии необходима защита не только собственных интересов, но и интересов своего народа в целом. Поэтому в зависимости от того, на чьей территории происходит коммуникация и интересы какого народа обсуждаются, необходима приоритетная защита интересов этого народа и его представителей.

4. Межкультурная коммуникация терпит неудачи при следующих условиях:

а) если мы покушаемся на систему ценностей, принятых в культуре другого человека;

б) затрагиваем национальные чувства;

в) унижаем национальное достоинство.

Система культурных ценностей отражает картину мира другого человека, его базовые социальные убеждения и представления. Любая попытка разрушить эту систему приводит к потере контакта, возникновению барьеров в общении, закрытости. Межкультурная социализация студентов в процессе овладения ими иноязычным общением способствует осмыслению и осознанию ими своего «Я», как субъекта национальной культуры, вступающим в активное взаимодействие с представителями «чужих» культур. Толерантность по отношению к межкультурным различиям, позитивное отношение к ним, конструктивный анализ разнообразных социокультурных явлений получают свое развитие в рамках иноязычного образования, способствуя проявлению уважения, открытости, понимания межличностных различий и принятия собеседника.

ЛИТЕРАТУРА

Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингво-культурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С.43–48.

Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М: Высш. школа, Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с.

Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1995. – 736 с.

Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Savignon, S.J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice // Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J. Savignon. – New Haven & London: Yale University Press., 2002. – 243 p.

Е.Р. Чекуть
ГрГУ им. Я. Купалы

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ

Анализ структурных особенностей позволил установить, что в плане синтаксической организации заголовки общественно-политических статей представляют собой словосочетания и предложения, заголовков-слов в проанализированном нами материале не было установлено. Большинство заголовков имеют, по определению С.П. Суворова, исследовавшего использование компрессии в заголовках прессы, предикативный характер (88,7 %) [Арнольд 1981: 268]. Приведём пример: *Moscow Gay Parade Ends in Violence* [MN, June 2–8, 2006].

Наряду с предикативными заголовками широко используются именные группы, более компактные, чем соответствующие им предложения, но легко развёртываемые. Именные группы, составляющие меньшинство (11,3 %), могут иметь правое (постпозитивное): *The Marriage That Was Not Meant To Be* [MN, Feb 11 – 17, 2004] или левое (препозитивное) определение, выраженное, как правило, существительным: *Transportation Deadlock* [MN, Oct.19–25, 2004].

Замечено, что в числе предлогов, оформляющих правое определение, как в именных, так и в предикативных группах, чаще всего встречается предлог of, как в следующем случае: *The Fall of Fallujah* [MN, Nov. 17–23, 2004]. Однако отдаётся предпочтение препозитивному определению ввиду его большей структурной компактности по сравнению с определительными предложными оборотами: *Welsh party faces leadership crisis* [G, Oct 29, 1998]. По этой же причине в качестве препозитивных определений употребляется и притяжательный падеж существительного: *Milosevic's Brother Mistrusts Conclusions on Slobo's Death* [MN, June 2–8, 2006]. В ряде случаев наблюдается отсутствие апострофа для выражения притяжательного падежа, например: *Bribes scandals under attack at last* [G, Oct. 29, 1998].

Следует отметить в структуре заголовков наличие атрибутивных цепочек, которые, по М.П. Брандес, представляют собой

многочленные номинативные словосочетания: *Red Sea Hotel Explosions* [MN, Oct. 13–19**,** 2004]. Цепочка левых определений является одним из наиболее действенных средств компрессии.

Этому способствует и тенденция к опущению артиклей, а также использование сокращений и аббревиатур, среди которых преобладают общеупотребительные, например: *AIDS (Russia Confronts Growing AIDS Crisis)* [MN, Dec. 7–13, 2005]; *KGB (The KGB Is Back)* [MN, Oct.19–25, 2004]; *Nato ("Nato Get Out")* [MN, June 2–8, 2006]; *U.S. (U.S. Congress Grants Ukraine Normal Trade Status)* [MN, March 10 –16, 2005]; *TV (Ren TV Rumoured to Become Federal Channel)* [MN, Dec. 7–13, 2005]; *UN (UN mission set to quit)* [G, Nov. 14, 1998].

Однако нам встретились случаи употребления аббревиатур, либо отсутствующих в словарях, либо многозначных, значение которых может быть понято только из текста самой статьи, например, D-Day (*Europe Celebrates D-Day In the Shadow of War* [MN, June 9–15, 2004]). В словаре фиксируются следующие значения: 1) день призыва, 2) день начала операции. С помощью метода контекстуального анализа определяем, что аббревиатура D-Day используется в тексте во втором значении, о чём свидетельствуют следующие строки: As the World looks to France on the 60th anniversary of D-Day, when the allied forces stormed the beaches of Normandy in the fight against Hitler, the glory of the past has been tainted by the realities of the present.

В плане синтаксической организации в заголовках часто используются нестандартные конструкции, характеризующиеся эллиптичностью: *Bribes scandals under attack at last* [G, Oct. 29, 1998]; опущением артикля: *Disabled benefit most from welfare reforms package* [G, Oct. 29, 1998]; инверсией: *We let you down, Blue Peter tells viewers after sacking* [G, Oct. 20, 1998]; использованием неличных форм глагола: *Punishing Pinochet* [G, Oct. 20, 1998]. Значительную группу составляют конструкции с инфинитивом, служащие для передачи событий в будущем времени, например: *Euro Meat to Enter Russia* [MN, June 9–15, 2004]. Следует упомянуть, что при номинации весьма продуктивны полные повествовательные предложения, как правило, распространённые: *International Terrorist Reveals Secrets* [MN, Nov. 30–06 Dec., 2005], а также сложные предложения: *France reveals that 'Balkan syndrome' is affecting soldiers* [I, Jan. 05, 2001].

В данную группу заголовков мы включили изолированные придаточные предложения, например: *Why Buildings Collapse* [MN, Feb 25–02 March, 2004], восклицательные предложения: *Turks, Gou Houm!* [MN, March 10–16, 2004], отрицательные предложения: *Don't try to get rich quick, prince warns organic farms* [G, Oct. 29, 1998].

К конструкционным осложнениям простого предложения

относится обращение, свойственное главным образом разговорной речи. В заголовках газетно-публицистического стиля обращение используется для установления контакта с читателем, например: *Where's the Money, Roman?* [MN, August 25–31, 2004]. Выявлены примеры, когда обращение передаётся с помощью повелительного наклонения: *Forget hunger strikes, hire spin doctors* [G, Nov. 14, 1998]. Об этом свидетельствует и этикетная форма заголовка, например: *Moscow Sex Shops: More Variety and Taste, Please* [MN, Sept. 1–7, 2004].

Особое внимание занимают вопросительные конструкции в роли заголовков газетных статей. Такие заголовки обеспечивают поддержание контакта с аудиторией. Как показывает анализ, прямого ответа на поставленный в заголовке вопрос в тексте, как правило, нет, но содержащаяся в заголовке-вопросе подтема, которая передаёт основное состояние дел или обобщённую ситуацию, даёт возможность создавать «коннотацию проблемности» [Долгирева 2002:40]. В большинстве случаев многие вопросительные конструкции в роли заголовков теряют свою первичную и основную функцию – поиск информации – и перестают быть настоящими вопросами. Основное содержание этих вопросительных заголовков заключается в указании на недостаточность, неопределенность или неполноту исходной информации и познавательную потребность в ее восполнении. Поэтому вопрос в заголовке становится своеобразным приёмом, целью которого является усиление воздействия, стремление заинтересовать, вовлечь в ход рассуждений предполагаемого адресата, ненавязчиво убедить его в негативности или сомнительности описываемого явления, о котором рассказано в последующем тексте.

Исследованные заголовки-вопросы можно разделить на несколько групп, используя классификацию К.С. Муртады [Муртада 2003:59]. В первую группу, самую многочисленную, входят номинативные словосочетания и простые повествовательные предложения, в которых, из-за редукции вспомогательных глаголов, только пунктуационный знак вопроса (?) свидетельствует об их вопросительности. Такие заголовки можно назвать вопросами-утверждениями, например: *A Woman's World?* [MN, March 10–16, 2005].

Вторая группа представляет собой собственно вопросительные предложения, а именно общие вопросы, например: *Can Kerry Conquer?* [MN, Oct. 27–02 Nov., 2004] или специальные вопросы, например: *Who Let The Dogs Out?* [MN, Nov. 30–06 Dec., 2005]. Такие вопросы восполняют неполноту исходных знаний относительно содержания какого-либо события в целом или его отдельных деталей, касающихся места; лица; времени, причины и т.п. Но часто никакого

ответа на прямые и, казалось бы, конкретные вопросы в последующем тексте не содержится.

В следующую группу входят альтернативные вопросы, представляющие собой сочетания номинативных конструкций, построенных по принципу антитезы. Такие заголовки подают тему, излагаемую в последующем за ними текстом, как контрастную, тем самым, обнаруживая неполноту сведений, неопределённость позиции или замысла автора. В результате читателю приходится самому или вместе с автором текста под таким заголовком участвовать в размышлении над поиском возможного положения дел. Нередко суть таких вопросов в противопоставлении двух различных явлений, содержащих какую-либо ценность или оценку социальной, нравственной сути явлений, например: *Big Terrorist or Petty Bandit?* [MN, March 03–09, 2004]. Часто одно из понятий в таком заголовке мыслится как норма и оценивается как положительное, желаемое и необходимое; другое – как нарушающее норму, официально признанную и узаконенную. Такие заголовки выражают принцип социальной оценочности, являющийся конструктивным принципом рассматриваемого стиля.

Следует отметить типы заголовков, представляющие собой сочетание именительного темы и включённого альтернативного вопроса: *Russian Adoptions: For Better or Worse?* [MN, March 03–09, 2004] или сочетания специального и альтернативного вопросов, например: *Who Will Replace Kuchma – Yushchenko or Yanukovich?* Как видно из примеров, высказывание делится на отдельные звенья, которые следуют друг за другом без грамматической связи между ними. Первая часть конструкции называет тему размышления, вторая часть содержит альтернативу, выбор которой предполагается в последующем тексте. Такой структурной организацией достигается акцентуация смысловых моментов содержания статьи и лаконичность заголовка в целом.

Были выявлены газетные заголовки с парцеллированными конструкциями, т.е. высказывания, отдельные части которых следуют друг за другом после разделительной паузы. В данных конструкциях базовая часть представляет собой имя существительное и называет видных деятелей культуры или политики, города, страны, континенты, международные организации, политические союзы или определённую часть человеческой деятельности, ставшей предметом обсуждения на страницах газет, а парцеллированная – предложение или его часть – и конкретизирует проблему, тему, которая названа в базовой части, например: *Pirate Production: Never Ending Story* [MN, June 2–8, 2006].

Ещё одной особенностью является множество цитат прямой речи и

развитая система различных способов передачи чужой речи. Одним из специфически газетных способов является недословная, сокращенная передача цитируемых слов с примечаниями журналиста в запятых, например: *'Dead mouse' in chocolate bar* [G, Oct. 20, 1998].

Во многих случаях цитируемая речь приводится при этом без кавычек: *Don't panic says Mandelson* [G, Oct. 29, 1998]. И.Р.Гальперин называет такую прямую речь «вольной прямой речью», «неотмеченной» или «адаптированной» [Арнольд 1981: 269]. Но ещё больше случаев прямой речи, отмеченной кавычками, например: *"NATO Get Out"* [MN, June 2–8, 2006].

Как видно из примеров, все указанные структурные особенности способствуют созданию достаточно кратких, но информативно-насыщенных заголовков. Это достигается такими средствами языковой экономии, как опущением вспомогательных глаголов в сложных глагольных формах, глаголов-связок, артиклей, использованием парцелляции, сокращений и аббревиации, атрибутивных цепочек, использованием простого настоящего от знаменательных глаголов. Таким образом, в структуре заголовков информационно-аналитических статей преобладают предложения (88,7 %). Такой структурной организацией достигается акцентуация смысловых моментов содержания статьи и лаконичность заголовка в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка: стилистика декодирования / И.В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1981. – С.268–269.

Долгирева, А.Э. Газетный заголовок в прагмалингвистическом аспекте [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / А.Э. Догирева .- М., 2002. – 200 с.

Муртада, К.С. Заголовок-вопрос на газетной полосе [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. филол наук : 10.02.01 / К.С. Мурада. – М., 2003. – 141 с.

А.А. Чечко
ГрГУ им. Я. Купалы

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРЕДЛОГОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Языковые изменения происходили и происходят во все времена, затрагивая различные стороны языковой системы: фонетическую, морфологическую, синтаксическую и др. Утрачивая былые функции, языковые элементы приобретают способность выражать новое значение.

Известно, что во многих современных языках наблюдается

тенденция к аналитизму и отмиранию некоторых синтетических способов выражения значений. Важную роль в этом процессе играет увеличение числа предлогов и расширение их функций в речи. В данной статье мы попытаемся проследить связь между развитием системы предлогов и сокращением числа флексий в немецком языке, начиная от гипотетического индогерманского языка-основы до современного этапа.

Предполагается, что в индогерманском языке-основе имели место как минимум 8 падежей: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Vocativ, Lokativ, Instrumentalis, Ablativ. Дальнейшее развитие индогерманских языков до современного состояния шло по относительно похожему пути, и ярким сходством в их уже отдельной истории является отмирание флексий. Одним из важнейших способов восполнения утраченных синтетических способов выражения значения является образование многочисленных предложных конструкций. Исследуя систему падежей древних индогерманских языков, ученые пришли к выводу, что в них нельзя наблюдать единства и многие из падежей, присутствуя в разных языках, не всегда выполняют сходную функцию.

А.В. Десницкая обращает внимание на то, что «в древнегерманских языках, в первую очередь в готском и древнеисландском, с винительным как падежом прямого объекта конкурирует в той же функции так называемый дательный падеж» [Десницкая 1941: 60]. Например, в готском языке основным объектным падежом является дательный, который чаще других использовался с предлогами. Таким образом, как отмечает А.В Десницкая, «готский дательный объединил в себе функции дательного, творительного, отложительного и местного» [Десницкая 1941: 62]. Германский дательный часто трактуется как результат слияния нескольких исчезнувших падежей и соответственно этому принимает новые значения. Данный процесс, несомненно, не мог проходить без участия предлогов, которые дали дательному падежу возможность передавать более широкий спектр значений, так как все значения должны были сохраниться и после исчезновения отдельных падежей. Об этом свидетельствует широчайшее употребление германского дательного в предложных конструкциях.

В древневерхненемецком языке (im Althochdeutschen) присутствует только четыре падежа: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ (на ранних стадиях ученые фиксируют также следы творительного и инструментального падежей), но система падежных окончаний существительных остается очень сложной. Данный факт является следствием того, что способ склонения зависел от типа основы. Имелось 4 основных класса склонения существительных. Каждый

класс имел свою систему окончаний в единственном и множественном числе. Всего имели место 16 различных падежных флексий существительных *(-o, -en, -on –a, -ûn, -ôno, -ôm, -un, -es, -e, -i, -io, -im, -um, -â, -u)*. Что касается системы предлогов древневерхненемецкого языка, то в работе известного немецкого ученого Е.Г. Граффа «Die althochdeutschen Präpositionen, ein Beitrag zur deutschen Sprachkunde und Vorläufer eines althochdeutschen Sprachschatzes nach den Quellen des 8ten bis 11ten Jahrhunderts» можно обнаружить подробное ее описание. Автор учитывает значение предложных единиц и особенности их употребления. Е.Г. Графф рассматривает перечень предлогов, состоящий из 32 единиц, не принимая во внимание графические варианты некоторых из них: *aba, aftar, ana, âno, azs, durach, er, halp, hintar, in, kakan, mit, nâh, nëben, oba, pi, samat, sid, ubar, ûf, umpi, untar, untazs, ur, ûzs, vona, vora, vuri, vram, widar, zi, zuisken.* Классифицируя данные предлоги по значению, ученый определяет, что «эти, являющиеся вообще самыми древними, предлоги служили, за исключением *âno, er, sid,* первоначально для выражения пространственных отношений, из которых они были перенесены на другие типы отношений» [Graff 1824: 1] (перевод наш). Исходя из данных Граффа, 29 предлогов древневерхненемецкого языка изначально использовались для отражения пространственных отношений, 2 предлога (*er-vorher* ‘до’ *, sid-nachher* ‘после’) передавали временное значение. Только один предлог *âno* передавал значение ‘отсутствия чего-либо’. При этом автор приводит множество примеров расширения значения имеющихся предложных единиц. Так, начиная с 11 века, инструментальный падеж (der Instrumentalis) начинает заменяться конструкциями с предлогами *durch, mit, von*: дрвн: ***mit*** *geru scal man geba infahan* – нвн: ***mit*** *dem Speer soll man eine Gabe empfangen*. Предлоги, ранее передающие исключительно представления человека о пространстве, начинают приобретать новые значения. Так, например, предлоги *durach, vora* используются при передаче причинных отношений. Однако, при переводе беспредложных конструкций древневерхненемецкого языка на современный немецкий язык чаще всего используются конструкции с предлогами, и это наводит на мысль о том, что падежное значение чаще выражалось синтетически, а беспредложные конструкции превалировали над предложными. Сравните: дрвн: *inti heilag**es** geist**es** uuirdit gifullit* – нвн: *und er wird erfüllt **vom** Heiligen Geist*; дрвн: *naht**es** inti tag**es*** – нвн: ***in*** *der Nacht und **am** Tage.* В данное время при помощи предлогов чаще всего выражались значения локализации и направления: дрвн: *Phol ende Uuodan vuorun **zi** holza* – нвн: *Baldur und Wodan ritten **in** den Wald*.

Из этого можно сделать вывод, что в данный период система немецких предлогов чаще всего развивалась не за счет появления новых предлогов, а за счет изменения и расширения значения уже имеющихся единиц.

Важные изменения в предложной и падежной системах произошли в средневерхненемецком языке. Грамматики средневерхненемецкого языка демонстрирует значительное упрощение системы склонения существительных (См: J. Conzelmann «Erläuterungen zur mittel-hochdeutschen Grammatik»). Это явилось следствием ослабления и отмирания многих падежных окончаний. Система флексий детерминируется двумя типами склонения существительных: слабым и сильным. Всего имели место 4 падежные флексии существительных (-e, -(e)n, -(e)s, -(e)r). Функцию дифференциации падежа уже выполняли артикли. Значительно расширяется сфера употребления предлогов и их количество.

Подробный анализ предлогов и предложных конструкций средневерхненемецкого языка мы находим в работе С. Вандельбергер «Präpositionen und Präpositionalphrasen im Mittelhochdeutschen», в которой автор разделяет все предлоги средневерхненемецкого языка на 2 группы: первичные (primäre Präpositionen) и вторичные (sekundäre Präpositionen). К первичным предлогам С. Вандельбергер относит 32 единицы, которые являются наиболее частотно употребляемыми предлогами с глубоким прошлым. Автор при этом отмечает, что «наиболее часто употребляющиеся предлоги, за исключением *von* и *nach*, обнаруживают долгую предысторию, идущую минимум до германского языка, тогда как редко употребляющиеся предлоги преимущественно имеют недолгую предысторию» [Waldenberger 2009: 42] (перевод наш).

28 единиц автор определяет как вторичные предлоги, которые образуют гетерогенную группу. Некоторые предлоги данной группы являются новообразованием средневерхненемецкого языка, другие употребляются только регионально. Наиболее часто встречаются составные единицы со вторым членом *-halb*. Вторичные предлоги чаще управляют генитивом, тогда как первичные предлоги преимущественно употребляются с дательным падежом, что свидетельствует о расширении употребления генитива в средневерхненемецком языке. Имеют место также такие формы как mittels, gegenwetes, которые окказионально выполняют функции предлога, но еще не входят в систему в качестве регулярных единиц. Необходимо отметить, что в этот период наметились тенденции к интенсивному пополнению языка новыми единицами в результате развития многочисленных вторичных предлогов путем образования

составных предлогов и в результате использования единиц других частей речи в предложной функции. Это, скорее всего, было вызвано тем, что в связи с интенсивным развитием социальных отношений, науки, культуры появилось огромное количество новых значений. Имеющиеся в языке первичные предлоги уже не могли передавать весь спектр значений, и появилась потребность в новых единицах. Несмотря на целый ряд соответствий с системой предлогов в современном немецком языке, имеют место множество отличий в графическом изображении, падежном управлении и значении: срвн: *gein* (mit Dat) – нвн: *gegen* (mit Akk.).

В современном немецком языке, в котором присутствуют 4 падежа, наблюдается тенденция к упрощению системы падежей и, как следствие, сокращению количества падежных флексий. Это особенно интенсивно проявляется в разговорной речи. Сегодня мы можем наблюдать, что такие предлоги как *wegen, trotz, während, statt*, которые ранее употреблялись только с генитивом, в разговорной речи и в языке массовых коммуникаций употребляются с дательным падежом, но при этом значение предлогов не меняется. Несомненно, в современном немецком языке можно констатировать усиление тенденции к еще большему упрощению системы падежных окончаний существительных и к увеличению количества производных предлогов. Помимо единиц, которые уже уверенно вошли в систему языка и относятся к языковой норме (*anhand, dank, kraft, mithilfe, mittels, aufseiten, seitens, vonseiten, einschließlich, inklusive, unfern, zuzüglich, abzüglich, anstelle, statt, trotz, unbeschadet, ungeachtet, vorbehaltlich*), некоторые единицы употребляются в качестве предлога окказионально. Например, в предложении, которое имело место в живом языке сети Интернет, *Ein Fest unabhängig jeder Religion* наречие *unabhängig употребляется в функции предлога*. Частота подобного рода употреблений позволяет предположить, что подобного рода конструкции уже нельзя рассматривать как исключения из правил. Данный факт свидетельствует о том, что потенциал развития системы производных предлогов очень велик, и их число будет неуклонно расти и в будущем. Сегодня практически невозможно определить точное количество предлогов данного типа в немецком языке, но подробные исследования предложных систем других языков показывают, что их перечень может исчисляться тысячами. Например, профессор М.В Всеволодова описывает свыше 7 тысяч подобных единиц в русском языке. В белорусском языке по наблюдениям М.И. Конюшкевич имеют место около 10 тысяч такого рода единц.

Видно, что в процессе развития языка предлоги часто принимали на себя функцию передачи новых значений, которые появлялись в связи с

усложнением отношений в окружающем мире, вытесняя при этом падежные флексии. В древневерхненемецком языке это происходило за счет расширения значений имеющихся предлогов. В средневерхненемецком языке имели место множество новообразований, которые часто называют вторичными предлогами. На современном этапе система предлогов в основном обогащается путем перехода полнозначных слов в статус предлога. Несмотря на то, что система предлогов современного немецкого языка является достаточно развитой, она все же открыта и обладает большим потенциалом к расширению. Немецкий язык будет пополняться новыми единицами в будущем, что, возможно, приведет к еще большему упрощению системы падежных флексий.

ЛИТЕРАТУРА

Всеволодова, М.В. Материалы к словарю русских предложных единиц (предлоги и их эквиваленты). Функциональная грамматика реального употребления. Вып.1. / М.В. Всеволодова [и др.].

Десницкая, А.В. О мнимом структурном единстве индоевропейских языков / А.В. Десницкая // Известия Академии Наук СССР. – 1941. – № 1. – С. 58–78.

Канюшкевіч, М.І. Беларускія прыназоўнікі і іх аналагі. Граматыка рэальнага ўжывання. Матэрыялы да слоўніка. У 3 ч. / М. І. Канюшкевіч. – Гродна: ГрДУ, 2008–2010.

Conzelmann, J. Erläuterungen zur mittelhochdeutschen Grammatik / J. Conzelmann // 6., erneut überarbeitete und aktualisiert Fassung. – Freiburg i. Br. – 2011. – S. 79–84.

Graff, E.G. Die althochdeutschen Präpositionen, ein Beitrag zur deutschen Sprachkunde und Vorläufer eines althochdeutschen Sprachschatzes nach den Quellen des 8ten bis 11ten Jahrhunderts / E. G. Graff. – Königsberg. – 1824. – S. 1–18.

Waldenberger, S. Präpositionen und Präpositionalphrasen im Mittelhochdeutschen / S. Waldenberger // B. 3 von Studien zur mittelhochdeutschen Grammatik. – Walter de Gruyter, 2009. – S. 37–65.

Е.И. Шандар, Ю.А.Рышкель
ГрГУ им. Я. Купалы

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПЛИМЕНТАРНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ БРИТАНСКИХ ЖЕНЩИН В ФОРМАЛЬНОМ И НЕФОРМАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

На современном этапе развития лингвистики возникает тенденция к проведению комплексных, системных исследований, в которых функционирование языка и речи рассматривается в условиях реальной жизни, в структуре общения и взаимодействия людей. В

функционально-прагматической лингвистике язык рассматривается и анализируется с точки зрения его первичной функции – функции общения – и основное внимание уделяется осуществлению речевой деятельности, дискурсу, условиям и типам коммуникативных актов, последствиям их воздействия на поведение человека, изучению национально-специфических способов отражения коммуникативных действий в языке через функционирование речевых актов.

Данная статья посвящена исследованию лингвопрагматических и национально-специфических особенностей функционирования акта комплимент в общении британских женщин в англоязычном художественнном дискурсе. Цель проведенного исследования – определить лингвопрагматическую вариативность речевого акта «комплимент» в британской языковой культуре. В задачи данного исследования входит выявление комбинаторики языковых средств, характеризующих комплиментарное речевое поведение британских женщин в формальном и неформальном общении, особых этнокультурных норм вербального поведения, заключенных в избираемых комплиментах для достижения успешного взаимодействия коммуникантов.

Изучение проблем речевого общения получило мощный импульс от теории речевых актов, трактующей языковое высказывание как действие. Именно в данном ракурсе изучает язык прагмалингвистика, ключевым понятием которой является речевой акт – трехгранная языковая единица, представляющая собой одновременно акт говорения, действие и непосредственный результат этого действия. В фокусе внимания нашего исследования оказался иллокутивный акт как действие, имеющее определенную цель и реализуемое в определенных условиях.

Дискурс, понимаемый как текст, погруженный в ситуацию общения, допускает множество измерений. С позиций прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, обмен информацией, оказание воздействия друг на друга, использование различных коммуникативных стратегий, их вербальное и невербальное воплощение в практике общения [Дейк 1989: 273].

Для нас важно определение дискурса как текстуального выражения языка с присущими ему контекстуальными особенностями – культурными стереотипами поведения, гендерными и статусными различиями говорящих людей, использованием различных коммуникативных стратегий, выражение его в связных текстах, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления.

Теория речевых актов и теория массовой коммуникации в

определениях текста подчеркивают, что он должен удовлетворять коммуникативную потребность собеседников и, по существу, является основной коммуникативной единицей, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности. Мы рассматриваем текстовую деятельность как процесс порождения и понимания текстов, а текст – как целостное вербальное сообщение, взятое в определенной коммуникативной ситуации.

Художественный текст выполняет особую функцию – эстетическую, которая в сложном взаимодействии с коммуникативной является определяющим моментом его особой организации. Поскольку в основе художественного общения лежит модель реальной коммуникации, коммуникация в художественном произведении строится так же, как и реальная, т.е. с опорой на стратегии, тактики коммуникативного поведения, речевые акты, синтаксические структуры и лексические средства, существующие и используемые в реальном общении представителей данного сообщества [Токарева 1999: 28].

Мы не отождествляем разговорную речь и ее имитацию в художественных текстах, однако считаем, что коммуникативно-прагматические жанровые характеристики высказывания не претерпевают существенных изменений при транспонировании в художественный текст и анализировать их можно по тому же принципу, что и высказывания, функционирующие в канонических речевых ситуациях. Следовательно, для ограниченных целей исследования речь персонажей художественной литературы является адекватным материалом.

Разделяя также мнение М.Г. Боговой о том, что представленные в художественном тексте речевые акты, находящиеся в фокусе нашего исследования, не могут быть принципиально иными, чем в реальной коммуникации [Богова1986], мы предполагаем, что представленная в художественных текстах картина действительности дана достаточно точно. Комплименты, представленные в диалогах художественных произведений, не отличаются от комплиментов в устной разговорной речи. В этой связи исследование художественного дискурса позволяет реконструировать стереотипные модели женской коммуникации, существующие и являющиеся принятыми в британском обществе в течение последнего десятилетия, с присущими им языковыми особенностями.

Комплимент представляет собой один из важнейших признаков, различающих поведение различных культур. Комплимент – ритуализированное социальное действие, где используются экспрессивные семантические формы, которые создают впечатление гипертрофированной благожелательности [Токарева 2005: 119]. По

В.В. Леонтьеву, комплимент – это этикетное высказывание, вербально представляющее собой «в высшей степени структурированную формулу, которая может быть с минимальными усилиями применена во множестве ситуаций, требующих одобрительного комментария (толкования)». [Леонтьев 2001: 118].

Данные определения представляются нам наиболее адекватными, т. к. мы считаем, что комплимент как разновидность речевого акта экспрессива, представляет собой не просто этикетное высказывание, а является «действием», «социальным действием», выражением положительного отношения. Используя речевой акт «комплимент», говорящий совершает действие, воздействует на слушателя, стремится достичь определенных коммуникативных целей. Роль комплиментов в западных культурах очень велика и, как правило, комплимент представляет собой двусоставное речевое действие вида: комплимент – ответ на комплимент.

В зависимости от фокуса комплиментарные высказывания можно разделить на *прямые* и *косвенные.* Прямые комплименты, в отличие от косвенных, представляют собой средства речи, отложившиеся в коллективном сознании носителей языка, как устойчивые, «готовые к употреблению» знаки для выражения психологически позитивной для собеседника информации. Косвенные комплименты обычно представляют собой оценочное суждение, опосредованно касающееся того человека, о котором идет речь, либо оценку того, что можно считать заслугой собеседника (его детей, дом, творчество и т.д.) без прямого указания на это. В англоязычном общении комплиментарные высказывания часто носят косвенный характер, так как косвенные речевые акты являются более вежливыми [Леонтьев 2001: 121].

По синтаксическим характеристикам структуры комплиментарных высказываний можно разделить на *клишированные* и *авторские.* Первые представляют собой ограниченное количество готовых к употреблению конструкций, а вторые напрямую зависят от лингвистической креативности говорящего. Клишированные комплименты представляют собой простые оценочные структуры с лексикой с положительной коннотацией. Авторские комплименты обладают более сложной структурой; к ним также можно отнести фразы, содержащие метафоры, сравнения, эпитеты, интенсификаторы, игру слов, экспрессивный синтаксис и т.д. [Леонтьев 2001: 122].

Адресат и адресант являются постоянными участниками речевого акта «комплимент», но участниками «изменчивыми». Г.Г. Почепцов различает: 1) квазиадресата: 2) адресата-ретранслятора; 3) косвенного адресата [Почепцов 1986: 13]. Квазиадресатом может быть и неодушевленный предмет, хотя обращение к неодушевленному

предмету как адресату противоречит здравому смыслу. Адресат-ретранслятор используется тогда, когда по разным причинам непосредственное обращение к истинному адресату может быть невозможным, признано говорящим нецелесообразным или является социально не принятым. Косвенный адресат: в ситуациях общения, когда кроме говорящего и адресата при акте коммуникации присутствует третье лицо – слушатель, последний может являться косвенным адресатом, так как сообщение, которое говорящий явным образом направляет адресату, может предназначаться косвенным образом и слушателю [Почепцов 1986: 14].

В нашем исследовании мы обращаемся к особенностям британского языкового коллектива. Британские женщины воспринимают комплименты в свой адрес как речевое средство выражения одобрения или поощрения принятого обществом ролевого поведения. От женщин в британском социуме ожидают проявления интереса к различным украшениям, красивой одежде, стильным прическам, а также явной, эксплицитной заинтересованности в семейных делах и воспитании детей. Для женщины выглядеть привлекательной, носить красивые платья и украшения означает исполнять социально обусловленную роль и рассматривается как действие (performance) [Макаров 2003].

Национально-специфическое речевое поведение формируется под влиянием различных факторов (этнических, культурно-исторических, социальных), проявляется в стереотипах речевого поведения, часто неосознаваемых носителями языка. В силу этого в межкультурном взаимодействии существуют различия в коммуникативном поведении представителей разных культур, и соответственно, это проявляется в различных категориях и понятиях, в их понимании и коммуникации, и соответствующей форме их использования.

Н. Решке выделяет такие доминантные особенности коммуникативного поведения англичан, как: немногословие, высокий уровень самоконтроля в общении и эмоциональная сдержанность, бытовая вежливость, некатегоричность и антиконфликтная ориентация общения, высокий уровень тематической табуированности общения, развитость светского общения. Высоко ценится индивидуализм личности (а также: личное пространство, частная жизнь, личное время, планы и обязательства). Нельзя не учитывать тот факт, что свое мнение для них гораздо важнее мнения окружающих [Решке 2006: 167].

Так как общение – это межличностный процесс, то к принятым в данном обществе правилам речевого этикета добавляются правила вежливости и такта. С понятием вежливости связано проявление особенностей национально обусловленного дискурса. В данном случае вежливость понимается как преднамеренное стратегическое поведение индивида,

направленное на то, чтобы удовлетворить собственные желания и желания другого лица. Вежливость относится к факультативным, регулирующим коммункативно-прагматическим категориям. Ее цель – избежать конфликтов между комуникантами, убедить партнера в добром отношении к нему и вызвать ответное, доброе отношение. Вежливость может быть позитивной направленности, в случае озабоченности говорящего тем, чтобы окружающие оценивали его положительно, и негативной – с целью демонстрации говорящим невмешательства в дела слушающего.

Вежливость реализуется в речи через национально-культурно обусловленные стратегии. Представители английской культуры реализуют в речи позитивные стратегии вежливости: внимание к собеседнику, подчеркивание взаимоприемлемых позиций, формулировка общих точек зрения, демонстрация оптимизма. Реализация же негативных стратегий вежливости, соответствующих англо-американским представлениям об автономности личности, об ответственности индивида за происходящее с ним, включает: предоставление собеседнику права не выполнить действие, демонстрация пессимистического отношения.

Максима такта, которой придается большое значение в британской культуре, обуславливает большую важность негативной вежливости по отношению к собеседнику. Негативная вежливость смягчает эффект принижающих достоинство собеседника выражений, например: *You couldn't possibly give me a hand with this piano, could you?* [Овшиева 2002: 147].

При рассмотрении вариативности речевого акта «комплимент» мы разграничили две сферы общения: неформальное (семейное) и формальное (деловое). В неформальном общении, по мнению Н. Вольфсон, Дж. Мэйнс, Дж. Холмс и Д.Ф. Браун в роли, как адресантов, так и адресатов комплиментов чаще выступают женщины [Макаров 2003]. Под формальным общением, или деловой языковой интеракцией, подразумевается общение на работе (в фирме, банке, клинике, магазине, библиотеке и т. д.). Общение на социальной дистанции требует формального соблюдения приличий и сдержанности. Уважение на социальной дистанции проявляется как признание превосходства, соблюдение дистанции по отношению к представителю более высокой статусной группы и характеризуется меньшей степенью искренности и высокой мерой волевого самоконтроля [Карасик 1992].

В ходе предпринятого нами исследования было рассмотрено 500 комплиментов, отобранных методом сплошной выборки из художественных произведений современных британских авторов и художественные фильмов последнего десятилетия (2000–2009 г.).

При анализе лингвопрагматической вариативности речевого акта «комплимент» в общении британских женщин мы выделили ситуации общения, в которых чаще всего употребляется речевой акт «комплимент»; определили частотность употребления комплиментов представительницами различных языковых коллективов; прагматическую коннотацию речевого акта комплимент; следование стратегиям вежливости; выбор говорящим лексических и синтаксических языковых средств оформления речевого акта «комплимент».

На материале художественного дискурса были отобраны ситуации, которые позволили выявить и проанализировать особенности комплиментарного речевого поведения британских женщин в неформальном и формальном общении: праздник, социальное событие, встреча, знакомство, нахождение в гостях, свидание, прощание, поздравление, приглашение, спор и т.д.

Частотность употребления комплиментов составляет один комплимент на 3,9 страницы (500 комплиментов на 972 страниц печатного текста). При этом наиболее частотны женские комплименты представителям мужского пола (34,4% примеров комплиментов), вторыми по частотности являются комплименты неодушевленным предметам (26%), затем следуют комплименты женщин женщинам (18,4%), своему настроению и переживаемым состояниям (12,2%). Далее по степени убывания частотности идут комплименты женщин самим себе (6%). В отдельную группу мы выделили комплименты животным. Такие комплименты наиболее малочисленны и составляют 2% .

Согласно нашим данным, к основным синтаксическим единицам комплиментов в английской лингвокультуре относятся формульные структуры you + be + adjective (noun), you + verb + adverb (noun), you + 1оок + adjective (noun). Причем самой распространенной структурой является you + be + adjective (noun).

К самым распространенным лексемам в женских комплиментах относятся прилагательные fantastic (встречается в 14,2 % полученных данных), marvellous (10,4%), nice (9,8%), good (8,1%). В то же время, самой частотной лексемой в женских комплиментах является lovely, зафиксированная нами в 16,3% корпуса примеров.

Рассмотрение лингвопрагматической вариативности речевого акта комплимент в группах в зависимости от адресата позволяет отметить, что треть комплиментов британские женщины адресуют чаще всего знакомым мужчинам: друзьям, парням, мужьям и родственникам. В целом, это не является типичным для межгендерной коммуникации, т. к. даже в неформальной обстановке общения с равностатусными

мужчинами женщине, выступающей в роли адресанта, инициатора коммуникации, приходиться учитывать негативное отношение мужчин к комплиментам. Поэтому коммуникативная тактика женщины-адресанта должна быть еще более «тонкой» и продуманной, чтобы комплимент был принят собеседником и коммуникативная цель воздействия на эмоциональное состояние собеседника, расположение к позитивному общению, поддержку либо восстановление межличностных отношений, была достигнута.

Необходимо отметить, что большинство из числа таких комплиментов (67,5%) относится к комплиментам с использованием адресата-ретранслятора, главным образом направленных на внешность и характер мужчин. Прямой адресат используется лишь в 32,5% примеров комплиментов мужчинам. Например, в разговоре со своим парнем, женщина высказывается о муже подруги:

1) 'He is incredibly charming'. ("Spellbound" by Jane Green)

Большинство (19,4%) комплиментов без использования адресата-ретранслятора связано с положительной оценкой мужчины-собеседника в целом либо его поведения и отношения к женщине-адресанту:

2) 'Al, you're a wonderful man!' ("Spellbound" by Jane Green)

Встречаются комплименты профессиональным способностям (8,3%):

3) 'You are a very talented actor!' ("Little Lady, Big Apple" by Hester Browne)

Употребление лексики эмфатического характера, использованной в данном примере (*incredibly*) является весьма частотным, и служит средством выражения экспрессивности наряду с такими усилителями значения, как *extremely, absolutely, terribly, unbelievably, awfully, bloody, totally, dead, exceptionally, devastatingly,* зафиксированными нами в 15,5% выборки.

Наречие *very* также является распространенным усилителем значения и встречается в 16% примеров. А самым частотным (16,5%) интенсификатором является наречие *so*, которое, как и *very* часто выделено курсивом для придания высказыванию эмоциональной окраски.

В 18,3% примеров британские женщины делают комплименты другим женщинам. Необходимо отметить, что в общении с женщинами явно преобладают комплименты, адресованные им напрямую, без использования адресата-ретранслятора (79,9%), хотя на тематику комплиментов наличие или отсутствие адресата-ретранслятора не влияет. Данные комплименты эмоционально настраивают собеседника на позитивное общение, позволяют

установить контакт, расположить к себе, могут содержать следующие прагматические коннотации: поддержка, утешение, ирония, выражение солидарности, стремление переубедить, похвастаться и др.

В данной группе комплиментов преобладают темы внешности, одежды, поведения и общей оценки собеседницы.

4) Shazzer is beautiful. She actually has a fabulous figure. ("Divas Las Vegas" by Belinda Jones)

Например, женщина говорит подруге своей дочери:

5) 'Hello, Jacks, you are lovely!'

'Thank you, so do you.'

'I don't.'

("Love and other Disasters", directed by Alek Keshishian)

Приведенный пример наглядно демонстрирует асимметричную природу вежливости. В данном случае говорящий, следуя максиме благоволения, считает вежливым сказать собеседнику приятное, слушающий же считает долгом воспитанного человека не согласиться с ком-плиментом.

Также положительное отношение к адресату сопровождается выражением положительного отношения к некоторой внешней стороне и может быть детерминировано каким-то предшествующим событием, или относиться и к самому говорящему как выражение самооценки. В данном смысле И.И. Токарева разделяет все действия на «релятивные» и «интроспективные», которые по своему происхождению оказываются либо «реактивными», внешне мотивированными, либо «индексальными», внешне немотивированными проявлениями внутреннего состояния говорящего [Токарева 2005: 148]. Данные действия сопровождаются передачей некоторой эмоционально-оценочной информации, благодаря которой их можно рассматривать как содержательно-информативные.

В ходе исследования нами были выделены содержательно-информативные речевые действия, выражающие позитивное отношение к себе, собственному психологическому состоянию, животным, а также к неодушевленным вещам, которые могут считаться либо собственной заслугой, либо относиться к материальным или нематериальным заслугам собеседника (его карьера, дом, одежда, кулинарные способности, творчество и т. п.).

В частности, вторыми по частотности (26% примеров) в общении британских женщин выступают неодушевленные предметы (одежда, украшения, помещения, пейзажи, еда), различные виды способностей, поведение адресатов – все это привлекает внимание женщин и получает вербально выраженную положительную оценку и, вместе с тем, способствует более успешному протеканию межличностного

взаимодействия. Например:

6)'Hello, Bonnie,' I said when she released me. 'What a gorgeous jacket!' ("Little Lady, Big Apple" by Hester Browne)

Необходимо отметить, что конструкция «what a + adjective + noun» (2,6%) характерна именно для данной группы комплиментов.

Достаточно распространенным (12,2%) для британских женщин является выражение положительных психологических состояний:

7)'I feel as fabulous as Ursula Andress in Dr No.'

("Little Lady, Big Apple" by Hester Browne)

Значительно реже (6%) встречается в общении британских женщин такой индексальный вид положительного отношения, как вербальное удовлетворение собой: своей внешностью (2,5%), профессиональными способностями (3,7%), поведением (2%). Например,

8)'You know, I'm twelve times better looking than all the men I date!'

("Divas Las Vegas" by Belinda Jones)

9)'Am broadcasting genius.' ("Bridget Jones. The Edge of Reason" by Helen Fielding)

Наиболее частотными в данной группе комплиментов являются следующие определения: *marvellous, beautiful, perfect*.

Данные комплименты очевидно отражают национально-специфические приоритетные ценности, принятые представительницами британской культуры, поскольку кому-то важнее всего совмещать семью и карьеру (*am marvellous career women/girlfriend hybrid),* кому-то важнее признание обществом и наличие одобряемых в социуме качеств *(am loveable and acceptable member of society; calm, poised, centred; serious),* другим наиболее важно быть хорошо одетыми *(well-dressed; elegant),* для кого-то на первом месте стоит внутренняя гармония, согласие с собой *(am assured, receptive, responsive women of substance totally complete within myself* – "Bridget Jones. The Edge of Reason" by Helen Fielding*)*. При этом, зачастую, британские женщины сравнивают себя с известными личностями: *am sportswoman in manner of Princess Ann; ... was practically being Linda Florentino in 'The Last Seduction'* ("Bridget Jones. The Edge of Reason" by Helen Fielding).

Также здесь многочисленны комплименты, направленные на бытовые, в основном, кулинарные и профессиональные способности и внешность: *Am genius in the kitchen; I am beautiful in a striking, exotic way* ("Bridget Jones. The Edge of Reason" by Helen Fielding).

Национальная специфика прослеживается и в тематике комплимента, в частности, в том, что британки склонны делать комплименты домашним животным, популярность которых в Британии общеизвестна. Поэтому неудивительно, что положительное отношение к животным нашло отражение в речи британских женщин.

2% комплиментов адресовано именно им. Например:

10)'Now, come on! I 'm sure you're a lovely chap!' [обращаясь к собаке]

11)'What a wonderful dog you have! What's she called?'

("Little Lady, Big Apple" by Hester Browne)

Коммуникативному поведению молодых женщин в британской лингвокультуре свойственно игнорирование стратегий вежливости, употребление более ярких лексем, сокращенных форм прилагательных. Авторские комплименты встречаются чаще также именно в речи молодых девушек и подростков. Кроме того, ими нередко употребляется грубая лексика (*fan-bloody-tastic*).

Современные британские женщины в неформальном общении нередко нарушают максиму скромности: не напрашивайся на похвалу. Например:

12) 'Do I look that fat?' – 'No, you look great. Glowing! '

("Bridget Jones. The Edge of Reason" by Helen Fielding)

Женщинами до 30 лет очень часто используются комплименты чувству юмора, общительности и умению быть приятным собеседником. В общении английских женщин старше 30 лет более распространена похвала внутренним, моральным качествам, кулинарным способностям, гостеприимству.

Оценивая лингвистическую вариативность комплиментарных высказываний британских женщин, следует отметить, что употребление экспрессивных семантических форм, создающих впечатление гипертрофированной благожелательности менее частотно в формальном общении, как и нарушения максим вежливости. Реже встречаются яркие лексемы типа *gorgeous, amazing,* ограничено употребление лексики эмфатического характера, усилителей значения, экспрессивного синтаксиса, эмфатических повторов, отсутствуют сокращенные прилагательные и аллюзии, грубая лексика, типичные для комплиментов в неформальном общении. На наш взгляд это объясняется тем, что формальная обстановка общения предполагает более нейтральные выражения, поэтому языковые средства выражения положительного отношения к адресату более сдержанны.

Комплимент, как целый класс высказываний, активно участвующих в процессе речевой коммуникации британских женщин, содержит социокультурную информацию, характеризуется богатством прагматических смыслов, способствует при этом эффективности общения, целенаправленному регулированию межличностных отношений. Эксплицируя свое отношение к собеседнику, коммуникант выбирает наиболее уместную форму комплимента в зависимости от обстановки общения, степени дистанции между ним и

собеседником, возраста, статусных и ролевых позиций с целью выражения симпатии, поддержания равновесия в межличностных отношениях.

ЛИТЕРАТУРА

Богова, М.Г. К вопросу об особенностях литературного речевого акта / М.Г. Богова // Речевые акты в лингвистике и методике. – Пятигорск, 1986.

Дейк, Т.А. Ван. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – С. 268–304.

Карасик, В.И. Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика» / В.И. Карасик // Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.

Леонтьев, В.В. Женские комплименты в английской лингвокультуре / В.В. Леонтьев. – Вестник ВолГУ. Сер.2: Языкознание. – 2001. – Вып. 1. – С. 118–123.

Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л.Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

Овшиева, Н.Л. О стереотипном речевом поведении / Н.Л. Овшиева. – Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. Романо-германская филология. – 2002. – №6. – С. 145–148.

Почепцов, Г.Г. О коммуникативной типологии адресата. / Г.Г. Почепцов // Речевые акты в лингвистике и методике. – Пятигорск,1986. – С. 10–17.

Решке, Н. Особенности дискурса и коммуникативного поведения, характерные для представителей русской, английской и американской лингвокультурных общностей / Н. Решке // Язык. Общество. Культура: материалы междунар. науч. конф., 12–13 октября 2005г., Гродно. В 2 ч. Ч. 1 / редколлегия: В. С. Истомин (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 421 с.

Токарева, И.И. Социолингвистика и проблемы изучения коммуникации: Курс лекций / И.И. Токарева. – Мн.: МГЛУ, 2005. – 210 с.

Токарева, И.И. Этнокультурные стереотипы коммуникативного поведения / И.И. Токарева.– Автореф. дисс. … докт. филол. наук / И.И. Токарева. – Минск, 1999.

Ю.Е. Акулич, В.Ю. Старокожева
ГГУ им. Ф. Скорины

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ «РЕГУЛЯТИВНОСТЬ» В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ

Исходя из коммуникативного поведения коммуникантов различных культур вполне логично взять за основу обучения говорению основные черты коммуникативного поведения носителя языка в стандартных коммуникативных ситуациях, таких как установление, поддержание и прекращение коммуникативного контакта, обращение, приветствие, знакомство, ведение спора, приглашение, благодарность, извинение, соболезнование, публичная речь, а также, исходя из определения прагматики, в так называемых культурно-прагматических ситуациях, которые дают четкое представление о культурно-прагматических функциях иностранного языка и показывают, как они реализовываются в конкретных коммуникативных стратегиях, обеспечивая успешное достижение интенции говорящего.

Для моделирования межкультурного общения может использоваться такая коммуникативно-прагматическая ситуация как «Регулятивность». Такая ситуация способствуют формированию способности использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению понимать высказывание, планировать свое речевое поведение, осуществлять контроль своих речевых поступков и поступков своих партнеров по общению, пользоваться собственным речевым опытом для компенсации имеющихся пробелов в знании иностранного языка, строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с социокультурной спецификой страны изучаемого языка.

Как известно, эффективное коммуникативное взаимодействие может устанавливаться различными способами. Однако, само понятие «эффективность» в данном случае следует признать весьма условным. Это связано с тем, что, во-первых, в коммуникативном взаимодействии всегда участвует как минимум два человека, и, во-вторых, регуляция коммуникативного поведения и адаптация каждого из участников этого взаимодействия осуществляется на основе

«обратной связи», включающей различные социально-психологические механизмы. В этом случае важнейшим фактором, определяющим эффективность межличностного взаимодействия, с полным основанием можно назвать коммуникативный контроль. По своей сути коммуникативный контроль является любым вербальным или невербальным действием человека, которое содержит в себе информацию о распределении контроля между субъектами коммуникации. По большому счету контроль означает актуализацию власти и реализацию некого влияния. В связи с этим контроль представляет собой набор ограничений, которые люди накладывают друг на друга через то, что и как они говорят и делают [Фурманов 2004: 14].

Человек контролирует другого в той степени, в которой способен ограничивать следующий поступок партнера. Поэтому контроль может быть более или менее взаимным, а может распространяться ассиметрично. По степени и распределению коммуникативного контроля различают ассертивную, нонассертивную и агрессивную стратегию поведения. Все эти типы поведения являются обычно ситуативно специфичными. Ситуационная специфичность означает, что человек может быть ассертивным в одних ситуациях (например, при разговоре с друзьями), нонассертивным в других (например, с людьми, которые наносят ему ущерб) и агрессивным в третьих (например, в конфликтной ситуации или при столкновении с авторитетами).

Нонассертивная стратегия отличается в первую очередь нонассертивным мышлением, которое сосредоточенно главным образом на мыслях об угождении другим людям и необходимости достижения их целей вместо удовлетворения собственных потребностей и вопреки собственным целям. Нонассертивное поведение предполагает избегание, уступки (полный отказ, отступление), робость, почтительность, покорность, пугливость и недирективность. Например:

Situation 1. *You are going to a party and have already prepared the dress and accessory. But your younger sister asks you to give her your dress as she has nothing to put on and you have plenty of clothes. You don't want, but your mother insists* (express your obedience and make concessions).

Situation 2. *Your boss asks you to take part in the conference. You think that you don't deserve it* (show your respect to your boss or deny his request).

Situation 3. *Your boss blames you that you have done many mistakes in the documents. He shouts at you* (show your respect, submission).

Отличительной особенностью нонассертивной стратегии является использование пассивных невербальных методов контроля: низкий голос, отсутствие жестикуляции, отсутствие зрительного контакта. Пассивные методы контроля включают чувства подавленности, апатичности и нежелание что-либо делать, что может являться препятствием к сотрудничеству, побуждать к «разговорам за спиной», распространению сплетен и слухов, использованию «трусливой», скрытой агрессии, высмеиванию кого-то, прерыванию коммуникации и избеганию. Усиливать нонассертивность может целый ряд факторов: низкая самооценка или уверенность в себе, убеждение в необходимости самоограничения ради других, недостаток автономии и интернального контроля, слишком большая зависимость от других [Доценко 1996: 86].

Психологическую основу агрессивной стратегии составляет агрессивное мышление, которое сосредоточено преимущественно на получении удовольствия от эксплуатации других. Агрессивное поведение также предполагает многочисленные формы доминирования и директивной манипуляции, которые проявляются как на вербальном, так и на невербальном уровнях: повышение голоса, ведение разговора на высоких тонах, чрезмерная жестикуляция, потливость, покраснение кожи, директивность. Агрессор обычно стремится к получению контроля над ситуацией или достижению собственных целей, независимо от того, какие последствия его действия будут иметь для других. Осуждение, критика, прерывание говорящего («затыкание рта»), непринятие чужих аргументов, разрушительность, крикливость или угрозы все это может быть использовано при доминирующей коммуникации. Кроме того, использование денег, статуса, физических атрибутов, привлекательности или других ресурсов получения контроля может с большим успехом стать инструментом агрессивной манипуляции. Примерами могут послужить следующие ситуации:

Situation 1. *You have been preparing for the meeting for a month, but while speaking in the public your boss stops you saying that your arguments have no relations to the topic* (show your impatience, anger, emotions with gestures, voice).

Situation 2. *You are a teller working in a bank; sometimes you take money from the cash-register and put them back after a time. Your envious colleague sees this and frightens you to tell everything to your boss* (frighten him in return, use your status and good relations with the boss).

Ассертивный подход опирается на реализацию идеи безусловной любви и уважения к самому себе и другим, а также отношения к другому человеку с пониманием и добротой. Наряду с этим, он

предполагает сохранение директивности, твердости, убедительности и настойчивости в реализации обоюдовыгодных решений. Честность, способность убедительно высказать собственное мнение и дипломатия являются тем набором основных навыков, которые делают ассертивное мышление максимально эффективным. Ассертивное поведение в целом опирается на понимание, открытость, прямоту, честность, заботу, спокойствие, сосредоточенность, упорство, доброту и твердость. Например: *You are at the meeting discussing the main issues of your company. There are opponents* (show your respect to them, politeness, listen to them and give your arguments).

Таким образом, коммуникативно-прагматическая ситуация «Регулятивность» предполагает использование таких коммуникативных стратегий, как установление взаимопонимания и стремление к модификации поведения собеседника, побуждение его к определенной речевой и неречевой реакции, императивность общения, осуществление контроля, получение обратной связи или самоконтроля, умение планировать свое высказывание. Формирование коммуникативных стратегий взаимопонимания основывается на активном слушании, предполагающем определенную реакцию на услышанное и направленную на осмысление вербальной и невербальной информации. Модификация поведения собеседника и побуждение его к определенной реакции предполагает наличие умений использовать различные средства аргументации, рассуждения, побуждения, убеждения, уговаривания, а также осуществления контроля с учетом социокультурных и национально-психологических характеристик данной культурно-языковой среды [Клюев 2002: 70].

Основу стратегии убеждения, которая воздействует на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению, составляет отбор, логическое упорядочение фактов и выводов согласно единой функциональной задаче, логическое доказательство, возможно, вместе с эмоциональным воздействием, призванное обеспечить сознательное принятие реципиентом системы оценок и суждений в согласии с иной точкой зрения. Стратегия характеризуется использованием:

- глаголов убеждения*: it's better…, it would be OK, you should …, I'd really like to …*: *It would be OK if you call your boss and say that you won't come. You should ask for advice otherwise you'll get into trouble*;

- сослагательного наклонения: *If I were you…*: *If I were you I wouldn't do that*;

- невербальных средств: средней громкости, пауз, близкой дистанции.

Стратегия побуждения (волеизъявление) означает внешнее

стимулирование реципиента прямым воздействием на его волю и может выражаться в форме приказа, призыва, принуждения и уговаривания. Данная стратегия характеризуется использованием императивного наклонения:

- *You should speak to him directly.*
- *Let us prolong our visit.*
- *It'd be less expensive to go by bus. Stay with us tonight.*
- *We'd better leave at once.*
- *Will you carry this bag for me?*
- *You must show it to a specialist.*

Стратегия доказывания выражает обоснование, пояснение, описание, доказательство, опровержение, сообщение с модусом знания, предположения, мнения и др. Эта стратегия характеризуется использованием глаголов опровержения, предположения, доказательства: *sure, suppose, assume, think, presume; conjecture, surmise, disprove, prove, demonstrate, argue*. Например, *I can prove that you are not right. I'm sure these facts should be included in the list of our discussion*.

Стратегия аргументации заключает в себе виды сообщений со специальным подбором фактов и упорядочиванием аргументов для убеждения и переубеждения адресата, иногда с представлением тезиса и аргументов в виде несвойственных им высказываний, добавлением эмоционально-оценочного модуса, манипуляцией с модусами мнения и знания. Данная стратегия характеризуется введением аргументов с помощью слов *for example, for instance, that is, this reviewer remembers, with the regard to, as for this critic ….* Например: *The critical analysis offered is pitched? It means the military structures charged with being ready. The book's main purpose is to draw attention to the history. That is …*

Стратегия контроля и самоконтроля способствует овладению умениями планировать свое высказывание и речевое поведение, следить за своей речью и корректировать ее в соответствии с изменяющейся ситуацией и реакцией собеседника. Данная стратегия характеризуется использованием:

- фраз-переспросов, уточнений: *As far as I understood, As I understood, I see your point of view, Can you explain once more, If I'm not mistaken…*(ассертивная стратегия): *If I'm not mistaken you've talked about child abusing. I see your point but I'm not really sure if I'm right*;

- фраз для прерывания разговора («затыкание рта) (агрессивная стратегия): *Shut up! I don't want to talk to you. Get out of here, you bloody hell!*;

- невербальных средств: крикливости, размахиванием руками,

потоотделением, покраснением кожи (агрессивная стратегия);

- выражений уступки, покорности (нонассертивная стратегия): *Ok, I'll do it. Never mind if you can't. What's the matter? If you have problems I'll be glad to help. Don't shout at me, please, I'll clean the room*.

Успешное речевое взаимодействие на иностранном языке возможно при условии использования описанной ситуации общения, а также сформированности у обучаемых соответствующих речевых умений, включающих три аспекта речевого взаимодействия социального, прагматического и функционального. Умение анализировать ситуацию общения, определять социальный статус партнера по общению и коммуникативную цель контакта, явные или скрытые намерения, а также умение составлять программу своего речевого поведения, направленную на осуществление своей коммуникативной цели с учетом ситуации общения, подхватывать и дополнять мысль партнера, активно реагировать на реплики партнера по общению, оценивать содержание высказывания говорящего и использовать различные формы речевого общения помогают устранять непонимание между собеседниками, вызванное культурными различиями, позволяют обеспечить адекватное прогнозирование речевой и неречевой реакции со стороны партнера по общению и построение соответствующей коммуникативной стратегии.

На основе вышеперечисленных умений можно привести следующий комплекс коммуникативно-прагматических ситуаций, в ходе которых студентам рекомендуется использовать различные средства аргументации, рассуждения, побуждения, убеждения, контроля.

Situation 1. *Your friend is pregnant. She found out it a couple of days before. Her friend doesn't want this baby, he's too young. She is going to make an abortion. Reassure your friend. Try to convince not to do this.*

Key phrases*: Don't panic. He hasn't realized yet. Wait for some time, the situation will change. Will you do this? You can't just get rid of a baby. For example, girls who made abortions couldn't have babies any more. Do you suppose it is right? You'd better consult the doctor and your parents.*

Situation 2. *Your boss is blaming you because you haven't fulfilled the task he has given. He is very angry, but that task wasn't actually yours. The boss might have forgotten. He doesn't want to listen to you. He wants the task to be ready. Try to calm him down.*

Key phrases: *Sorry, but it wasn't my job. It'll be better to ask somebody else, but if you like I can do it immediately.*

Situation 3. *Your brother decided to buy a house. He is grown up yet. He wants his personal house. But it's too expensive. He asks you to lend him*

money. Try to dissuade him from this bargain, even if he stands on his point of view.

Key phrases: *I'm sorry, but I haven't got such big amount of money. If I were you I wouldn't buy it. By the way, it's too expensive for you. As far as I understood you want to live alone. Why don't you want to live with us until you save money. You should discuss this with your parents.*

ЛИТЕРАТУРА

Доценко, Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л Доценко. – М., 1996. – 119 с.

Клюев, Е.В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия / Е.В. Клюев. – М.: РИПОЛ Классик, 2002. – С. 70–71.

Фурманов, И.А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии / И.А. Фурманов // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 14–20.

Е.А. Алиферова, Е.В. Поборцева
ГГУ им. Ф. Скорины

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА КОММУНИКАТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

На современном этапе изучение иностранных языков приобретает особое значение. Глобализационные процессы в мире предъявляют всё более высокие требования к языковой компетенции специалиста. Современные возможности коммуникации столь велики, что язык стал не просто средством общения, но и мощным двигателем прогресса. В таких условиях владение языком не только способствует культурному развитию личности, соприкосновению с историей, литературой и наукой других стран, но и открывает возможности нового уровня, повышает конкурентоспособность человека в жестких условиях рынка.

При этом изменяющийся мир требует прогресса во всем, в том числе и в обучении иностранным языкам. Поэтому в системе образования на современном этапе наблюдается тенденция к совершенствованию и развитию методик обучения, внедрению новых эффективных педагогических технологий. Всё чаще в процессе подготовки будущих специалистов находят своё применение интернет-ресурсы. Внедрение подобных технологий в обучение иностранному языку обусловлено тем, что развитие образования в целом в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Для успешного ориентирования в

мировом информационном пространстве просто необходимо овладение информационной культурой, умение использовать Интернет.

Учитывая тот факт, что в настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности и аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, применение интернет-технологий на занятиях по иностранному языку имеет значительный потенциал. Такой вид работы при правильной её организации может способствовать расширению кругозора обучаемых, развитию коммуникативных навыков, умений налаживать и поддерживать деловые связи и контакты, участвовать в видеоконференциях и т.д. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернетом, студенты оказываются в реальных языковых ситуациях, вовлекаются в решение широкого круга значимых, реалистичных, вызывающих интерес задач, обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний вместо шаблонной манипуляции языковыми формулами. Таким образом, интернет-ресурсы могут способствовать приданию процессу обучения иностранному языку в вузе элемента коммуникативности, которая, по мнению Г.В.Роговой, «…предусматривает речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [Рогова 1991: 76].

Сегодня новые методики с использованием интернет-ресурсов часто противопоставляются традиционному обучению языкам, которое ассоциируется, в первую очередь, с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные жизненные ситуации, которые будут стимулировать изучение материала и формировать адекватные модели речевого поведения. Ведь, как известно, применение полученных знаний, умений и навыков основано на переносе, и его эффективность зависит, прежде всего, от того, насколько соответствуют условия обучения тем условиям, в которых их предполагается использовать. Следовательно, готовить студента к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения, созданных в учебной аудитории или средствами Интернета, в глобальном пространстве которого, возможно, предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность будущему специалисту. Это и определяет сущность коммуникативного подхода, где процесс обучения является моделью процесса общения.

При этом нельзя не согласиться с И.Л. Бим в том, что коммуникативность «не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов, это приобщение личности к духовным ценностям других культур» [Бим 1988: 24]. Понимание этого может способствовать значительному повышению мотивации студентов, их заинтересованности в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения уже имеющихся знаний и опыта относительно культуры страны изучаемого языка. И именно глобальная сеть может предоставить не ограниченную по объёму информацию по интересующему вопросу. Данная особенность Интернета привлекает возможностью сосредоточиться на интересующих темах, самостоятельно выбрать тексты и задачи для достижения целей программы. Коммуникативная способность обучаемых развивается через Интернет путем вовлечения их в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе.

Коммуникативно ориентированное обучение языку посредством Интернета подчеркивает важность развития способности студентов и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию и передаче содержания, выражению смысла, а изучение структуры и словаря служат этой цели. В дополнение к коммуникативным потребностям, обучаемым необходимо освоить методику работы с ресурсами Интернета, чтобы быть более ответственными за свое собственное обучение. Нужно вырабатывать способность справляться с ситуацией, когда их языковые ресурсы недостаточно адекватны, иметь хорошие учебные навыки, способность оценивать свою собственную речь и успехи, а также способность определять и разрешать учебные проблемы.

Создание коммуникативности средствами Интернета требует времени и должно быть неразрывно связано с развитием самостоятельности обучаемого. Это постепенный процесс, который следует постоянно поощрять. Возможно, наиболее важной задачей, стоящей перед преподавателем языка, является нахождение оптимальных способов вести студентов к постепенно возрастающей самостоятельности. Необходима поддерживающая социально-психологическая атмосфера, в которую вовлекаются обучаемые, уверенность, что его уважают как личность со своими собственными взглядами, интересами, сильными и слабыми сторонами и предпочтительным для него стилем обучения. Атмосфера эта характеризуется духом взаимопомощи, при котором изучение

иностранного языка с помощью Интернета является социально-обусловленным опытом.

Одним из требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием интернет-ресурсов, является создание на занятиях определённого взаимодействия, то есть интерактивность. Интерактивное обучение, по мнению Е.В.Коротаевой, следует рассматривать как многомерное явление. Оно решает одновременно три задачи: учебно-познавательную (предельно конкретную), коммуникативно-развивающую (связанную с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном), социально-ориентированную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства. Интерактивное обучение – это «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем» [Коротаева 2007: 102]. Данное понятие предполагает истинное сотрудничество, незаданность, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы, в то время как для коммуникативного задания это не является обязательной целью.

Обучая языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи (при общении посредством Skype, например), а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, работа со средствами всемирной сети развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, такие мыслительные операции, как анализ, синтез, абстрагирование, идентификация, сравнение, сопоставление, вербальное и смысловое прогнозирование и т.д. То есть, навыки и умения, формируемые с помощью интернет-технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках «языкового» аспекта.

Следует отметить, что при работе со средствами глобальной сети меняется и роль преподавателя, основная задача которого поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы. Может потребоваться увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, отход от традиционного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Таким образом, современные интернет-технологии обладают

большим потенциалом при обучении иностранным языкам. Они способствуют совершенствованию процесса овладения иноязычной речевой деятельностью при реализации личностно-ориентированного подхода, обеспечивают индивидуализацию обучения с учётом способностей студентов, уже имеющегося уровня владения языком, склонностей и т.д. При обучении иностранному языку средствами глобальной сети можно не только решать целый ряд дидактических задач, но и формировать устойчивую мотивацию к изучению языка.

Однако нельзя забывать и о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его в процесс обучения. Для оптимального и эффективного использования средств Интернета в учебных целях требуется огромная работа по отбору сетевых ресурсов, сайтов и материалов.

ЛИТЕРАТУРА

Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 358 с.

Коротаева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В. Коротаева. – М.: Профит Стайл, 2007. – 224 с.

Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 187 с.

И.И. Груль, Г.Ч. Мазько
ГрГУ им. Я. Купалы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время внедрение в учебный процесс новых компьютерных технологий является одним из важнейших приоритетов совершенствования обучения студентов классическим языкам.

В образовательном процессе компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, воспитания, развития и диагностики усвоения содержания обучения. Возможны два направления использования компьютерных технологий в процессе обучения: 1) усвоение и формирование знаний, умений и навыков для решения разнообразных дидактических задач; 2) использование компьютерных технологий как средства повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса. Их использование на занятиях повышает мотивацию и познавательную активность студентов, расширяет их кругозор и позволяет применить личностно-

ориентированную технологию интерактивного обучения латинскому и древнегреческому языкам Внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют широко использовать на практике педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

Сегодня во всем мире идет интенсивный поиск новых форм и методов обучения на основе компьютерных технологий, разрабатываются программные средства учебного назначения, которые могут быть использованы в обучении учащихся различным предметам. В условиях информатизации образования преподаватель выступает в роли режиссера, который призван направить информационный поток в целях наиболее эффективного обучения. Для успешного проведения занятия с компьютерной поддержкой преподаватель должен ставить перед собой три основные задачи: дидактическую, методическую и организационную. Под дидактическим обеспечением подразумеваются учебные материалы занятия, конкретная обучающая программа и аппаратура. Методическая задача – определение методов использования компьютера в преподавании темы, анализ результатов и постановка следующей учебной цели. Организационная задача состоит в том, чтобы выработать и закрепить у студентов навыки работы с учебной программой, организовать работу, избегая перегрузки учащихся и нерациональной траты времени. Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся. Работа с компьютером должна быть организованна так, чтобы с первых же занятий она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования мотивации работы студентов, средством поддержания и дальнейшего развития интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать в частности росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению латинским языком.

Внедрение информационных технологий в образование дает возможность выбора оптимального набора технологий для организации учебного процесса. При выборе необходимо учитывать их соответствие индивидуальным качествам обучаемых и специфическим особенностям конкретных предметных областей.

Существует несколько компьютерных образовательных технологий, наиболее часто применяемых нами на занятиях по латинскому языку для решения разных задач: использование Интернет-ресурсов; мультимедийная презентация Power Point; электронный учебник по латинскому языку.

Возможности использования Интернет-ресурсов в образовательном процессе огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара. Например, на таких сайтах как Latinum.ru, Graecolatini.narod.ru и др. можно найти множество учебников, пособий, самоучителей, словарей по латинскому языку; адаптированные и оригинальные тексты для чтения и перевода; статьи из газет и журналов, необходимую литературу по истории Древнего Рима и Древней Греции, античной и новолатинской литературе и т.д. Интернет позволяет найти интересующий наглядный материал. Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, решать ряд дидактических задач на занятиях по латинскому языку: формировать навыки и умения чтения и перевода латиноязычных текстов, непосредственно используя материалы сети; осуществлять подготовку рефератов; пополнять свой словарный запас латинского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа Древнего Рима, социального и политического устройства общества; знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности культуры, традиций народа изучаемого языка; формировать устойчивую мотивацию к изучению латинского языка.

Использование ресурсов Интернет на занятиях по латинскому языку в этом смысле просто незаменимо, однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс занятия. Интернет является источником получения дополнительной информации. Правильная организация поиска материалов с использованием информационных технологий является одним из самых важных моментов. Это формирует у студентов способность искать информацию по заданному критерию, классифицировать отобранный материал по значимости и соответствию содержанию будущего проекта, умение использовать и выделять наиболее существенные разделы в добытой информации. Здесь, безусловно, главенствующая роль отводится педагогу, как специалисту в своей области. Правильно спланированное занятие, правильно отсортированная информационная база – главный залог успеха,

главный залог понимания проблемы, изучаемой на этом занятии. Использование сети Интернет в рамках учебного процесса, заметно облегчает процесс самостоятельной работы студентов, помогает мотивировать студента к изучению латинского языка и приобрести лингвистические и социокультурные компетенции.

Наиболее распространенная форма внедрения информационных технологий в сферу образования – создание презентаций. Нами накоплена богатая база презентаций по различным темам. Их применение в обучении латинскому языку повышает его эффективность, так как преподаватель может сконструировать занятие таким образом, чтобы наиболее эффективно достичь поставленной учебной цели. Овладев программой составления презентаций Power Point, можно использовать технологию проектной деятельности в обучении латинскому языку в решении какой-либо образовательной проблемы. Microsoft PowerPoint позволяет варьировать степень наглядности представления материала, наличие интерактивных компонентов. Данная программная среда обеспечивает быструю и эффективную обратную связь, возможность обновления программного продукта по мере сбора и накопления новых данных или изменении условий обучения. На слайдах могут быть представлены новые материалы для объяснения, лексический материал, задания для работы на практических занятиях, иллюстративный материал. Доступ к средствам наглядности может осуществляться системой гиперссылок, командами запуска анимации, а также простой сменой слайдов. Материал, представленный в презентации, способствует также усвоению необходимых терминов и теоретических понятий, которые используются в языке различных специальностей.

Таким образом, разработка мультимедийных материалов презентационного характера позволяет интенсифицировать процесс обучения и осуществляет доступ к современному качественному языковому продукту.

На протяжении ряда лет на занятиях по латинскому языку на филологическом, юридическом и историческом факультетах мы используем электронный учебник. Данный электронный учебник используется нами как для аудиторной работы, так и для самостоятельной работы студентов. Также его можно эффективно использовать для отработок пропущенных занятий либо в качестве консультативного материала к практическим занятиям.

Электронный учебник представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, в которых отражено основное научное содержание учебной дисциплины. Электронный учебник состоит из *введения*, в котором даны общие

сведения о происхождении латинского языка и его значения в повышении общеобразовательного и научного уровня студентов, и *занятий* по изучению грамматических тем. Каждое занятие имеет следующую структуру: *теоретический материал* (изложение которого выполнено с учетом вариантности требований учебных программ на различных факультетах); *вопросы для самоконтроля,* позволяющие обучающемуся систематизировать объем полученных знаний и сконцентрировать внимание на основных вопросах, необходимых при использовании на практике; *лексический минимум* (представлен с учетом тренировочных упражнений); *крылатые латинские изречения* (подобраны в соответствии с грамматическими темами занятий); *тренировочные упражнения* (предполагают закрепление нового материала с возможностью возврата к теории и разработаны в 13–16 вариантах); *контрольные задания* (дают возможность проверить знания студента по данной теме занятия и не предполагают подсказок из теории). Тренировочные упражнения и контрольные задания включают различные виды упражнений: обучаемый может отрабатывать лексику, грамматику, чтение, письмо, технику перевода.

Накопленный опыт применения компьютерного учебника показал, что этот вид информационных технологий позволяет организовать личностно-ориентированное обучение латинскому языку (сокращается время при выработке технических навыков учащихся; увеличивается количество тренировочных заданий; достигается оптимальный темп работы студента; достигается уровневая дифференциация обучения). Учащийся становится субъектом обучения, ибо программа требует от него активного управления. Диалог с программой приобретает характер учебной игры, и у большинства студентов повышается мотивация учебной деятельности. Таким образом, компьютер становится средством повышения эффективности процесса обучения.

Имеется ряд преимуществ при работе студентов с электронным учебником: возможность реализации принципа индивидуальности; наличие моментальной обратной связи; большие возможности наглядного предъявления языкового материала; объективная оценка результатов действия студентов; активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом. Студент работает на персональном компьютере самостоятельно, имеет возможность развернутого контроля собственных действий. Кроме того, применение компьютера на уроках позволяет устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех. Работая на компьютере, студент получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Таким образом, использование компьютерных технологий на занятиях по латинскому языку позволяет помимо традиционных методик использовать принципиально новые методы обучения и формы организации занятий. Результатом применения этих технологий является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательного процесса.

Ю.Е. Давыденко
ДУЭП им. А. Нобеля

ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ

Можно ли учить несколько языков одновременно? Звучит очень заманчиво! Одни оптимистичны и считают, не только можно, но и даже нужно. Они полагают, что второй-третий язык дается легче, потому что уже наработаны определенные навыки обучения. Другие жалуются, что сложно работать сразу над несколькими, так как мешает интерференция.

Методика обучения иностранным языкам (ИЯ) не существует изолированно, она связана с рядом других наук (философией, физиологией, психологией, языкознанием, педагогикой и др.) и опирается на установленные ими закономерности. В данной работе мы попытаемся показать отражение психологических закономерностей в методике преподавания ИЯ, т.к. «ни в одной другой методике, – как отмечает Г.Е. Ведель, – нет так много спорного и противоречивого как в методике преподавания второго языка» [Ведель 1997: 4]. В качестве примера Г.Е. Ведель указывает следующие проблемы: механизмы мышления в первом и втором языках, их возникновение и их функционирование, роль перевода при этом; возрастающий уровень овладения вторым языком: от знаний до способностей – умений – навыков; роль механической памяти и возрастных особенностей в усвоении второго языка; обучение буквенному и образно-словесному чтению, а также чтению с пониманием, чтению с последующим переводом; обучение грамматике по правилам и по моделям предложений, последовательное рассмотрение грамматических явлений на занятиях.

Многоязычие, и, в частности, билингвизм рассматривается с позиций целого ряда областей науки.

Во-первых, билингвизм изучается в лингвистике, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Во-вторых, билингвизм является исследовательским предметом социологии, где

первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. В-третьих, психология рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи. В-четвертых, билингвизм, изучаемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики. В-пятых, билингвизм, рассматриваемый с точки зрения связи текста с социальным поведением – предмет социолингвистики. В-шестых, билингвизм, рассматриваемый в совокупности психологических и социологических характеристик - предмет социальной психологии. Считается, что перечисленные науки связаны с билингвизмом непосредственно. Есть некоторые дисциплины, изучающие это явление опосредовано. Например, физиология высшей нервной деятельности [Белянин 2003].

Несмотря на то, что билингвизм рассматривается с разных позиций, все отрасли знания исходят из следующего: существует первичная языковая система, которая используется для общения. Если человек использует только эту систему во всех ситуациях общения и если он не использует иную языковую систему, то такой человек может быть назван монолингвом. Носитель двух систем общения (то есть человек, способный употреблять для общения две и более языковые системы) может быть назван билингвом. Эти способности или умения, присущие монолингву и билингву называют монолингвизмом и билингвизмом.

Изучая вопрос о психологических особенностях усвоения второго языка, очень важно иметь ввиду, с одной стороны, психологические закономерности и с другой стороны, не психологические, а общественные требования и задачи в изучении второго языка [Леонтьев, 1999].

Однако известно, что овладеть иностранным языком – значит научиться мыслить на этом языке. Это утверждение предполагает совместный поиск способов преодоления нарушения экстрапсихологическими факторами психологических закономерностей овладения и усвоения иностранного языка.

Л.С. Выготский [Выготский 1999] в своем фундаментальном труде «Мышление и речь» заложил теоретическую базу для развития отечественной психолингвистики, данные которой все шире используются частными методиками обучения.

К настоящему времени в отечественной педагогической психологии имеются реальные основания для построения общей картины и выявления ведущих тенденций развития психологии обучения иностранным языкам. Заслуживают особого внимания междисциплинарные исследования по психолингвистической

проблематике [Вишневская 1997].

В отечественной психологии исследуются вопросы билингвизма и билингвального обучения в контексте овладения вторым (иностранным) языком [Завьялова 2001; Вагнер, 2001].

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: bi – «двойной», «двоякий» и слова lingua – «язык». Таким образом, *билингвизм* – это способность владения двумя языками. Отсюда, *билингв* – человек, который может разговаривать на двух и более языках. Однако к знанию более двух языков можно отнести и многоязычие, другими словами полилингвизм. «Особенность полилингвизма заключается в том, что оно бывает двух видов – национальное (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и индивидуальное (употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых предпочитается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией)» [Белянин 2003:156].

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук, каждая из которых рассматривает билингвизм в своей трактовке [Grosjean 1997].

Билингвизм изучается в лингвистике, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Он является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Психология рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи, и, наконец, билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики. Билингвизм, рассматриваемый в совокупности психологических и социологических характеристик – предмет социальной психологии. Считается, что перечисленные науки связаны с изучением билингвизма непосредственно.

В психолингвистике по-другому обозначают приобретение и владение очередности языков: Я1 – первый язык или родной и Я2 – второй язык или приобретенный. Второй язык иногда впоследствии может вытеснять первый, если он является доминантным в данной языковом окружении. Различают два вида билингвизма: 1) естественный (бытовой); 2) искусственный (учебный).

Естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде, которая включает в себя радио и телевидение при спонтанной речевой практике. Осознание специфики языковой системы может не происходить. Второй язык при искусственном билингвизме осваивается в учебной обстановке, при этом необходимо

использование волевых усилий и специальных методов и приемов» [Белянин 2003: 157].

В зависимости от критериев, которые кладутся в основу классификации, выделяют несколько типов билингвизма:

1**.** *По возрасту***,** в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм ранний и поздний. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства (включает в себя родителей, говорящих на разных языках, или переезд из одной страны в другую); *поздний* билингвизм – изучение второго языка происходит в старшем возрасте уже после освоения одного языка.

2. *По количеству осуществляемых действий***,** то есть сам человек почти не говорит и не пишет на иностранном языке, лишь приблизительно понимая иностранную речь. В таком случае выделяют репродуктивный (воспроизводящий) билингвизм, включающий восприятие (способность пересказывать) текст иностранного языка, и воспроизведение прочитанного или услышанного. Продуктивный (производящий) билингвизм – способность понимать и воспроизводить иноязычные тексты, а также производить их самому. Другими словами, билингв может конструировать слова, словосочетания и предложения, как устно, так и письменно при продуктивном билингвизме» [Белянин 2003: 157].

Несмотря на то, что билингвизм рассматривается с разных позиций, все отрасли знания исходят из следующего: существует первичная языковая система, которая используется для общения. Если человек использует только эту систему во всех ситуациях общения и если он не использует иную языковую систему, то такой человек может быть назван монолингвом. Носитель двух и более систем общения (то есть человек, способный употреблять для общения две и более языковые системы) может быть назван билингвом.

Е.М.Верещагин [Верещагин 1996] выделяет четыре критерия классификации билингвизма:

Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения. Соответственно данному критерию выделяются:

- рецептивный билингвизм, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;

- репродуктивный билингвизм, то есть когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;

- продуктивный (производящий) билингвизм, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

Вторым критерием классификации билингвизма называется соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, или могут быть связаны между собой во время акта речи:

- чистый билингвизм (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);

- смешанный билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

В науке существуют другие критерии разграничения типов билингвизма [Каспарова 1986].

В каждом конкретном билингвальном социуме складывается своя специфическая система корреляций между характером межъязыкового структурирования разноязычной речи и ее интенсивностью, а с другой стороны, социодемографическими параметрами ее субъектов, что делает разноязычие системным речевым явлением [Зимняя 1986].

В современных исследовательских работах все чаще появляется термин «разноязычие», обозначающий, что высказывание или часть высказываний построены на двух языковых системах [Михайлов 1987].

При спонтанном разноязычии возникает установка на говорение на втором языке при его недостаточной компетенции, что дает субъекту иллюзию говорения на втором языке. Это становится способом психологической саморегуляции индивида, а наиболее оптимальные пути достижения этого эффекта запечатлеваются в носителе языков в форме некоторой стабильной системы смешивания речи и поддерживаются его дальнейшей разноязычной речедеятельностью. Стабилизировавшаяся разноязычная речедеятельность закрепляет неосознаваемую установку субъекта на говорение на втором языке.

Бытовой билингвизм – явление распространенное, так как миграции народов смешивают языки. В данную эпоху в русском языке присутствует большое число англицизмов, наличие которых не является ни оправданным, ни точно переведенным с английского языка: «Хот-дог», «Хай-райз», «Hotline» – переводится как «горячая линия», хотя это – «срочная связь» и т.п.

Речь и язык современного человека – результат длительного исторического развития. Язык как важнейшее проявление культуры

данного человеческого сообщества, представляет собой исторические системы постоянно существующих в ней символов [Левицкий, 1991].

Речевое общение осуществляется по законам данного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения.

Важным положением является то, что принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на когнитивном уровне, на языковом уровне, на эмоциональном уровне, на мотивационном уровне - в национальном характере, национальном менталитете, на моторном уровне – язык тела, жесты. Таким образом, культура как бы распределена по всем уровням языковой личности. Язык является системой ориентиров в предметном мире. Благодаря этнической культуре человек формирует свое видение мира, свой образ мира [Закирьянов 2001].

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения, в связи с чем много людей пользуются в общении двумя и более языками.

В работах по методике преподавания иностранных языков раскрываются психолого-педагогические основы функционирования двуязычия в сфере обучения иностранному языку [Муратова 1987; Зимняя 1989].

Сегодня одноязычие расценивается некоторыми как форма безграмотности. Зато в многоязычном государстве сложнее обеспечить единство и сплоченность. Без сомнения, Европа многоязычна, но она станет настоящей Европой, только тогда, когда станет многоязычной.

Многоязычие (мультилингвизм) [Рогозин 1999; Pavlenko 2005] как владение несколькими языками подразумевает регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации. Согласно этой точки зрения, людей, которые говорят на двух языках, называют билингвами; людей, которые говорят на более, чем двух языках, называют мультилингвами. Очень редко билингвы говорят на двух языках одинаково хорошо. В зависимости от контекста и темы, они предпочитают использовать один язык чаще, чем другой. Иногда целые нации являются билингвами или мультилингвами. Например, в Бельгии существуют три национальных языка: голландский, немецкий и французский. Швейцария является мультилингвальной нацией, в которой принято четыре официальных языка: французский, немецкий, итальянский и цыганский. Но это не означает, что все швейцарцы являются мультилингвами.

Общество, на наш взгляд, невозможно оценивать с точки зрения степени владения несколькими иностранными языками. Эта

характеристика может быть применима только к отдельному человеку, а также представлена в виде идеала, к которому нужно стремиться, но которого практически невозможно достичь. К тому же этот показатель весьма изменчив и обусловлен множеством факторов, к числу которых можно отнести такие переменные, как языковые способности личности, возраст, часто – пол, последовательность изучения языков, языковое давление какой-либо общности, престижность каждого из языков и многие другие. Вполне возможно одновременно изучать несколько иностранных языков. Главное, на наш взгляд, иметь такой уровень владения иностранными языками, которые были бы необходимыми и достаточными для их использования в определённых функциях (коммуникативной, когнитивной, экспрессивной и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин – М.: МПСИ, 2003. – 232 с.

Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер – М., 2001. – 120 с.

Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх / Новое в лингвистике.– М., 1972. – Вып. 6. – С. 25–60 .

Ведель Г.Е. Из истории методов преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель – М., Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 56 с.

Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 145 с.

Вишневская, Г.М. Билингвизм и его аспекты / Г.М. Вишневская. – Иваново: Иван. гос. ун-т., 1997. – 99 с.

Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

Завьялова, М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме: (На материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) / М.В. Завьялова // Вопр. языкознания. – 2001. – N 5. – С. 60–85

Закирьянов, К.З. Отражение языковой картины мира в языковом сознании билингва / К.З. Закирьянов // Межкультурный диалог на евразийском пространстве: Материалы междунар. науч. конф., 30 сент. 2 окт. 2002 г.Уфа, 2002. «Язык и литература в межкультурной коммуникации народов Евразии». – Уфа, 2002. – С. 99–101.

Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М., 1989. – 230 с.

Козлова, Т.А. Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях / Т.А. Козлова // Сб. науч. тр., посвящ 50-летию ф-та иностр. языков Мордов. гос. ун-та им. Н.П. Огарева / Редкол.: Ю.М. Трофимова [и др.] – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – С. 67–70.

Каспарова, М.Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М.Г. Каспарова // Психология билингвизма. – М. – 1986. – С. 5–12.

Левицкий, В.В. Билингвизм и неязыковое поведение / В.В. Левицкий // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. – Тверь, 1991. – С. 144–152.
Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 180 с.
Муратова, З.Г. Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку / З.Г. Муратова // Лингводидактические исследования. – М., 1987. – С. 166–175.
Михайлов, М.М. О разновидностях двуязычия / М.М. Михайлов // Двуязычие и контрастивная грамматика. – Чебоксары, 1987. – С. 4–9.
Рогозин, Д. Мультилингвизм как социальный контекст языка / Д. Рогозин. – М., 1999 – 180 с.
Grosjean, F. Individual bilingualism / F Grosjean // Applied Linguistic Studies in Central Europe. – Veszprem, 1997. – V. 1. – Pp. 103–113.
Pavlenko, A. Emotions and multilingualism / A. Pavlenko. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 304 p.

Ч.И. Истомина, В.С. Истомин
ГрГУ им. Я. Купалы

РОЛЬ САМОКОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Высшая школа выдвигает на первый план требование готовить молодое поколение не только к успешному усвоению и воспроизводству унаследованных от прошлого ценностей и навыков, но, главное, к самостоятельной творческой активности, постановке и решению новых задач. Сущность обучения основана на создании условий, при которых в процессе обучения студент становится её субъектом. Организация такой деятельности формирует у студентов умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи, планировать учебную деятельность, выбирать соответствующие учебные действия для её реализации, осуществлять контроль по ходу выполняемой работы и умение оценивать полученные результаты. Одной из главных целей образования является формирование личности, интеллекта, необходимых человеку для полноценной жизни в современном обществе. Основой для этого является самоконтроль, посредством которого человек осознает правильность своих действий.

Целенаправленные и систематические исследования самоконтроля в связи с вопросами обучения в системе школа-вуз относится к рубежу 50-60-х годов XX века, хотя упоминание о самоконтроле можно встретить уже в трудах Аристотеля. Интерес к нему расширяется, и требует своего решения в самых различных областях. Усиление внимания к самоконтролю объясняется его принципиальной ролью в организации жизни человека. Он выступает как условие

адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности. В связи с этим мы попытаемся предложить систему заданий и упражнений для формирования самоконтроля у студентов, изучающих иностранный язык (французский), предполагая, что регулярное включение в образовательный процесс таких заданий, при помощи которых бы усваивались разнообразные приемы самоконтроля, обеспечивающие качественную подготовку специалиста.

Самосовершенствование личности, обучение и профессиональная деятельность, поведение в обществе предполагают непременную включенность в них самоконтроля. Самоконтроль относится к числу обязательных признаков сознания и самосознания человека. Самоконтроль является одним из неотъемлемых компонентов процессов самоуправления (саморегулирования) систем различной качественной природы, среди которых человек представляет собой пример живой и высшей степени сложной системы.

Как существо общественное человек на протяжении всей своей жизни является объектом контроля со стороны окружающих его людей. Под контролем общества находятся процессы обучения и воспитания человека, его занятость в профессиональной деятельности, поведение в быту. Объектом контроля для человека являются его поступки и действия, присущие ему психические явления. Именно в этом случае, когда человек контролирует собственную психическую сферу, имеем дело с самоконтролем. Многоаспектность проблемы развития самоконтроля у студентов обуславливает разнообразие подходов к определению его сущности.

Под самоконтролем, по нашему мнению, следует понимать сознательный контроль, осуществляемый человеком над своим поведением, мыслями, чувствами, регулирование и планирование своей деятельности. По мнению Г.А. Собиевой, под самоконтролем надо понимать умение критически отнестись к своим поступкам, действиям, чувствам и мыслям, регулировать свое поведение и управлять им [Собиева 1964]. В.В. Чебышева под самоконтролем понимает сознательные процессы, заключающиеся в том, что работник, учитывая цель и план работы, следит за своими действиями и их результатами, сопоставляя их с воображаемыми правильными действиями и результатами, и на основе этого регулирует свою деятельность. Она видит особенность непосредственной связи с регуляцией деятельности, но вместе с тем не отождествляет их [Чебышева 1962]. А.С. Лында трактует самоконтроль как компонент самосознания, который включает в себя самоуправление и саморегулирование человеком своей деятельности и поведения.

Причем самооценка, корректирование и совершенствование своей деятельности составляют основу самоконтроля личности [Лында 1979]. Самое общее определение самоконтроля может быть дано с позиции функционального подхода к нему, в соответствии с которым что бы ни являлось объектом самоконтроля, в какую сферу психических явлений ни оказался вовлеченным, его функция носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения того, что должно быть, с тем, что еще только может быть или фактически уже имеет место. Интересная точка зрения изложена в работе Г.И. Гаваковой, где самоконтроль понимается как «способность самостоятельно находить, исправлять и предупреждать ошибки и недостатки в собственной деятельности на основе сопоставления выполняемых действий с конкретным образцом [Гавакова 1964]. Многообразие дефиниций самоконтроля, таким образом, свидетельствует о сложности этого явления. Что же касается функции самоконтроля, то и здесь существуют разные трактовки. Некоторые считают, что основными функциями являются образовательная, развивающая, воспитательная, стимулирующая и обучающая [Бабинский 1981]. Другие предполагают, что функции самоконтроля аналогичны функциям контроля, отмечая, что при самоконтроле действие направлено на себя, а при контроле – на некий объект.

Самоконтроль неотъемлемым образом включен во все виды деятельности человека: игровую, учебную, трудовую, научную, спортивную и др. к числу общих, не зависящих от специфики выполняемой деятельности, принципов классификации видов самоконтроля можно отнести временной, пространственный, структурный, а также принцип произвольности самоконтроля. Самоконтроль является таким образом важным умением для осуществления управления процессом своего учения, психолого-педагогическая сущность которого состоит в умении соотнести полученный результат с поставленной целью. Это анализ своих действий с тем, чтобы установить правильность их выполнения, это сличение с образцом или желаемым результатом. У студентов должна быть заложена привычка контролировать свои действия с самых первых этапов обучения. Но часто из структуры учебной работы выпадают именно контроль и оценка со стороны обучающегося, студент освобождает себя от необходимости контролировать и оценивать. В связи с этим учебная работа студента постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов. Развитие самоконтроля в учебной деятельности подчиняется определенным закономерностям. Постепенно, благодаря

многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, самоконтроль превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс его выполнения. Начальный этап вузовского обучения – очень ответственный период студенчества, от полноценного проживания которого зависит уровень развития личности, желания и умение учиться, уверенность в своих силах. Г.С. Никифоров в качестве путей обучения обучающихся самоконтролю предлагает «наглядный контроль со стороны преподавателя, взаимоконтроль обучающихся и на этой основе - самоконтроль каждого студента [Никифоров 1989]. Более того, необходимо на занятиях по иностранному языку специально обучать студентов конкретным приемам самоконтроля, формируя одновременно его как общее учебное умение.

Одним из эффективных приемов формирования самоконтроля является взаимопроверка. Она особенно полезна на этапе обучения орфографии, усвоения лексики и закрепления ее на письме, при выполнении грамматических упражнений. Разработка системы заданий, т.е. системный подбор материала, подлежащего усвоению, является также эффективным приемом для развития умения контролировать свои действия в различных видах самостоятельной учебной деятельности, что приводит к повышению уровня подготовки студентов. Так, после отработки темы «Город, в котором ты живешь», для самоконтроля предлагаются следующая система заданий: 1. Lisez et donnez le numéro des phrases. 2. Choisissez le mot qui convient. 3. Complétez les phrases. 4. Assosiez les éléments. 5. Ecrivez le verbe à l'imparfait. 6. Choisissez l'élément qui convient. 7.Transformez les phrases. 8. Complétez les dialogues. К каждому заданию предлагается критерий оценивания выполненного задания. Все задания выделяются в раздел «Самоконтроль».

Autoévaluation

Je peux demander ou indiquer une direction

Lisez puis donnez le numéro des phrase qui permettent de demander une direction.

Je cherche la rue du Pin.
Elle habite rue de la Rame ?
Il y a un café, rue d'Ulm ?
Tu connais la rue Boileu ?
C'est loin, la rue des Vignes ?
Demander une direction : n°...

Choisissez le mot qui convient.
Vous tournez (à droite/tout droit).

Comptez 1 point pour réponse correcte
Vous avez..
6 points : félicitations !
Moins de 6 : revoyez les pages de votre livre et les exercices du chier.

Tu (prends/tourne) la rue Lepic.
Vous allez (jusqu'au bout/autour) de la rue.

Je peux localiser quelque chose ou quelqu'un

Complétez les phrases avec le mot donné entre parenthèses.

(cinéma) On va retrouver Ahmed.... .
Il y a un magasin de fleurs (au coin/entre)
de la rue.
(toilettes) Oh, un instant, je vais.... .

Choisissez le mot qui convient.
La banque est (en face de / devant)
la boulangerie.
Il y a un magasin de fleurs
(au coin / entre) de la rue.
Louis est malade, il est (dans / sous) son lit.

Comptez 1 point pour réponse correcte
Vous avez..
6 points : félicitations !
Moins de 6 : revoyez les pages de votre livre et les exercices du chier.

Je peux exprimer l'obligation ou l'interdit

Associer les éléments.

Il est interdit	votre passeport à l'entrée.
Vous devez	utiliser votre dictionnaire.
Présentez	de prendre des photos.

Ecrivez le verbe entre parenthèses à l'impératif.
(attendre) Audrey, ...ta sœur, s'il te plaît.
(mettre) .... une étiquette avec votre nom sur votre sac.
(ne pas faire) .... de bruit, s'il vous plaît.

Comptez 1 point pour réponse correcte
Vous avez..
6 points : félicitations !
Moins de 6 : revoyez les pages de votre livre et les exercices du chier.

Je peux conseiller

Choisissez l'élément qui convient pour donner un conseil dans chaque situation.

1. Votre ami dort très mal la nuit.
a) Va voir un médecin !
b) Je voudrais un rendez-vous avec le docteur martin.

2. L'ordinateur de votre ami ne marche pas.
a) Tu pourrais utiliser les ordinateurs de l'école.
b) Quand est-ce que tu as acheté ton ordinateur ?

3. Votre ami a perdu sa carte bancaire.
a) La banque va te donner une autre carte.
b) Il faut aller à un commissariat de police.

Transformez les phrases avec les éléments proposés.
Demande à ton prof ! → Tu pourrais!
Fais attention ! → Il faut .... !
Ne prends pas l'avion ! → Il ne faut pas!

Comptez 1 point pour réponse correcte
Vous avez..
6 points : félicitations !
Moins de 6 : revoyez les pages de votre livre et les exercices du chier.

ЛИТЕРАТУРА

Бабинский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабинский. – М.: Знание, 1981.
Гавакова, Т.И. Формирование самоконтроля у учащихся 5–7 классов в учебной деятельности : дис… канд. психол. наук / Т.И. Гавакова. – Киев, 1964. – 244 с.
Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А.С. Лында. – М.: Высшая школа, 1979.
Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 192 с.
Собиева, Г.А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка / Г.А Собиева // Вопросы психологии: десятый год издания / Ред. Б.М. Теплов, Е.Н. Колбановский. – 1964. – № 2. – С. 49–57.
Чебышева, В.В. О воспитании самоконтроля у учащихся при изучении слесарного дела / В.В. Чебышева // Школа и производство. – 1962. – № 2. – С. 11–15.

Р.К. Казлоўскі
ГрДУ ім. Я. Купалы

НЕКАТОРЫЯ АСПЕКТЫ ВЫВУЧЭННЯ І АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ВЫКЛАДАННЯ КУРСА «ФАЛЬКЛАРЫСТЫКА»

Фальклор – неацэнны пласт нацыянальнай культуры, у сінкрэтычную сутнасць якога неад'емна ўвайшлі абрады і звычаі, танцы і музыка, песні, эпічныя жанры, творы народнага тэатру, гэта той скарб, які з'яўляецца падмуркам менталітэту кожнай нацыі, першакрыніцай яе светапогляднага базісу. Вусная народная творчасць, традыцыі – гэта яшчэ і пласт народнай педагогікі, які мае перспектыву выкарыстання ў сучасных умовах не толькі як матэрыял для

даследавання і вывучэння ў навуковых і навучальных установах, але і нейкая сістэма старажытных ведаў аб навакольным свеце, маральна-этычных каштоўнасцях, востра неабходная педагогу для пазакласнай працы ў сярэдняй школе.

«Фальклярыстыка» з'яўляецца адным з асноўных базавых курсаў у падрыхтоўцы настаўніка-філолага на спецыяльнасцях «Беларуская філалогія», «Славянская філалогія» ва УА «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы» і іншых вышэйшых навучальных установах Рэспублікі Беларусь, які ўводзіць студэнтаў у свет народных уяўленняў, знаёміць са зместавым багаццем і жанравай разнастайнасцю вуснапаэтычнай творчасці беларускага і іншых славянскіх народаў. У курсе асвятляюцца працэсы жанравай эвалюцыі ў параўнальным аспекце, вобразнай сістэмы, роля і значэнне фальклору ў развіцці нацыянальных літаратур. Прадугледжваецца вывучэнне вялікага аб'ёму матэрыялу, на які адпускаецца на спецыяльнасці «Беларуская філалогія» 30 лекцыйных і 22 практычныя гадзіны, на спецыяльнасці «Славянская філалогія» – 20 лекцыйных і 14 практычных гадзін. Станоўчым з'яўляецца той фактар, што на працягу гэтага ж (першага) семестра студэнты праходзяць курс «Уводзіны ў літаратуразнаўства», што дае тэарэтычную базу для філалагічнага (не столькі этнаграфічнага альбо мастацтвазнаўчага) вывучэння фальклору, а веды па рускай мове (для студэнтаў «Славянскай філалогіі» і па польскай) даюць магчымасць звяртацца да рускамоўных (адпаведна польскамоўных) тэкстаў і тэарэтычных крыніц.

Практычныя заняткі маюць на мэце замацаваць і пашырыць веды, атрыманыя на лекцыях і ў хатняй індывідуальнай працы, набыць уменне рабіць цэласны аналіз вуснага народна-мастацкага твора з улікам яго месца ў сістэме абрадаў і звычаяў, пазнаёміць з гісторыяй айчыннай фальклярыстыкі, гістарычным развіццём вуснай народнай творчасці. Працэс засваення студэнтамі ведаў праходзіць мноства этапаў: успрыманне, разуменне, усведамленне, запамінанне, узнаўленне, замацаванне і выкарыстанне тэорыі на практыцы, што асабліва важна пры аналізе казак, песень, легендаў і паданняў, малых фальклорных жанраў, чаму і варта надаць на практычных занятках асаблівую ўвагу. Вельмі актуальнай праблемай з'яўляецца недахоп падручнікаў і дапаможнай літаратуры, з якой у бібліятэках горада Гродна больш-менш дастаткова кніг па беларускай і рускай вуснай народнай творчасці, вучэбныя ж выданні па фальклору іншых славянскіх народаў адсутнічаюць. У наяўнасці маюцца асобныя зборнікі запісаў польскага фальклору (на польскай мове) і раскіданыя па розных выданнях навуковыя артыкулы па абрадах, звычаях і

жанрава-стылёвых асаблівасцях твораў вуснай народнай творчасці. Невялікі падручнік П.І. Краўцова «Славянскі фальклор» (М., 1976) (некалькі паасобнікаў ва ўніверсітэцкай бібліятэцы) не адпавядае сучасным патрабаванням, і таму навучальнай літаратуры для глыбокага ўзроўню самастойнага вывучэння прадмета недастаткова. Праблемным з'яўляецца пошук тэкстаў, перакладных ці не, з фальклору паўднёва- і заходнеславянскіх народаў, за выключэннем польскага. Таму базавы запас ведаў пры самастойнай падрыхтоўцы студэнтаў да практычных заняткаў з большага грунтуецца на беларускім, рускім і польскім фальклоры, хаця асноўная ўвага ў сілу падрыхтоўкі настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры (польскай і беларускай мовы і літаратуры) надаецца, безумоўна, вуснай народнай творчасці беларускага народа.

Улічваючы шырыню ахопу тэарэтычнага і факталагічнага матэрыялу і недастатковую для яго падрабязнай падачы колькасць лекцыйных гадзін, мэтазгодна на практычныя заняткі выносіць больш ёмістыя тэмы, якія патрабуюць вывучэння даследчай літаратуры і цэласнага аналізу фальклорных твораў, а нязначныя пытанні варта пакінуць для самастойнай працы. Важным аспектам вывучэння фальклору беларускага і іншых славянскіх народаў з'яўляецца параўнанне. Кожны народ выпрацаваў своеадметную сістэму жанраў вуснай народнай творчасці, спосабаў і сродкаў мастацкага адлюстравання рэчаіснасці. Так, у рускага народа ёсць былiны, у ўкраінскага – думы, чаго няма ў беларусаў. Але тут варта ўлічваць тую праблему, што з фальклорнымі творамі паўднёвых і заходніх, за выключэннем палякаў, славян студэнтам прыходзіцца знаёміцца ў перакладах на беларускую і рускую мовы, што не дае магчымасці паўнавартасна разабраць у арыгінале мастацкія асаблівасці твора. Нельга абысціся без належнай увагі да такога аспекту вывучэння фальклору, як этнаграфічны. Толькі ў лучнасці з апісаннямі абрадаў тэксты каляндарна-абрадавых і сямейна-абрадавых песень будуць сістэмна адпавядаць паводле тэматыкі, праблематыкі, не выклікаючы ў студэнтаў пытанняў аб іх месцы ў сістэме фальклору і мэтах функцыянавання.

Для лепшага разумення, усведамлення і запамінання навучальнага матэрыялу неабходным застаецца канспектаванне тэарэтычных крыніц, што дазваляе вызначыць патрэбныя дамінанты, усвядоміць узаемасувязі асобных з'яў у агульнай карціне народнага абраду, прасцей — узнавіць патрэбны аб'ём ведаў пры адказе на пастаўленае пытанне, а таксама ў сціснутым выглядзе паўтарыць неабходную інфармацыю перад экзаменам ці залікам. Так, у тэме «Гісторыя айчыннай фальклярыстыкі» мэтазгодна прапанаваць студэнтам да

канспектавання некалькі раздзелаў з кнігі І.К. Цішчанкі «Да народных вытокаў: збіранне і вывучэнне беларускага фальклору ў 50–60-я гады XIX стагоддзя» (Мн., 1986). У іншых раздзелах і тэмах нельга абысці ўвагай для канспектавання ўрыўкі з кніг Н.С. Гілевіча «Паэтыка беларускіх загадак» (Мн., 1976), М.А. Янкоўскага «Паэтыка беларускай народнай прозы» (Мн., 1983), «Узроўні агульнасці фальклору ўсходніх славян» (Л.П. Баранава, Г.А. Барташэвіч, К.П. Кабашнікаў і інш. – Мн., 1993) і толькі для студэнтаў спецыяльнасці «Славянская філалогія» З. Куховіч «Obyczaje staropolskie XVII-XVIII wieku» (Lódż, 1975). Даволі важным аспектам ў вывучэнні вуснай народнай творчасці з'яўляецца валоданне студэнтамі факталагічным матэрыялам (асабліва вершаваным) і ўменне яго ўзнаўляць па памяці, цытаваць у якасці доказу. Без ведання прыказак, загадак, прыпевак, анекдотаў і жартаў нельга ўсебакова раскрыць тэму «Малыя фальклорныя жанры: мастацкія асаблівасці», разгледзець іх тыпалогіі, паэтыку. Безумоўна, трэба валодаць тэкстамі казак, легендаў і паданняў, помніць іх сюжэты.

У падрыхтоўцы да практычных заняткаў студэнтам будзе відавочна недастаткова рабіць толькі вусны аналіз фальклорных тэкстаў, неабходна яшчэ фармаванне і напрацоўка навыку пісьмовага літаратуразнаўчага аналізу твора: ад асаблівасцяў ідэйна-філасофскага зместу да сістэмы мастацкавыяўленчых сродкаў. Напрыклад, пісьмовыя хатнія заданні могуць быць наступнымі: «Прааналізаваць пісьмова адну з беларускіх калядных песень (па выбары)», «Прааналізаваць пісьмова адну з народных чарадзейных казак (па выбары)».

Дадатковай формай працы да практычных заняткаў варта зрабіць падрыхтоўку паведамленняў на зададзеную тэму, у выніку чаго пашыраецца далягляд бачання тэмы, раскрываецца новы аспект вывучэння вуснай народнай творчасці, а для аўдыторыі з'яўляецца магчымасць праслухаць цікавы дадатковы матэрыял. Асобныя заданні могуць выглядаць наступным чынам.

Тэма: Гісторыя айчыннай фальклярыстыкі

Падрыхтаваць паведамленне на тэму:

Варыянт 1. У.Ф. Мілер і гістарычная школа фальклярыстыкі.

Варыянт 2. Праблемы сінкрэтызму народнага мастацтва і гісторыі фальклорных родаў у працах А.М. Весялоўскага.

Варыянт 3. Я.Ф. Карскі як збіральнік і даследчык беларускага фальклору.

Варыянт 4. Польская фальклярыстыка ў другой палове XIX – пачатку XX стагоддзяў (для студэнтаў спецыяльнасці «Славянская філалогія»).

Тэма: Каляндарна-абрадавая народная творчасць

Падрыхтаваць паведамленне на тэму:

Варыянт 1. Каляды на Гродзеншчыне.

Варыянт 2. Асаблівасці абраднасці вясновага цыклу земляробчага календара ў польскага народа (для студэнтаў спецыяльнасці «Славянская філалогія»).

Варыянт 3. Матыў і вобраз у беларускіх купальскіх песнях.

Варыянт 4. Вялікія Дзяды ў беларусаў. Традыцыі шанавання продкаў.

Тэма: Паэтыка сямейна-абрадавай народнай творчасці

Падрыхтаваць паведамленне на тэму:

Варыянт 1. Паэтыка хрэсьбінных песень беларусаў.

Варыянт 2. Народнае вяселле на Гродзеншчыне. Мастацкія асаблівасці вясельных песень, тостаў і зычэнняў.

Варыянт 3. Культ продкаў і пахавальныя галашэнні.

Тэма: Малыя фальклорныя жанры: мастацкія асаблівасці

Падрыхтаваць паведамленне на тэму:

Варыянт 1. Беларускія мудраслоўі: тэматыка, ужыванне, мастацкія асаблівасці.

Варыянт 2. Жанрава-стылёвыя асаблівасці беларускіх прыпевак.

Такім чынам, спалучэнне рознатыповых заданняў у падрыхтоўцы да практычных заняткаў садзейнічае лепшаму засваенню студэнтамі-філолагамі праграмнага матэрыялу, дазваляе хутчэй арыентавацца на найбольш важныя праблемныя пытанні, спрыяе цэласнай сістэме ведаў па дысцыпліне, а таксама выклікае павышаную цікавасць да культуры і гісторыі беларускага народа, аказвае станоўчае ўздзеянне на выпрацоўку светапоглядных уяўленняў і эстэтычных густаў на аснове глыбокіх фальклорных традыцый.

Вывучэнне фальклору немагчыма без скарыстання тэхнічных сродкаў навучання (аўдыё і відэа), з дапамогай якіх студэнты атрымаюць магчымасць убачыць народныя абрады, звычаі і паслухаць аўтэнтычнае выкананне народных песень, казак (на падставе матэрыялаў фальклорнага архіва кафедры беларускай літаратуры). Немалаважным з'яўляецца аспект уплыву фальклору на моладзевую культуру Беларусі, з'яўленне ў музыцы аўтэнтычных і сінкрэтычных кірункаў, напрыклад, беларускі фальк-рок (гурт «Палац»). Авалоданне ведамі пра маскультуру і актыўны ўплыў на яе народных традыцый дапаможа у будучай педагагічнай працы рэалізаваць і выхаваўчыя мэты, прывіць у вучняў любоў да нацыянальнай культуры, абрадаў,

звычаяў, песень, адшукаць нетрадыцыйныя наватарскія падыходы да выхавання маладога пакалення грамадзян Беларусі. «Вусная народная творчасць – адзін з галоўных сродкаў народнай педагогікі… На працягу многіх стагоддзяў яна была своеасаблівым «падручнікам жыцця», перадавала ад старэйшага пакалення да малодшага вопыт і веды, жыццёвую мудрасць, этыку, погляды на выхаванне і навучанне дзяцей» [Арлова 1993: 9].

Спалучэнне на практычных занятках па «Фальклярыстыцы» заданняў для рэпрадуктыўнай, аналітычнай і творчай дзейнасці студэнтаў спрыяе лепшаму засваенню праграмнага матэрыялу тэарэтычнага і практычнага характару, садзейнічае эфектызацыі навучальнага працэсу.

ЛІТАРАТУРА

Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск: Народная асвета, 1993. – 120 с.

O.V. Larina, O.I. Povargo
Grodno State University

EXPLORING SMALL TALK AND HUMOUR IN DEVELOPING CULTURAL AWARENESS

There are quite a few issues in ELT that methodologists, teacher trainers and in-service teachers have no disagreement about. Everybody knows that to understand a language completely it is essential to posses not only knowledge of the grammar, phonology and lexis but also understand certain features and characteristics of the culture. We can say that a language is a part of culture and a culture is a part of language. Generally, language is connected to social and cultural values and so language is thought to be a social and cultural phenomenon. The two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of their language or culture. The need for cultural literacy in ELT arises mainly from the fact that most language learners, not exposed to cultural elements of the society in question, seem to encounter serous hardships in communicating meaning to native speakers.

The teaching of culture in ELT should include the following:

Cultural knowledge – the knowledge of history, geography, institutions, art, literature, music, the ‘big C’ culture (achievement culture), as it’s described by B.Tomalin and S. Stempleski in their book ‘Cultural Awareness’ [Tomalin 1996: 6–7].

Cultural values – the ‘psyche’ of the country, what people think is important; it includes things like family, hospitality, patriotism, fairness, etc.

Cultural behavior – the knowledge of daily routines and behaviour, the 'little c' culture, as B. Tomalin and S. Stempleski describe it.

Cultural skills – the development of intercultural sensitivity and awareness, using the English language as the medium of interaction.

Perhaps the greatest challenge facing English teaching is how to systematize the study of culture and determine its relation with language learning. Rather than being an additional element which is dealt as and when the opportunity arises, cultural studies should become an integral part of the syllabus.

Traditional methods of teaching culture in the foreign language classroom have been focused on formal culture and passive learning. Students do need both a geographical and historical perspective in order to understand contemporary behavior patterns. But if we provide our students only with a list of facts of history or geography and a list of lexical items, we will definitely fail to give them an intimate view of what life is really like in the target culture. The most profitable way of looking at culture is to see how it is expressed through language, how cultural behaviours affect acceptability in the host communities. Culture with a 'little c' focuses on the behavioural patterns or lifestyles of the people: when and what they eat; how they make a living; the attitudes they express towards friends and members of their families; which expressions they use to show approval or disapproval, etc. Bearing it in mind we view the teaching of cultural awareness as teaching a skill as opposed to teaching cultural information. Studying culture with a task-oriented and co-operative learning approach will help students develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviour, become more aware of conventional behavior in common situations in the target culture.

A wide range of materials and activities is available for the study of culturally-oriented behaviour and increasing cultural awareness. We would like to focus on developing 'small talk' techniques as learning how to socialize and make small talk is considered to be a key factor for successful communication, and adequate mastering of a foreign language includes an ability to produce casual conversation. An important feature of language is that the meaning of a sentence is more than a combination of the meaning of the words it contains: to understand fully, we also use information from the situation where the sentence is used. All languages have a set of pragmatic conventions about language use. These conventions are social and cultural. So they differ from language to language, from country to country, and from culture to culture. It is important to learn about the pragmatic conventions of English so as to be able to make full use of the words you know and to avoid mistakes. People learn some of their attitudes from their culture, so learners of English need to learn not only the basic

meaning of words but also their cultural impact.

Culturally correct use of established formulae of social exchange can build understanding and lead to further development of social contacts, while failure in it often breaks an encounter at the very beginning. Small talk provides unavoidable difficulties without special cultural knowledge and conversational skills, and neglecting this sort of knowledge would definitely be a mistake. For a foreigner a seemingly simple and formal interaction can become a real mine field, whether in the choice of topic, response to somebody's words, or in the type of reaction they show.

The concept of small talk is: through keeping up polite conversation to try to know each other better or just provide the necessary verbal exchange in order to maintain social relations. Here, the communicative function of the language embraces the pragmatic component of the language structure, adaptation of speech to the communicative situation, and empathy, necessary for establishing and maintaining contact between the interlocutors.

The popular and unavoidable in communication with the English topic of weather illustrates the notion: it is important to understand, that in fact the exchange about the weather delivers more implications than its outward appearance. 'It's a cold day today, isn't it?' from a stranger or almost a stranger would mean 'I would like to talk to you, don't you mind?' And the answer 'It's really cold, don't you think?' would mean 'I am ready to welcome you'. Giving no answer, you are violating etiquette, silence can be interpreted as a statement 'No, I'm not going to share greetings with you!' [Фокс 2011: 37]. The purpose of such communication is to create a common bond between people through the further exchange of current information, views and assessments.

Almost every theme in the English course can include bits of small talk: the suggested situations of a chat while standing in line at the bus stop, discussing the food at a particular restaurant, giving opinion about a film or at a sporting event, or exchanging a couple of words when waiting to purchase something in the shop. All these are suitable topics when they relate to the setting the small talk is happening in. It would not really be appropriate to discuss food at a particular restaurant while waiting in line for a movie ticket, though.

You can prepare in advance a list of possible scenarios your students may find themselves in where small talk could be required. There is no need to create scenarios with great detail because your students will be acting as strangers to one another and have no more complex a goal than making simple conversation. Students can work in pairs and in such way the whole class will practice at once, then some volunteers can act out their scenario in front of the class. Other students can give feedback on what they

did well and where they need to work for improvement. Communicative models can include analysis of culture-biased behavior.

There are many topics not suitable for small talk. Students should know that it is inappropriate to discuss politics with strangers as well as topics of finance and appearance. These subjects will not always be taboo in a student's native culture, so it is always best to give some direction as to what not to say.

There are some exercises to allow learners some regular practice with small talk – ways that do not focus on the exchange of information. Below is one procedure that can be used to give students a feel for small talk. It is based on a simple feature (or rule) of small talk that requires the recipient of a question to answer the question, add some information and ask a question back – the AAA model of small talk. Applying the rule helps learners keep a conversation going almost indefinitely without them requiring a topic to discuss or any obvious purpose for their interaction. For example:

Two strangers left to talk to one another in a café after a mutual friend of theirs had to leave.
A: Do you live near here? (Question)
B: Yes, I do (Answer) ... in an apartment on 11th street (Add). Do you live nearby too (Ask)?
A: No (Answer) ... I'm just visiting the city (Add). Uh... have you lived here long? (Ask)
B: Not so long (Answer). I moved here from Chicago three years ago (Add). What's the purpose of your visit? (Ask)
A: Oh, I ...

The model enables learners to develop lengthy, natural sounding, social exchanges. These then provide the perfect platform on which they can further acquaint themselves with the rules of conversational etiquette they will need to maintain social exchanges. They need to become familiar with, for example, appropriate ways to open and close a conversation, to signal they have finished their turn, to interrupt a speaker, to change the topic, to return to the topic, to encourage a speaker or signal they would like to speak. These skills are essential for learners, if they are to develop full conversational competence.

The following activity on 'conversational rules and structures' and 'conversational strategies' can be suggested:

Task 1: *Read the small talk 'At the Party' below and find the 5 mistakes.*
Woman : (Standing in a corner drinking a glass of wine by herself)
Man: Hi there. Why aren't you dancing? Have you tried Felicia's punch yet?
Woman: No, but I was just about to.
Man: Don't. It's terrible.

Woman: Oh. Okay.
Man: So, how are you knowing Rick?
Woman: Oh, Rick and I go way back. We studied nursing together.
Man: Nursing. Hmm. I heard on the radio today that all of you nurses are on strike. Are they not paying you enough?
Woman: Actually it's about working conditions.
Man: I see. So, have you had a chance to take a dip in the pool yet?
Woman: No, not yet. How about you?
Man: No, I need to lose some weight before I put on a bathing suit. But you have a great figure.
Woman: Uh, thanks. Well, I better go and mingle. There are a few people I haven't said hello to yet.
Man: Wait! Did you hear that the Pope is coming to town?

Task 2: *Check your answers:*
1. Man: Don't. It's terrible.
Correction: Keep negative comments out of your small talk. You don't know if the person you are talking about is a close friend of the person you are talking to.
2. Man: So, how are you knowing Rick?
Correction: So, how do you know Rick?
3. Man: Nursing. Hmm. I heard on the radio today that all of you nurses are on strike. Are they not paying you enough?
Correction: During small talk it is not appropriate to discuss salaries.
4. Man: No, I need to lose some weight before I put on a bathing suit. But you have a great figure.
Correction: Even though this is a compliment, it may make someone feel uncomfortable. Complimenting clothing is acceptable for small talk, but bodies are not a "safe" topic.
5. Man: Wait! Did you hear that the Pope is coming to town?
Correction: The man did not take the cue that the woman wants to end the conversation. "Wait" is a very direct word that should never be used in small talk. You could say, "Oh, before you go..." or "I don't want to keep you, but..." if you have something very important to add or ask.

A very important tool for any effective small talk is humour. A joke used in the right place and time would help to avoid, or at least, make up for unwilling gaffes like those described in the dialogue above.
Understanding the sense of humour of a people is a key element of understanding the culture and language and, perhaps even more importantly, of developing relationships with people from that country. Kate Fox, in her book ‘Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour‘, asserts that any conversation of English people is coloured with humour, because humour is a virtue, a highly appreciated characteristic and pride of this culture [Фокс 2011: 79–80]. Superfluous pathos and excessive impetuosity are unacceptable. The reactions can be the popular ‘*Oh, come*

off it!' ('Ой, да будет тебе!') or ironical *'Yeah, right' ('Ну да, конечно!')*, while incongruities, inefficiency and inadequacy of any sort would be met with the exclamation *'Typical!' ('Вот так всегда!')*. Exaggerated modesty and self-irony are highly appreciated, and in response you are expected to produce an objection which recognizes the merits of the interlocutor [Фокс 2011: 242]. This sort of humour and irony is rather a psychological characteristic and probably can't be taught in the classroom, but we can provide students with understanding of it. On the other hand, humour can and must be taught, as such work serves a number of purposes, which include:

Fighting prejudice. Jokes and humour can form the basis for serious class discussions. Many jokes in many countries mask some quite negative underlying prejudices and stereotypes about people from different regions of the country or different sectors of the society. Exploring these prejudices can be a first step towards overcoming them.

Decreasing stereotypic perceptions. Activities of this type help students understand the dangers of making unwarranted generalizations about the people of another culture and help sensitize them to the variability within cultures that such generalizations can never capture. Stereotypes are most harmful if they create barriers to understanding and prevent the development of empathy [Galloway 1981: 401].

Comparisons between cultures. Having been informed about lifestyle and behaviour of the English, having learnt conversational patterns for various life situations, students can be prompted to compare them to similar cultural patterns in our country.

Students should be aware of the *linguistic means* used to produce humorous effect: miscollocations (*Is that you who has [done, made] the cake?*), malapropisms (*A bird in hand is/ bad table manners)*, intended or unintended mistakes in the use of homographs (*Do not hinder me from going there!*), homophones (*Despite the [knight, night] the [knight, night] went on riding*), paronyms (*Ice cream [complimented, complemented] the lunch*) and clichés (*You bit off more than you could [eat, chew, swallow]*). Appropriate exercises should be included in classroom work and self-studies. Some anecdotes, funny advertisements etc can be discussed, students may be asked to find more examples and comment on them in class.

Proverbs, sayings and quotes about humour prove to be indispensable. Students can try to explain the meaning to translate some into Russian / Belarusian, to find similar or contradicting expressions in their own culture or even try to write their own. Discussion over witty words about humour can be useful for the development of students' language skills and cultural awareness as well as for the upbringing of tolerance, kindness and tact. Here

are some examples, which prove to be useful: *Many a true word is spoken in jest. Better lose a joke than a friend. Correct your manners with laughter. He jests at scars that never felt a wound. He who says what he likes may hear what he doesn't like.*

Retelling jokes and anecdotes in English can produce unexpected results both from the language and from the humour perception sides. It's extremely difficult sometimes to make a joke sound funny in the target or in the native tongue. This activity leads to the understanding of means used to produce the humorous effect, and, which is even more important, to distinguishing cultural differences. As many jokes and anecdotes are in the dialogue form, there is also a good chance to discuss, how careful you should be trying to tell jokes during your social intercourse in English.

Peculiarities of speech of famous people can come handy, for instance, *Goldwynisms* – expressions used by the Hollywood producer Sam Goldwin (*A verbal contract isn't worth the paper it's written on.*). We also discuss the kind of humour characteristic of *'Murphy's law* and other laws of nature' (*Having baths makes telephones ring*).

Search for *mistakes in speech* responsible for humorous effect not only develops the subtler taste and style of a personal sense of humour, but serves the purpose of improving comprehension, grammar, phonetic, vocabulary use and choice skills.

Video. If you have access to TV or video recordings of popular comedy programmes, these can form a rich resource for exploitation in the language class. They can be used in many ways, for general listening activities or you could just focus on one particular part and explore the humour. A lot of humour on TV is very rich in cultural references and this too can be an interesting, though very challenging area to explore.

Work on small talk as an area of conversation is very important. It opens ways to understanding, and the adequacy of its use often depends on understanding humour in interaction. The more opportunities you give your students to have such conversation, the more progress they will make and the easier their transition will be to full immersion in English.

LITERATURE

Фокс, К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / К. Фокс. – М: Рипол классик, 2011. – 510 с.

Galloway, V.D. Communicating in a Cultural Context: The Global Perspective. Proceedings of the 1981 Summer Cross-Cultural Workshop for Foreign Language Teachers / V.D. Galloway. – Columbia, SC: South Carolina State Department of Education, 1981. – P. 359–360.

Tomalin, B. Cultural Awareness / B. Tomalin, S.Stempleski. – OUP, 1996. – 160 p.

L.A. Lenkova
Grodno State University

CULTIVATING STUDENTS' MOTIVATION IN ENGLISH TEACHING

Everyone knows that motivation is the key to student learning. In order to teach students the language skills so that they become more interested in learning the language when English is not seen as important for their immediate needs teachers have to find creative ways to teach language and increase students' motivation to learn language and to get them eventually appreciate the language.

Theorists and researchers of human motivation have identified two generic types of motivation: extrinsic and intrinsic [Cheril, Staulding 1992: 7]. Individuals are extrinsically motivated when they engage in an endeavor because they expect to secure a reward or avoid a punishment. In contrast, individuals are intrinsically motivated when they engage in an endeavor because of an inner desire to accomplish a task successfully, irrespectively of the rewards and punishments associated with it. Individuals tend to experience intrinsic motivation when they feel both competent and self-determining. Therefore, teachers must learn how to create academic environments that promote students' perceptions of both competence and control.

If we truly want to motivate our students we need to begin by ourselves. We, teachers, need to be motivated. We need to reinvent ourselves, invigorate our lesson plans and update ourselves. Our students can read us like an open book and motivation is contagious. If they feel our need and desire for them to learn they will want to learn. Obviously, an inactive teacher can not activate students.

We should be able to do something beyond our teaching tasks and if we make good relationship with our students we can read their mind and interests to reach our goals. Teachers can improve students' behavior too if they honestly do themselves what they want from others to do. It is necessary to mention that strengthening student's self-respect and self-actualization is of high priority and will be achieved by mutual understanding.

Students' interests and their basic needs are very important and they must not be ignored when teaching a foreign language. The more we care about this matter the more we improve their knowledge of the language [Ames, R. and Ames, C.1990: 49].

At the beginning of a lesson you need to consider two motivational factors: attitude and needs. Attitude deals with the student's view of the subject matter, general learning environment and other factors. Needs deal

with the students' basic needs at the time of learning. During a lesson another two motivational factors should be considered: stimulation and affect. Stimulation deals with attention and involvement during the learning process. Affect deals with the affective or emotional experience of the student while learning. At the end of a learning activity such motivational factors as competence and reinforcement are considered. Competence deals with the degree of progress the students feel they have made. Reinforcement deals with feedback on their progress.

Unfortunately there is no single magical formula for motivating students. Many factors affect a given student's motivation to work and to learn: interest in the subject matter, perception of its usefulness, general desire to achieve, self-confidence and self-esteem as well as patience and persistence [Dornyei 2001: 95]. And, of course, not all students are motivated by the same values, needs, desires or wants. Some students will be motivated by the approval of others or overcoming challenges. Most students respond positively to a well-organized course taught by an enthusiastic instructor who has a genuine interest in students and what they learn.

These are a few ideas for increasing student desire to work hard at the learning tasks they need.

*Be enthusiastic about your subject***.** An instructor's enthusiasm is a crucial factor in student motivation. If you become bored or apathetic, students will too. Typically, an instructor's enthusiasm comes from confidence, excitement about the content and genuine pleasure in teaching. If you find yourself uninterested in the material, think back to what attracted you to the field and bring those aspects of the subject matter to life for your students. Or challenge yourself to devise the most exciting way to present the material, however dull the material itself may seem to you.

Increase the difficulty of the material as the semester progresses. Give students opportunities to succeed at the beginning of the semester. Once students feel they can succeed, you can gradually increase the difficulty level. If assignments and exams include easier and harder questions every student will have a chance to experience success as well as challenge.

Vary your teaching methods. Variety reawakens students' involvement in the course and their motivation. Break the routine by incorporating a variety of teaching activities and methods in your course: role playing, debates, discussion, demonstrations, case studies, audiovisual presentations, guest speakers or small group work.

Hold high but realistic expectations for your students. Research has shown that a teacher's expectations have a powerful effect on a student's performance. If you act as though you expect your students to be motivated, hardworking and interested in the course they are more likely to be so.

Show care. Students respond with interest and motivation to teachers who appear to be human and caring. Teachers can help produce these feelings by sharing parts of themselves with students, especially little stories of problems and mistakes they made either as children or even recently. Such personalizing of the student-teacher relationship helps students see teachers as approachable human beings. Students will attend to an adult who appears to be a "real person," who had problems as a youth and survived them. Show that you care about your students by asking about their concerns and goals. What do they plan to do in the future? What things do they like? Such a teacher will be trusted and respected more than one who is all business.

Have students participate. One of the major keys to motivation is the active involvement of students in their own learning. Standing in front of them and lecturing to them is thus a relatively poor method of teaching. It is better to get students involved in activities, group problem solving exercises, helping to decide what to do and the best way to do it, helping the teacher, working with each other or in some other way getting physically involved in the lesson. Students love to be needed. By choosing several students to help the teacher students' self-esteem is boosted and consequently their motivation is increased. They will also see themselves as necessary, integral, and contributing parts of the learning process. We should use every opportunity to have students help us.

Reward success. Both positive and negative comments influence motivation, but research consistently indicates that students are more affected by positive feedback and success. Praise builds students' self-confidence, competence and self-esteem. If a student's performance is weak, let the student know that you believe he or she can improve and succeed over time [Dornyei 1994: 117].

Students who do not yet have powerful intrinsic motivation to learn can be helped by extrinsic motivators in the form of rewards. Rather than criticizing unwanted behavior or answers, reward correct behavior and answers. Adults and children repeat behavior that is rewarded. Everyone likes the feeling of accomplishment and recognition; rewards for good work produce those good feelings.

Give students feedback as quickly as possible. Return tests and papers promptly, and reward success publicly and immediately. Give students some indication of how well they have done and how to improve. Rewards can be as simple as saying a student's response was good with an indication of why it was good or mentioning the names of contributors.

Use positive emotions to enhance learning and motivation. Emotions have an effect on many of the processes involved in learning: perception, attention, motivation and the encoding and retrieval of information. It is

important for teachers to create positive, emotionally safe classroom environment to provide for the optimal learning of students. Strong and lasting memory is connected with the emotional state and experience of the learner. That is people remember better when the learning is accompanied by strong emotions. If you can make something fun, exciting, happy, loving or perhaps even a bit frightening, students will learn more readily and the learning will last much longer. Emotions can be created by classroom attitudes, doing something unexpected or outrageous, by praise and many other means.

If the students feel successful in the English study they will have more motivation, positive emotions, new passion and interest. So the English teacher should give them more chance to experience the success. His language should be filled with encouragement and motivation, no matter whether they are good at English or not. The students will feel that they are urged and encouraged and the other students will do their best to imitate the advanced students. So the teacher should guide the students to find their progress, so as to improve their motivation of English study.

LITERATURE

Ames, R. Motivation and Effective Teaching. Dimensions of Thinking and Cognative Instruction / R. Ames, C. Ames. – Hillsdale: N.J.; Erlbaum, 1990.
Cheril, L. Staulding. Motivation in the classroom / L. Cheril. – University of Connecticut: McGraw-Hill College, 1992.
Dornyei, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom / Z. Dornyei // Modern Language Journal. – 1994. – Vol. 78, N. 3. – P. 273–284.
Dornyei, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom / Z. Dornyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

О.Л. Малышева
ГрГУ им. Я. Купалы

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Процессы европейской интеграции охватывают почти все сферы жизни Беларуси, которая четко обозначила ориентир на вхождение в образовательное пространство Европы и поступательно реформирует систему высшего образования в контексте европейских требований и стратегий, которые невозможно осуществить без переосмысления теории и практики лингвистического образования. Гуманитарная природа образования в свете Болонского процесса ставит перед преподавателями иностранных языков задачу всесторонней подготовки студентов, способных обучаться в европейских университетах. Такая подготовка предусматривает не только

фактическое владение всеми аспектами иностранного языка, но также и формирование понятийного аппарата, предоставляющего возможность осуществления межкультурной коммуникации.

В настоящее время преподаватель иностранного языка не только обучает студентов с целью приобретения языковых и коммуникативных навыков, но также помогает им анализировать различия в культурах (родной и иностранной), снижая риск культурологического шока в случае, если они окажутся в иной культурологической среде. Обучение культуре страны изучаемого языка вовсе не требует изменения в поведении студентов. Оно помогает студентам понять различия в культурах, влияние ряда факторов, обусловливающих такие различия. Фактически преподаватель только направляет студентов на выявление культурологических различий, развивает их критическое мышление и прививает уважение к другим культурам.

Новая образовательная модель содержит мотивированный подход к изучению английского языка как средству межкультурной коммуникации, что даст возможность нашим студентам подключиться к европейскому информационно-образовательному пространству уже на начальном этапе обучения. Таким образом, владение другими языками, ориентированное на конкретную страну и культуру, должно быть в центре внимания лингвистической подготовки студентов. Если ранее все внимание в лингвистическом образовании уделялось этнолингвистике страны изучаемого языка, то сегодня возникла настоятельная необходимость расширения географии. Студенты приобретают дополнительные знания, связанные с разнообразием культур, языков и национальными системами образования с целью беспрепятственного вхождения в зону европейского образования.

В существующей сегодня организации учебного процесса основным способом передачи информации является односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в передаче информации преподавателем и последующее ее воспроизведение студентом на экзамене или зачете. Гораздо важнее, на наш взгляд, обучать студентов самостоятельной работе по извлечению знаний, превращая студента в соучастника образовательного процесса, несущего вместе с преподавателем ответственность за конечный результат. Участие студента в его подготовке может выражаться в подборе учебных материалов, в разработке учебных заданий для однокурсников. Такой подход дает возможность студенту конструировать знания, а также ориентироваться в информационном пространстве. Однако такой подход к обучению требует значительной информационной поддержки.

В ходе выполнения студентами самостоятельной работы предполагается реализация ряда целей: научить студентов активно, целенаправленно приобретать новые для них знания и умения без непосредственного участия в этом процессе преподавателей, в частности, самостоятельно анализировать современные учебно-методические материалы. Они также приобретают умение закрепить пройденный материал посредством анализа, сравнения, обсуждения и описания реалий согласно тематике.

Указанные цели требуют реализации ряда задач, в которые входит формирование конкретных знаний, навыков и умений по английскому языку в соответствии с темами, заявленными в учебной программе дисциплины.

Информация, полученная в результате самостоятельного изучения обозначенного материала, необходима для написания реферата, сочинения, подготовки презентации, более продуктивной работы на практических занятиях, а также успешного прохождения всех этапов контроля знаний. Помимо анализа библиографического списка литературы, поощряется самостоятельное нахождение и изучение дополнительной литературы и электронных источников.

В русле осуществления самостоятельной работы хорошие результаты дает использование проектной методики обучения, способствующей достижению дидактической цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основу метода проекта положены следующие концепты: идея, составляющая суть понятия «проект», а также прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении проблемы.

В Гродненском государственном университете им. Я. Купалы на кафедре английской филологии накоплен опыт использования образовательных проектов в обучении английскому языку студентов-лингвистов 1–5 курсов. В процессе осуществления проектной деятельности создаются естественные условия для самостоятельного овладения студентами определенными аспектами изучаемого языка и культуры – определенными языковыми средствами, коммуникативным умениями, лингвокультурологическими сведениями, стратегиями устного и письменного речевого общения. Создание конечного продукта образовательного проекта требует интеграции всех аспектов овладения языком и культурой в целях выполнения задач проекта.

Презентация подготовленных проектов, как правило, проходит в форме мультимедийной конференции, в организацию которой каждая

из групп-участниц внесла свой вклад в виде мини-проекта. Тематика проектов связана с жизнью молодежи, ее жизненными планами, хобби, системой образования в Беларуси и за рубежом. Преподаватель в ходе выполнения проекта выступает в качестве консультанта, незаметно направляя работу студентов, подсказывая пути решения текущих задач.

Обобщая результаты рассмотренной выше проектной деятельности, можно отметить активизацию студентами большого пласта английской лексики в условиях общения, приближенных к естественным. В ряде случаев наблюдались креативные, а потому вызвавшие неподдельный интерес аудитории, решения ряда проблем.

Видеоотчеты по материалам мультимедийной конференции, которые могут рассматриваться как учебный продукт.

Таким образом, в связи с необходимостью постоянной обратной связи между участниками учебного процесса у преподавателей кафедры возникла необходимость разработки модифицированной структуры презентации учебного и дополнительного материала, входящего в мультимедийный учебно-методический комплекс.

Весьма часто учебные программы по изучению английского языка нацелены главным образом на изучение структуры языка, а не на информативность и полезность подлежащего изучения материала. Между тем в методической литературе все чаще ряд авторов указывают на необходимость учета содержательной стороны материала. В англоязычной литературе такой подход к отбору учебного материала называется content based ESL/EFL instruction. Традиционные программы по изучению иностранных языков направлены на выработку у обучаемых коммуникативных навыков, позволяющих общаться с англоговорящими собеседниками.

В связи с процессами глобализации в образовании изучение английского языка приобрело новое значение для многих студентов первой и второй ступени образования. Даже для тех, кто, возможно, никогда не будет обучаться в англоязычном университете, приоритетными являются материалы, содержащие профессиональную и академическую направленность, необходимые для дальнейшего образования студентов.

При таком подходе к обучению иностранным языкам не только обучение грамматике и коммуникативным умениям и навыкам определяет уровень владения языком. Гораздо большее значение приобретает расширение контекстуализации обучения, предусматривающее владение иностранным языком для академических целей.

Во многих вузах России, например, в Калининградском

государственном университете имени И.Канта на многих факультетах существуют программы обучения английскому языку по различным направлениям подготовки. По окончании курса студентам присваивается квалификация «специалист по профессиональному общению» (английский язык).

При таком подходе к обучению иностранным языкам не только обучение грамматике и коммуникативным умениям и навыкам определяет уровень владения языком. Гораздо большее значение приобретает расширение контекстуализации обучения, предусматривающего владение иностранным языком для академических целей.

ЛИТЕРАТУРА

Никишина, В.О. Приемы эффективного обучения иностранному языку в лингвистическом вузе / В.О. Никишина. – Przemysl: Nauka i studia, 2011. – С. 50–54.

Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат. – Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 4.

Curtain, H. Languages and children-Making the march: Bringing new languages to young learners, grades K-8. 4th / H. Curtain, C.A. Dahlberg. – [Электронный ресурс]. – New York: Pearson 2010. – Режим доступа: http:// helenacurtainswiki.wikispaces.com.

Robinson, T. Rock and Roll English Teaching: Content-Based Cultural Workshops / T. Robinson // English Teaching Forum. – 2011. – N 4. – P. 14–22.

Rucynski, J. Using the Simpsons in EFL Classes / J. Rucynski // English Teaching Forum. – 2011. – N 1. – P. 8–15.

*Ziesing, M.*2001. Cultural literacy and language fluency / M. Ziesing // In A Collection of Academic Papers: In Celebration of the 20th Anniversary of the University of the Thai Chamber of Commerce, 1-14. Bangkok, Thailand: University of the Thai Chamber of Commerce. [Электронный ресурс]. – Thailand, 2001. – Режим доступа: www.ajarnmichael.com/chapter2.pdf.

Horn, B. The Future Is Now: Preparing a New Generation of CBI Teachers / B. Horn // English Teaching Forum. – 2011. – N 3. – P. 2–9.

Г.С. Масютина
БГЭУ

УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обучение иностранному языку неизбежно связано с национально-культурным компонентом, который в последнее двадцатилетие приобрел научное обоснование и научный статус, что нашло отражение во многих официальных документах. Так, для старшей

ступени среднего образования Испании в качестве культурной составляющей указана в Королевском Декрете следующая цель (среди прочих других, которые подчеркивают значимость другой культуры при изучении иностранного языка): (пункт 8) «Оценить иностранный язык как средство приобретения знаний и познания другой культуры, признать его значение для лучшего понимания родного языка и культуры и в качестве средства международного взаимопонимания в многокультурном мире» [Real Decreto 2001]. При этом основополагающее значение в преподавании иностранного языка придается такому ключевому понятию, как «коммуникативная компетенция» (или «компетенция общения»), которая состоит, в соответствии с общеевропейскими стандартами для изучения языков [MECR 2001], из трех субкомпетенций. Во-первых, из компетенции лингвистической (лексические, грамматические, семантические, фонологические, орфографические и орфоэпические элементы). Во-вторых, это компетенция социолингвистическая, которая включает знания и умения, необходимые для функционирования языка в его социальном аспекте**,** и имеет отношение к совокупности социокультурных правил, связанных с использованием языка в межличностной сфере. Наконец, третья, прагматическая, подразумевает компетенцию дискурсную (способность использовать фразы в организованной последовательности с целью порождения связного дискурса) и функциональную (функции, речевые стратегии, схемы коммуникативных взаимодействий).

Таким образом, социокультурные аспекты являются составной частью собственно лингвистического обучения, что предполагает учет элементов, которые являются маркерами социальных отношений (социальные условности, например, условности вежливого поведения; выражения народной мудрости; различия стилей речи т.д.). Развитие социокультурной компетенции требует также от обучающегося знаний об обществе и культуре народа изучаемого языка (традиции, обычаи, ритуалы и т.д.). Кроме того, понимание сходства и различия между родной культурой и культурой изучаемого языка способствует формированию межкультурного сознания и, следовательно, необходимых способностей преодолевать стереотипы, разрешать межкультурные недоразумения, достигать взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

Поворот языкознания в сторону теории коммуникации под влиянием социальных наук повлияло на понимание концепта культуры в дидактике иностранных языков. Культурологический подход перестает концентрироваться только на преподавании сведений об истории, политике, религии, географии, знаменитых

личностях, фольклоре и т.д. Социокультурные знания включают целый ряд основных аспектов жизни общества, таких как:

1) повседневная жизнь (обычаи и расписание питания, трудовой деятельности, отдыха);

2) условия жизни (жилье, социальная обеспеченность, уровни жизни в зависимости от региона, этнической и социальной группы и т.д.);

3) межличностные отношения (социальная структура и отношения между социальными классами, группами, поколениями, между людьми разного пола, разных рас, сообществ и религий, семейные отношения, отношения на работе, отношение отдельных граждан к официальным структурам и т.д.;

4) ценности, убеждения, поведение в связи с различными параметрами общественной жизни (такими, например, как национальное достояние, региональная культура и региональная идентичность, история, политика, искусство, религия и т.д.);

5) невербальные средства коммуникации (язык телодвижений);

6) социальные общепринятые условности (установки), имеющие отношение к таким параметрам, как гостеприимство, пунктуальность, одежда, подарки, напитки, еда, условности и табу в разговоре и поведении;

7) ритуальное поведение в сфере вероисповедания и светских ритуалов: рождение, свадьба, похороны; праздники, фестивали, танцы, дискотека и т.д.

В Испании, например, иностранцам может быть необходима целая серия дидактических консультаций, которые помогли бы им понять события, происходящие вокруг (например, что 6 января отмечается праздник Волхвов – los Reyes Magos, и т.д.), адекватно действовать (что в городах обычно обедают между двумя и тремя часами; что кофе не пьют между полуднем и обедом; что в барах обычно стоят и употребляются специальные закуски (tapas) с аперитивом; что обычно дают чаевые; что многие продукты продаются дюжинами или полудюжинами, а не десятками и т.д.) и, наконец, успешно участвовать в коммуникативных актах (что говорят о зарплате исключительно при отношениях большого доверия; что, получив похвалу, надо реагировать, умаляя ее значимость; что, когда кто-то показывает свой дом или какую-то вещь, принято хвалить увиденное и т.д.).

Связь между языком и культурой становится более очевидной и бесспорной при анализе фрагментов реальных коммуникативных актов, извлеченных из повседневной жизни. Рассмотрим несколько высказываний и комментарии к ним из статьи «Культурный

компонент: еще одна составная часть на уроках языка» авторов Л. Микель и Н. Санс [Miquel L., Sans N. 2004.].

1. Deje, deje. Esto lo pago yo.
2. Vivo en Velázquez, 35, 1º, 2ª. Allí tiene Ud. su casa.
3. ¡Qué monada! Se parece mucho a tí, ¿verdad?
4. Éste es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mìo.
5. Oye, perdona la indiscreción**,** pero es que tengo un problema en el trabajo y necesito saberlo... ¿Podrías decirme aproximadamente cuánto gana una persona como tú?
6. Podríamos tutearnos, ¿no?
7. Usted tiene un reloj maravilloso.
   - Es suyo, señor, está a su disposición.

Все эти высказывания показывают, что обладание определенными культурными правилами порождает соответствующее коммуникативное поведение и, вследствие этого, выбор необходимых лингвистических форм. Так, исследователи комментируют:

Пример 1 – это неизбежный спор по поводу оплаты небольшой суммы, потраченной в баре;

Пример 2 – обычная форма городской ориентировки (улица + номер дома + этаж + дверь), при этом, давая адрес, испанец обязательно предложит свой дом, квартиру;

Пример 3 – обязательный намек тем или иным способом на физическое сходство с родственниками;

Пример 4 – обычное указание на связь, объединяющую нас с человеком, которого мы представляем, и значимость определенных степеней родства;

Пример 5 – существование определенных коммуникативных табу, нарушение которых (только в исключительных случаях) требует целой серии объяснений для его оправдания.

Пример 6 – различные контекстуальные правила для обращения на ты;

Пример 7 – обычный реакция испанца, если кому-то понравилась его вещь.

Все эти правила свойственны исключительно испанскому языку и культуре; в других языках коммуникативные схемы в похожих ситуациях будут отличаться, причем некоторые из этих коммуникативных актов не существуют во многих языках [MECR 2001]. При этом отдельные культурные элементы не понятны для иностранцев и предстают как настоящие культурные иероглифы, если до этого им не были даны определенные ключи для их расшифровки. Даже простой факт заказа кофе требует мобилизации многих культурных аспектов.

В качестве иллюстрации данного положения авторы указанной статьи приводят несколько диалогов, реализованных на основе одной и той же ситуации: человек среднего возраста пришел в дом другого, которого не очень хорошо знает, чтобы взять необходимую ему книгу.

1. A. Buenos días, ¿qué va a tomar?
   B. Sí. Una coca-cola, por favor.
2. A. ¿Quiere tomar algo?
   B. No, muchas gracias.
   (Un rato después)
   B. Bueno, pues, adiós. Hasta el lunes.
   A. Adiós**,** hasta el lunes.
3. A. ¿Quiere tomar algo?
   B. No, muchas gracias.
   (Un rato después)
   B. Pues, ahora sí tengo sed.
4. A. ¿Quiere tomar algo? Una cerveza, una coca-cola...
   B. No, nada, muchas gracias.
   A. O un café, o un té...
   B. No, de verdad, muchísimas gracias.
   (Un rato después)
   A. ¿Seguro que no le apetece un café o un refresco?
   B. Bueno, pues sí**.** Un cafecito, si usted lo toma también...

Который из диалогов больше всего приближается к реальному коммуникативному акту, который может иметь место в описываемой ситуации? Наиболее предсказуемым среди жителей Испании будет последний (4). Каковы ожидания каждого испанца, участника ситуации (хозяин-гость), с момента начала диалога? По мнению авторов, они следующие:

- когда кто-то приходит в дом, ему всегда предлагают что-то выпить, но когда хозяин предлагает в первый раз, он ожидает, тем не менее, отказ;
- посетитель отказывается, но ожидает последующего приглашения;
- хозяин чувствует себя обязанным сделать второе предложение, лингвистически перефразируя первое;
- в зависимости от степени знакомства эта «операция» может повторяться много раз и, уже сейчас, посетитель сможет принять предложенное;
- если посетитель соглашается что-то выпить, он должен намекнуть на тот факт, что не хочет причинять неудобства;
- если приглашение не принимается, всегда посредствам объяснений, хозяин знает, что на этой фазе ритуал уже закончился и

что это окончательный отказ.

Поэтому испанец во время своих первых контактов в чужой страной может оказаться ни с чем, глядя, как проносят мимо него угощения, которые другие приглашенные с удовольствием едят, в то время как он безуспешно ждет, что ему предложат еще раз, после того, как он вежливо отказался в первый раз. В свою очередь, удивленным и неловким чувствует себя иностранец, когда испанский хозяин настойчиво предлагает угощения, которые ему, может быть, совсем не нравятся. В обоих случаях говорящие действуют согласно определенным требованиям своей культуры и речь совсем не идет о том, кто более воспитан, кто более искренен, ни кто более лицемерен. Просто перед нами культурный ритуал.

Известно, что разные языки дробят реальный мир, выделяя ту или иную часть действительности, по-разному. В испанском языке, например, имеются три формы приветствия, которые относятся к разным частям дня (“Buenos días”, Buenas tardes”, “Buenas noches”). Однако это деление не просто затрагивает световые части дня, но имеет отношение ко времени обеда, ужина, возвращения домой и другим моментам. Кроме того, надо учитывать, в каком контексте используются возможные формы приветствия. Например, “Hola, ¿qué tal? совсем не уместно в официальном учреждении при обращении к незнакомому служащему, равно как не подходит форма “Buenas tardes” для того, чтобы, придя домой, приветствовать семью, за исключением, может быть, случаев супружеского кризиса. Следовательно, даже такой простой речевой акт, как приветствие, требует соблюдения определенных культурных правил, которые устанавливают границы между той или иной его формой.

Таким образом, интегрированное преподавание языка и культуры влечет за собой соблюдение ряда важных принципов. Прежде всего, это необходимость рассматривать культуру как значительную часть лингвистического обучения в плане формирования коммуникативной компетенции, которая включает компетенцию социокультурную, представляя язык в его многочисленных контекстах использования и различных вариантах. Далее, и как следствие предыдущего, необходимость включать в процесс обучения не только материалы исторического, географического или политического содержания, информацию о выдающихся людях и фольклоре, но также аспекты повседневной жизни – ценности, убеждения, обычаи, ритуалы. Одним из важнейших принципов является также необходимость представления иностранной культуры таким образом, чтобы способствовать формированию у студентов межкультурной коммуникативной компетенции с целью развития способности

размышлять о собственной и иностранной культуре, а также развития необходимых умений и навыков успешно общаться и ориентироваться в многокультурном мире. Каждое из дидактических предложений, приносимых в класс, должно быть проникнуто в той или иной степени культурным компонентом. Студенты должны иметь достаточную информацию, чтобы знать, что от них ожидается в каждой ситуации общения на иностранном языке. Известно, что терпимость местного жителя к иностранцу, не только по отношению к его ошибкам в языке, но также и по отношению к его действиям, уменьшается по мере увеличения лингвистической компетенции последнего.

ЛИТЕРАТУРА

Real Decreto 3474/2000. BOE 16-1-2001.
Marco europeo común de referencia para las lenguas**.** MECR, Conseil de l'Europe, 2001.
Miquel, L. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Revista redELE, número cero / L. Miquel, N. Sans. – Marzo 2004. Versión PDF.

С.А. Маталыга
БГУИР

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ЧТЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Подготовка специалиста в системе высшего образования направлена на формирование гармонично развитой, социально активной, творческой личности, обладающей профессиональной компетентностью, информационной культурой, гибким мышлением и иноязычной коммуникативной компетенцией. Среди требований, предъявляемых к современному инженеру, необходимо выделить умение вести поиск информации, быстро воспринимать, анализировать и логически осмысливать новые важные сведения из различных источников, в том числе иноязычных, с целью их использования для решения конкретных профессиональных задач. Именно поэтому важнейшей задачей иноязычного образования в неязыковом вузе является овладение культурой чтения специальной литературы. Одним из условий осуществления данного процесса является наличие сформированных грамматических навыков чтения (ГНЧ), что дает студентам возможность быстро и точно выделять части предложения, несущие основную структурно-информационную нагрузку, определять синтаксические функции по формальным признакам и соотносить их со значением. Знание

полного перечня качеств навыков чрезвычайно важно, поскольку они (качества), с одной стороны, являются ориентиром в работе – показывают, чего следует добиваться в процессе выполнения упражнений (являются критерием адекватности используемых упражнений), с другой – служат критериями сформированности навыков. В этой связи представляется необходимым рассмотреть качества грамматических навыков чтения. Но так как в методической литературе они не проанализированы в той степени, в какой это необходимо, мы сочли возможным обратиться к описанию качеств навыков продуктивного характера, в частности к качествам навыков, на которых основано говорение. Как нам, кажется, наиболее обстоятельно эти последние описаны в монографии Е.И. Пассова «Теоретические основы обучения иноязычному говорению» [Пассов 1983]. Опираясь на данную работу, мы попытаемся сделать определенный шаг дальше и предположить, что навыки, лежащие в основе других видов речевой деятельности в своей основе номинально те же, но проявляться они будут иначе и, следовательно, будут иметь разную значимость и специфику. Можно выделить следующие специфические черты искомых навыков:

в каждом из видов речевой деятельности (ВРД) один и тот же навык функционирует на основе неодинаковых механизмов. Достаточно сказать, что навыки в рецептивных ВРД отличаются от навыков в продуктивных ВРД именно по способу функционирования;

в каждом из ВРД любая из характеристик значима в разной степени, т.е. и способы проявления этих черт, и уровни проявления в разных ВРД различны;

в предположительном плане проявление механизмов в различных языках будет разным. Например, в основе грамматических навыков чтения немецкого текста лежат знания, связанные главным образом с глаголом. Ибо главная специфика немецкого предложения состоит в его глагольности: глаголу в функции изменяемой и неизменяемой части сказуемого отводится строго определенное место в предложении. Глагол в личной форме легко узнать по формальным признакам, например, по личным окончаниям, по которым, в свою очередь, в силу согласования сказуемого с подлежащим, можно заранее предсказать лицо и число подлежащего. Кроме того, глагол в личной форме детерминирует характер и время действия, является обязательным компонентом сложных форм актива и всех форм пассива, служит признаком-ориентиром для быстрого определения синтаксического рисунка предложения, его типа. Глагол в разных формах и функциях охватывает основные сведения из морфологии и синтаксиса, необходимые для понимания текста на немецком языке.

Глагол в неизменяемой форме занимает определенное место в предложении и образует вместе с личной формой так называемую рамку, в которой происходит объединение, синтез синтаксического, семантического и модальных аспектов предложения. Таким образом, знание «глагольной» специфики немецкого предложения значительно облегчает грамматическую ориентацию при чтении.

Для того, чтобы описать качества грамматических навыков чтения, рассмотрим, как проявляется указанная их специфика в деятельности чтения. Для этого посмотрим на интересующие нас навыки через призму общих качеств навыков говорения.

Автоматизированность. Именно это качество навыка чаще всего выступает основой его определения: «навык есть автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности» [Богоявленский 1960: 320]. Иногда навыком называют действие, которое совершается человеком автоматически [Беляев 1965: 24]. В чтении как рецептивном виде речевой деятельности автоматичность не требует направленности внимания на соблюдение последовательности действий, обеспечивающих точное узнавание. В этом случае автоматически антиципируется воспринимаемая форма, которая посредством вероятностного прогнозирования смыслового содержания мгновенно осознается реципиентом в виде соответствующей сочетательной схемы во внутренней речи. Автоматизированность обеспечивает плавность протекания действия. Элемент симультанности восприятия синтаксической структуры может иметь место только в том случае, если последовательность образов соответствующих сочетательных схем или, по терминологии Л.В. Занкова, «нервной схемы» для понимания будет релевантна алгоритму соответствующих действий [Занков 1990: 169]. В немецком языке, с его доминантой рамочной конструкции и фиксированным порядком слов, выступающими в качестве обобщенных характеристик синтаксических конструкций, симультанность восприятия в значительной степени обеспечивается функционированием механизма антиципации, что нам хотелось подчеркнуть особо. Таким образом, автоматизированность как качество ГНЧ характеризуется следующими чертами: скоростью, целостностью, плавностью протекания действий, постепенным свертыванием правил совершения действий в автоматизированный способ их выполнения. Если учесть, что формирование ГНЧ по существу представляет собой усвоение ориентировочной основы действий (П.Я. Гальперин), то по мере интериоризации уровней навыковых действий, скорость, целостность и плавность их протекания будут характеризоваться ослаблением напряженности и увеличением экономичности. Такая свернутость

действий во внутренней речи детерминирует целостность навыка.

Обобщенность. Относительно ГНЧ обобщенность рассматривается нами как способность реципиента осознавать ту или иную конструкцию, опираясь на обобщенные ее характеристики. Наличие данного качества у ГНЧ подтверждается теорией Н.М. Амосова об этажной переработке информации, суть которой заключается в восприятии информации, запоминании ее в виде временно́й модели, сравнении с некоторой моделью-эталоном из постоянной памяти и в выдачи сигнала, соответствующего новой, обобщенной модели. Наличие обобщенной модели-эталона обеспечивает логически успешное завершение процесса восприятия. Для того, чтобы заложить модель-эталон в долговременную память необходимо: выявить одинаковые структуры, абстрагируясь от конкретного содержания множества предложений (конструкций), и объединить их в типы синтаксического построения, присущие системе данного языка. Таким образом, образуются синтаксические модели (схемы, формулы) построения предложений с одинаковой структурой и упорядоченностью наполняющих ее лексических единиц, которые инвариантны относительно определенных изменений. Поэтому синтаксическую модель необходимо рассматривать как тип предложений с одинаковой структурой, как отстоявшуюся в языке схему грамматического построения, итог большей или меньшей степени обобщения подобных конструкций. Наглядно отражая грамматические отношения внутри изучаемой системы иностранного языка, синтаксические модели выполняют роль опорных вех в распределении грамматических единиц предложения, служат своего рода платформой для мыслительных процессов. Обоснование обобщенности как одного из важных качеств ГНЧ мы находим также и в лингвистике, в частности, в учении о моделях как функциональном каркасе языка, способствующих углубленному познания скрытых механизмов речевой деятельности.

Устойчивость. Для формирования данного качества, применительно к ГНЧ необходимо выяснить, как оно создается, от чего зависит, т.е. выяснить условия формирования и факторы, влияющие на данный процесс. В качестве факторов влияния выделяют столкновение, взаимодействие с другими навыками, вызывающими деструктурирование. Для определения условий формирования навыка методически целесообразно предусмотреть случаи и уровни взаимодействия данного навыка с другими, выявить факторы, нарушающие устойчивость навыка, и постепенно провести навык через эти условия. В чтении речь идет об интерференции

внутри речевой динамической стереотипии изучаемого иностранного языка. Это значит, что вновь усваиваемая синтаксическая конструкция не может формироваться изолированно от влияния уже ранее изученных. Она испытывает интерференцию со стороны их динамических стереотипов, отрицательное действие которых продолжается вплоть до установления в коре головного мозга реципиента нового динамического стереотипа. Именно наличие в сознании реципиента базисных синтаксических моделей помогает ослабить, а в некоторых случаях преодолеть интерферирующее влияние омонимичных конструкций внутри языка. Данные умозаключения позволяют нам рассматривать устойчивость как качество, прямопропорциональное автоматизированности при невосприимчивости ко всякого рода влияниям, ведущим к деавтоматизации, а процесс формирования качества устойчивость – как «автоматизацию второго уровня» [Пассов 1974: 19].

Гибкость. Рассматривая гибкость как качество ГНЧ, прежде всего заметим, что многое из сказанного выше об обобщенности, касается и гибкости. Мы имеем ввиду тот факт, что именно обобщенность является одним из качеств, обеспечивающих перенос навыка и обуславливающих его гибкость. Однако это не единственный фактор, благодаря которому проявляется гибкость. Есть основание предполагать, что гибкости навыка кроме обобщенности способствует осознание таких факторов как ситуативность, которая в рецепции проявляется за счет контекста. Поэтому важным условием формирования ГНЧ является использование упражнений, построенных на разнообразии содержательных контекстов. Таким образом, гибкость ГНЧ есть однозначное восприятие грамматической конструкции, мгновенное ее узнавание среди омонимичных в условиях нового лексического материала, нового контекста.

Сознательность. Исходя из определения Л.С. Рубинштейном навыка как «единства автоматизма и сознательности», можно констатировать, что в процессе функционирования навыка «сознательность» скрыта за его автоматизированностью [Рубинштейн 2007: 455]. Когда нарушается автоматизированность, или она недостаточна, сознание переключается на способ действия, и вся навыковая деятельность застопоривается [Пассов 1983: 17]. Таким образом, навыки, будучи по природе сознательными, в процессе функционирования не выявляют своей сознательности. В рецептивных ВРД «сознательность» скрыта за базисными синтаксическими моделями, являющимися основой для

дифференцированного объединения отдельных раздражителей в единый во времени их комплекс. Выступая в качестве комплексного раздражителя и действуя многократно на нервную систему реципиента, базисная синтаксическая модель оставляет в ней определенный след, являющийся результатом замыкания однородных временных связей, и способствует образованию внутреннего динамического стереотипа. Как мы видим, «сознательность» ГНЧ понимается как автоматизированность вызова синтаксического правила, определенного алгоритма действий, который может «появиться сразу как некоторая законченная схема сочетания слов» [Жинкин 1958: 135]. Практически это означает, что алгоритм действий по восприятию-сличению-узнаванию синтаксической конструкции должен быть не только безошибочным, но и действовать безотказно, в том числе и в новых условиях, создаваемых сменой речевых ситуаций (контекстов) и лексического материала.

Относительная сложность. Это качество в чтении выражается в наличии совокупности базисных синтаксических моделей, которые рассматриваются как сочетательные синтаксические схемы с четко очерченными постоянными грамматическими отношениями, распространяемыми на бесконечно большое количество переменных лексических единиц. В свою очередь, выработка синтаксической стереотипии явится базой для дальнейшего укрепления и развития других навыков, обогащения словарного запаса, который, по мере накопления, сразу будет включаться в определенные сочетательные схемы и, таким образом, активно использоваться в рецептивной деятельности.

Рассмотренные выше качества позволяют отнести определение навыков продуктивного характера и к грамматическим навыкам чтения: «относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, ставшее благодаря наличию полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности» [Пассов 1983: 20]. Таково определение ГНЧ исходя из деятельностных позиций их функционирования.

ЛИТЕРАТУРА

Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Учпедгиз, 1965. – 174 с.

Богоявленский, Д.Н, Психология учения // Психологическая наука в СССР / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М., 1960.

Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 370 с.

Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 418 с.
Пассов, Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи (учебное пособие) / Е.И. Пассов. – Воронеж: Изд.-во Воронежского государственного педагогического института, 1974. – 164 с.
Пассов, Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Воронеж: Изд.-во Воронежского университета, 1983. – 186 с.
Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт Петербург: Питер, 2007. – 720 с.

И.Д. Матько
ГрГУ им. Я. Купалы

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ КЛИШЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Интенсификация и расширение межкультурных и межъязыковых контактов ставит новые задачи в области преподавания иностранных языков в средней школе.

До начала эпохи глобализации, начавшейся в 80-е годы прошлого столетия, обучение иностранным языкам было нацелено в основном на то, чтобы учащиеся овладевали только языковыми компетенциями. В результате такого обучения школьники получали определенный набор знаний по грамматике, у них формировался определенный, достаточно большой, лексический запас, но выхода в речь такая методическая ориентация не имела, ибо речевая компетентность не входила в число приоритетных задач преподавания иностранных языков в средней школе. В современных условиях методики обучения, ограничивающиеся формированием только языковой компетентности, демонстрируют свою несостоятельность, поскольку не обеспечивают учащихся достаточными знаниями и умениями, которые позволили бы им успешно и эффективно участвовать в коммуникативном процессе. На первое место выходит практическое владение речью, то есть речевой компетентностью, под которой понимается владение речевыми средствами, адекватно реализующими интенции говорящего в каждой конкретной ситуации общения.

Новые задачи заставляют пересмотреть методические подходы в области преподавания иностранных языков в средней школе. В последние 20–30 лет интенсивно разрабатываются и внедряются в практику преподавания коммуникативные методы обучения иностранным языкам. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам предполагает целенаправленную организацию обучения речи на основе модели коммуникации.

Наиболее распространенным видом коммуникативного общения

является устная речь, организованная в форме диалога, поэтому обучение умению вести диалог занимает одно из ведущих мест на уроке иностранного языка.

Диалогу присущи, наряду с прочими свойствами, эмоциональность, экспрессивность, спонтанность, ситуативность. Специфические свойства диалога предопределяют выбор прагматических средств, используемых говорящими для достижения своих коммуникативных целей. Одной из характеристик диалога является присутствие в нем междометий, вводных слов, слов-«заполнителей молчания», речевых клише и др. Последние, называемые еще «речевые штампы», «разговорные формулы», «стереотипные предложения», «застывшие конструкции», «ситуационные клише», представляют собой многочисленную группу дискурсивных конструкций, коммуникативный статус, функции, таксономия которых изучены и определены еще недостаточно четко и однозначно. Приведем одно из наиболее удачных, на наш взгляд, определений данной группы слов: речевое клише (далее – РК) – это особые разговорные формулы, отличающиеся идиоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией, используемые для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности [Корзина 1991: 28].

РК обладают следующими свойствами:

1) Они непосредственно связаны с ситуацией общения, отражают интерес и отношение говорящего к происходящему.

2) РК обладают высокой устойчивостью, то есть компоненты клише не варианты, клише воспроизводятся в речи целиком, а не создаются говорящим каждый раз заново. Они легко воспроизводятся, облегчая процесс коммуникации Это свойство сближает клише с фразеологизмами.

3) РК играют роль словесных опор в спонтанном речевом общении.

В спонтанной речи, как правило, нет времени на детальное обдумывание реплик. Для французского языка, кстати, характерен очень высокий темп речи – 180–190 слов в минуту, в то время как для русского языка средний нормальный темп речи составляет 90 слов в минуту. Темп предопределяет необходимость ускоренного выбора и использование языковых средств, и этот процесс должен быть в высшей степени автоматизирован, для чего в распоряжении говорящего должны находиться определенные стандартные РК, которые хранятся в долговременной памяти говорящего, являются потенциально готовыми для передачи мысли отрезками высказывания, предопределяя быстроту вербальной реакции говорящего. Таким образом порождение

спонтанных высказываний облегчается благодаря использованию РК.

4) Эти речевые единицы – полиситуативны, следовательно, полифункциональны, обладающие большим арсеналом прагматических значений. Именно это свойство делает обучение их использованию достаточно затруднительным, поэтому в практике преподавания их следует использовать постоянно – они должны быть постоянно на слуху и в речи, начиная с ранних этапов обучения.

Учебники нового поколения, созданные на основе коммуникативного принципа, пытаются, и не без успеха, восполнить недостатки языкового подхода старой школы.

Учебные пособия по французскому языку для средней школы Д.С. Вадюшиной построены на диалогах, воспроизводящих естественную речь, поэтому в них мы встречаем множество клише. Уже в четвертом класса мы находим тексты и упражнения для введения и закрепления в речи клише. Причем как ситуации общения, так и виды клише, разнообразны, представляющие разнообразные значения эти коммуникативных элементов, например:

Alice : Ah ! Salut, Paul!
Paul : Tiens! bonjour, Alice ! Ca va?
Alice : Oui, merci. Tu as musique aujourd'hui?
Paul : Oui, et gymnastique aussi. Et toi ?
Alice : Eh bien! Moi, j'ai français, maths et travaux pratiques.
Paul : Au revoir, Alice!
Alice : Salut, Pierre ! [Вадюшина 2010: 29]

В данном примере мы находим несколько видов речевых клише (см. классификацию [Корзина 1991: 92–110]):

1. Приветствие: *Salut ! Bonjour !*
2. Прощание: *Au revoir ! Salut !*
3. Удивление: *Tiens !*
4. Вступление в контакт: *Ca va ?*
5. Перехват инициативы: *Et toi ?*

Как было указано выше, речевые клише часто служат своего рода опорами, моментами замедления коммуникации, когда говорящий затрудняется определенно сформулировать свою мысль и нуждается в некотором замедлении процесса коммуникации, не прерывая, однако, его окончательно. Для этого говорящий использует речевые клише междометного характера для того, чтобы, с одно стороны, выиграть время для формулирования мысли, не теряя при этом время и мыслительные усилия, и, с другой стороны, с целью избежать паузы в процессе общения. В приведенном диалоге такой опорой служит междометное клише *Eh bien!*

Значения речевых клише контекстуальны, то есть о точном

значении речевого клише можно судить только по окружающим его высказываниям. Именно поэтому важно использовать разные ситуации для выявления и обучения разным значениям одного и того же клише. Так, если в приведенном примере *Tiens!* выражает удивление, то в другом диалоге – предложение:

- *Anne, donne-moi ton bâton de colle et ta calculette, s'il te plaît !*
- *Tiens! Voilà ma calculette!* [Вадюшина 2010: 23].

В учебнике используется большинство видов речевых клише согласно классификации речевых клише французского языка, составленную С.А. Корзиной [Корзина 1991: 92–110]:

1. Один из наиболее многочисленных видов речевых клише – речевые клише, выражающие извинение, согласие, одобрение: *Oui, ...Mais oui, ... Non, ... Mais non, ...Pardon, madame, ... S'il vous plaît. S'il te plaît ... . D'accord. Bien sûr. Avec plaisir. Excusez-moi*:

- *Maxime, tu joues avec moi à la balle?*
- *Oui, Paul, d'accord* [Вадюшина 2010: 69].

- *Papa, tu joue aux échecs? S'il te plaît ...*
- *Bien sûr, je joue. Avec plaisir.*
- *Merci, papa !* [Вадюшина 2010: 69]

- *Excusez-moi, madame, quelle heure est-il, s'il vous plaît?*
- *Il est six heures cinq.*
- *Merci, madame.*
- *Il n'y a pas de quoi* [Вадюшина 2010: 77].

2. Удивление: *Tiens! Oh là là! (moi, je n'ai pas mes affaires!)* [Вадюшина 2010: 29].

3. Ободрение, поощрение: *C'est très bien !* [Вадюшина 2010: 9]. *Tu es gentille.* [Вадюшина 2010: 27]. *C'est gentil* [Вадюшина 2010: 67].

4. Формулы вежливости: *S'il vous plaît! S'il te plaît! S'il vous plaît, monsieur, pouvez-vous nous dire ... ? Merci, monsieur! Pardon! Il n'y a pas de quoi* [Вадюшина 2010: 32].

5. Положительная оценка: *Oui. Mais oui! C'est intéressant*. *C'est facile*. *C'est amusant* [Вадюшина 2010: 30].

6. Отрицание, отрицательная оценка: *Non. Mais non! C'est difficile* [Вадюшина 2010: 30]. *C'est ennuyeux* [Вадюшина 2010: 30].

7. Прощание: *Au revoir! Salut!*

Некоторые исследователи выделяют функции речевых клише с точки зрения динамики протекания коммуникативного процесса. Такого родя РК также используются в учебнике:

А) Вступление в контакт: *Bonjour, les élèves! Silence, s'il vous plaît!* [Вадюшина 2010: 16]. *Chère fille!* [Вадюшина 2010: 83]. Обращение зависит от социального статуса коммуникантов: по имени обращаются,

если говорящий начинает разговор со своим приятелем, сверстником; *maman papa, grand-mère, grand-père* – если общаются с ближайшими родственниками; *madame, monsieur* – со взрослым.

Б) Мониторинг процесса общения:

Vous comprenez? [Вадюшина 2010: 8].

Comment? [Вадюшина 2010: 8].

Répétez, s'il vous plaît! [Вадюшина 2010: 8].

<...>, n'est-ce pas? [Вадюшина 2010: 79].

Pardon, monsieur, est-ce que ... ?

В) Перехват инициативы в беседе : *Et toi*?

Г) Привлечение внимания: *Ecoute, maman ...* [Вадюшина 2010: 56]. *Tiens! Regarde*! [Вадюшина 2010: 38] *Dis, Tania (Marc, René)* [Вадюшина 2010: 31, 54, 78]. *Dites, les enfants, ...* [Вадюшина 2010: 93].

Очень часто речевые клише усиливаются междометиями, что характерно для разговорной речи:

Tu aimes la rentrée? Tu es contente?

Oh, oui, je suis très contente! [Вадюшина 2010: 13].

Tu es content?

Oh, non. Je n'aime pas la rentrée! [Вадюшина 2010: 14].

Проведенный небольшой анализ использования речевых клише в учебнике 4 класса (второй год обучение) по французскому языку Д.С. Вадюшиной показал, что даже на раннем этапе обучения иностранному языку возможно и необходимо осваивать эти коммуникативные элементы. Конечно, при этом следует учитывать возрастные особенности детей. Важно начинать обучение использованию клише уже на начальных этапах обучения иностранному языку, поскольку эффективность использования клише во многом зависит от степени автоматизма их использования.

Формирование речевой компетентности заключается в обучении умению использовать коммуникативные средства языка, оптимальные для данной коммуникативной ситуации. Несовершенное владение устной речью на иностранном языке проявляется, в частности, в отсутствии эмоциональных, экспрессивных элементов речи, разного рода семантически «пустых», но прагматически наполненных слов и выражений. И наоборот, умелое использование клише придает речи естественность, экспрессивность, эмоциональность, непринужденность, увеличивая тем самым прагматический потенциал высказывания. Наличие таких клише максимально приближает речь к речи носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

Вадюшина, Д.С. Французский язык: учебное пособие для 4 кл. общеобразоват. учреждений с белорус и рус яз обучения / Д.С. Вадюшина. –

Минск: Выш. шк., 2010. – 159 с.
Корзина, С.А. Французский язык. Речевые клише в диалогической речи: Учеб. пособие / С.А. Корзина. – М.: Высш. шк., 1991. – 111 с.

Я.В. Михальков, Т.В. Стародубцева
ДУЭП им. А. Нобеля

О ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Последние годы лингвистическая наука усиленно ищет пути адекватного описания того явления, которое лингвисты называют речевой деятельностью. Возникли и реально существуют такие разделы языкознания, как коммуникативная лингвистика, прагматическая лингвистика, лингвистика текста, стилистика текста, актуально-функциональная стилистика, теория речевой деятельности [Колшанский, Одинцов, Кубрякова, Киселева, Болотов, Кожина]. На лицо ситуация становления новых разделов лингвистики. Языковеды все чаще обращаются к живой речи (устной и письменной), к речевым произведениям, к функционированию языка.

То, что в свое время выдвигалось М.Н. Кожиной в качестве отправного пункта создания функциональной стилистике, теперь признается рядом ученых как основа прагматической лингвистики, эмотивной стилистики [Кожина]. Это исследование функционирования языковых средств в реальных речевых актах, в неразрывной связи с экстралингвистическими факторами [Колшанский, Одинцов, Кубрякова, Болотов].

Возникновение новых разделов языкознания повлекло за собой выделение и поиск новых лингвистических единиц. Возникли такие понятия и термины, как «прагмема», «эмотема», «эмоционема» и др. [Киселева, Болотов, Гридин 1982, 1983]. В рамках функциональной и эмотивной стилистики продолжается поиск минимальной единицы речевой экспрессии [Гридин 1983: 115], высказывается мысль о необходимости создания типологии речевых средств эмоциональной экспрессии, выявлении списка эмоционем в каждом исследуемом эмоциональном тексте [Гридин 1982: 91; Аспекты 1982: 73].

Настоящая статья является попыткой проанализировать некоторые лексические особенности речи человека, переживающего состояние эмоциональной напряженности, в плане возможности использования исследованных явлений в процессе обучения эмоциональной иноязычной речи. Анализировалась речь героев художественных произведений в критические моменты их жизни и деятельности. Выбор слов в речи связан со многими факторами. В лингвистической

литературе исследовались особенности выбора языковых средств в связи с различными компонентами коммуникативной ситуации: с характером обстановки речевого акта, с отношениями говорящего и адресата речи, с целями речевого общения [Кузнец 1960: 118, 119]. Известно, однако, что выбор языковых средств выражения мысли самым непосредственным образом связан и с состоянием говорящего, с эмоциональной окраской отношений говорящего и адресата [Носенко 1978].

В каждом языке существует целый ряд лексических, стилистических, фонетических средств для реализации эмотивной функции речи. К числу традиционно исследованных лексических средств можно отнести эмоциональную лексику, междометия. Однако, кроме традиционно закрепленных для этой цели лингвистических средств, в ряде языков существуют и другие, рано мало изучавшиеся средства, которые реализуют эмоциональное состояние говорящего в речи. К их числу можно отнести так называемые слова «со значением семантической безысключительности» (термин Ч. Осгуда), а также слова с четкой позитивной или негативной коннотацией и усилительные слова.

Исследование текстов художественных произведений на русском, английском, немецком и французском языках, содержащих описание ситуаций, в которых герои переживают состояние эмоциональной напряженности, позволило сделать следующие наблюдения.

К словам со значение «семантической безысключительности» (*allness terms*) Ч. Осгуд относит слова типа: «все», «ничего», «всегда», «никогда» и т.п. [Osgood 1967].

В речи героев литературных произведений, переживающих, судя по авторским ремаркам, состояние эмоциональной напряженности, замечено широкое употребление слов со значением семантической безысключительности. Например, в приведенном ниже отрывке текста:

«Лихорадочная дрожь охватила Степаниду, спина ее тотчас вспотела под кожушком, глаза застелило непроглядным туманом, минуту она не знала, что сказать и что подумать самой. – Дурье вы! – вдруг перестав смеяться, крикнула она. – Олухи! Его раскулачиваете? Тогда всех раскулачивайте! Всех до единого! И колхоза не надо будет. И никаких забот. Давайте всех! И меня тоже – батрачку пана Яхимовского. И его вон – безземельного Гончарика! Всех! До последнего!» [Быков 1985: 52].

Большая часть используемых слов – это слова со значением семантической безысключительности: всех, никаких, до единого, до последнего.

Интересно подчеркнуть, что указанные слова не закреплены в языке для реализации эмотивной функции, они не имеют в словаре помет: «эмоционально-окрашенные», однако, будучи рассмотрены в единстве с экстралингвистическими факторами, они могут быть интерпретированы как выполняющие большую эмоционально-стилистическую нагрузку.

В эмоциональной речи слова со значением семантической безысключительности часто сочетаются с повторами как лексическими, так и синтаксическими, что придает речи большую экспрессию и эмоциональность:

«На твоих глазах человек умирает… И ты знаешь, видишь, что ничем не можешь ему помочь, у него минуты остались. Целуешь его, гладишь его, ласковые слова ему говоришь. Прощаешься с ним. Ну, ничем ты ему больше не можешь помочь…» [Алексиевич 1985: 69].

Как видно из примера, слово со значением семантической безысключительности «ничем» в сочетании с другими средствами реализации эмотивной функции речи – повтором, параллельными конструкциями, отрицанием – адекватно передает душевное состояние героини – участницы Великой Отечественной войны.

Несколько примеров из англоязычной художественной литературы: «No !» – Absolutely and positively no!» His wife's eyes flashed. «Understand one thing. Nothing you can possibly do could improve the situation in the slightest» [Hailey: 108].

В приведенном отрывке текста с описанием критической ситуации в жизни героев встречаем слова со значением семантической безысключительности: *absolutely, nothing, in the slightest*. Значение семантической безысключительности в этом контексте приобретают и слова: *positively*, *possibly*.

В следующем отрывке из немецкой художественной прозы героиня в состоянии крайнего эмоционального потрясения также употребляет в речи слово со значением семантической безысключительности *allein*:

"Als ich aus der tiefen Ohnmacht wieder zum Bewußtsein erwachte, lag ich in meinem Bette und fühlte etwas Heißes über meine Wangen rinnen; das waren die Tränen meiner Mutter, die ihr Antlitz über mich beugte… „Du lebst! Du lebst!" schrie sie auf und beugte sich näher zu mir nieder, um mich zu küssen – Da jedoch wich sie, noch ehe mich ihre Lippen berührt, jählingen zurück; ihre Züge verzerrten sich, ein Grauen schien sie zu übermannen. Aber sie überwand es., „Mein Kind!" schluchzte sie., „Mein armes Kind! Wir sind allein an allem schuldig!" [Der Verbrecher 1978: 407].

Как видно из примера, это слово помогает героине полнее выразить

свои чувства.

Для передачи эмоциональных состояний человека зачастую в речи используются слова с «полярными» значениями семантической безысключительности. Например:

He turned, stumbling as though his legs were made of lead but the movement steaded him and he lit a cigarette and inhaled a few deep puffs. "Of course we must have another opinion. I always thought that woman was nothing but an alarmist" [Cusack 1976: 80].

В рассмотренном примере герой находится в состоянии глубокого эмоционального стресса – об этом свидетельствует авторское описание состояния говорящего. В пределах одной фразы говорящий употребляет слова со значением семантической безысключительности: *always, nothing*. Выбор подобных слов эмоционально усиливает все высказывание, адекватно передавая эмоциональное состояние говорящего.

В приведенном ниже примере герой в состоянии глубокого волнения употребляет в своей речи слово *jamais*, которое помогает ему передать свои чувства: *"Je ne pensais pas que je pouvais t'estimer. Je t'estime beaucoup, Dominique, je t'aime beaucoup. Je ne t'aimerai jamais 'pour vrai' comme disent les enfants mais nous sommes pareils, toi et moi"* [Sagan 1968: 74].

В следующем примере лексический повтор слова со значением семантической безысключительности *rien* помогает говорящему выразить чувство крайнего недовольства: *Qu'ai-je fait? Comment? Mais vous n'avez rien fait, mon bon amie; c'est là le drame: vous ne faites rien* [Sagan 1968: 32].

Синтетические подсчеты показывают, что так называемый индекс семантической безысключительности достигает 20–40% в эмоциональной речи, в то время как в тех отрывках текстов, где воспроизводится речь в спокойном состоянии, он вдвое ниже: 10–20% [Колшанский 1984: 79]. Для статистических подсчетов нами произвольно выбирались два типа отрывков их художественных произведений: а) отрывки, которым предшествовали авторские ремарки, указывающие на переживание говорящим состояния эмоциональной напряженности; б) отрывки, где в авторских ремарках не было подобных указаний.

Другой характерной чертой речи в состоянии эмоциональной напряженности является значительно более частое употребление, по сравнению с речью в обычном состоянии, различного рода усилительных слов и усилительных частиц.

В следующих примерах функцию эмоционального усиления выполняет слово «хоть»:

– Так вот… – Устин отшатнул ковшик. – Так вот… если ты… хоть пошатнуть вздумаешь… это дерево… Еще завалится оно или нет, а твоя шкура уж высохнуть успеет. Понял?! Понял?! [Иванов 1964: 126].

– Отвернись хоть от смерти… Отвернись… – крикнул Филька [Иванов 1964: 92].

Слово «хоть», формально не принадлежа к разряду эмоциональной лексики в русском языке, в конкретной ситуации передает взволнованность говорящего, подчеркивает его эмоциональное состояние. Из примеров видно, что кроме употребления усилительных слов в данных отрывках текстов находим и ряд других средств передачи эмоциональности речи (повторы, паузы). О подобной конвергенции приемов эмоциональной выразительности упоминает ряд исследователей [Ковалев, Шварцкопф].

Рассмотрим пример употребления усилительных слов в английской эмоциональной речи:

“For goodness sake, keep still!” The tenseness they shared was in his wife’s voice. ‘I can’t possibly think when you’re parading like a stallion at Ascot [Hailey: 104].

His rage boiled over, not so much against the doctor as against life itself. “Surely – isn’t there anything else you do for her except give her A.P.’s and rest? [Cusack 1976: 213].

Оба примера описывают критические ситуации в жизни героев, что видно не только из речи персонажей, но и из авторских описаний. Роль усилительных слов здесь играют слова possibly и surely. Наличие этих слов придает речи большую эмоциональность и выразительность.

В следующем примере из французской художественной литературы, содержащем усилительное слово *trop*, представлены слова человека, находящегося в состоянии крайнего удивления и испытывающего резко негативные эмоции:

Antoine stupéfait: Non? Ce n’est pas vrai? Ah? C’est trop drôle! – Il a une crise de rire. – Toi, Charlotte, mariée à ce pur jeune homme? Tu te moques de moi? [F. Sagan, Les violins].

Еще один пример переживания героем художественного произведения отрицательных эмоций – говорящий выражает упрек и недовольство собеседницей. В роли усилительного слова выступает слово *merveilleuse*:

Je restai sans mots, puis j’éclatai de rire. “Ah! non. Tu es merveilleuse, Catherine. Tu expédies Bertrand – hop, classé! – et ce point noir écarté, allez aux affaires allé chantes!” [Sagan 1968: 138].

Анализ рассмотренных примеров позволяет сделать вывод, что при переживании состояния эмоциональной напряженности говорящий

использует в речи – намеренно или бессознательно – те средства, которые помогают ему наиболее эффективно внушить свою мысль собеседнику. К числу этих средств следует отнести целый ряд усилительных слов. Будучи рассмотрены вне контекста ситуации, эти средства могут быть отнесены к «нейтральным», эмоционально неокрашенным; однако в речи, протекающей на фоне эмоциональных переживаний говорящего, они приобретают статус эмоциональных усилителей.

Исследование примеров их художественной литературы на русском, английском, немецком и французском языках позволяет сделать предположение об универсальности речевого выражения эмоционального стресса в разных языках. Это связано с универсальностью психофизиологических механизмов эмоционального выражения.

Актуальность выделенных характеристик эмоциональной речи в контексте преподавания иностранных языков в вузе не вызывает сомнений, т.к. преподаватель обязан научить студента выражать определенное содержание и соответствующим образом его оформлять. Форма подачи эмоциональной речи не должна расходиться с общепринятой практикой выражения эмоций носителями того или иного иностранного языка.

Приведенные выше примеры достаточно ярко, на наш взгляд, демонстрируют некоторые общие для ряда языков характеристики, что желательно учитывать при обучении живой, эмоционально-окрашенной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Алексиевич, С. У войны не женское лицо / С. Алексиевич. – М.: Госкомиздат, 1985.

Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М.: Наука, 1982.

Болотов, В.И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариантности / В.И. Болотов. – Ташкент: Фан, 1981.

Быков, В. Знак беды / В. Быков. – М.: Госкомиздат, 1985.

Гридин, В.Н. О различных уровнях эмоциональной экспрессии в речи / В.Н. Гридин // Тезисы VII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М.: АН СССР, Институт языкознания, 1982. – С. 91–92.

Гридин, В.Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка / В.Н. Гридин // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С. 113–119.

Иванов, А. Тени исчезают в полдень / А. Иванов, – М.: Госкомиздат, 1964.

Киселева, Л.А. Вопросы теории речевого воздействия / Л.А. Киселева. – Л.: ЛГУ, 1978.
Ковалев, В.П. Языковые выразительные средства русской художественной прозы / В.П. Ковалев. – Киев: Вища школа, 1981.
Кожина, М.Н. К основаниям функциональной стилистики / М.Н. Кожина. – Пермь: Кн. Изд., 1968.
Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984.
Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1986.
Кузнец, М.Д. Стилистика английского языка / М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнев. – М.; Л., Учпедгиз, 1960.
Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. М.: Наука, 1980.
Носенко Э.Л. Изменение характеристик речи при эмоциональной напряженности / Э.Л. Носенко // Вопросы психологии. – 1978. – №6. – С. 76–85.
Шварцкопф, В.С. Оценки говорящими фактов речи (лингвистический аспект): автореф. дис. … канд. филол. наук / В.С. Шварцкопф. – М., 1971.
Cusack. D. Say No to Death / D. Cusack. – K.: Dniepro Publishers, 1976.
Der Verbrecher aus verlorener Ehre. – Berlin: Verlag Das Neue Berlin, 1978.
Hailey, F. Hotel / A. Hailey. – London; Sydney: Pan Books.
Osgood, C.E. Motivation and dynamics of language behavior / C.E. Osgood. – Nebraska Symposium on Motivation, 1967. – V. 5. – P. 348–424.
Sagan, F. Un certain sourire / F. Sagan. – Paris: Le livre de poche, 1968.
Sagan, F. Aimez-vous Brahms / F. Sagan. – Paris: Le livre de poche, 1968.
Starodubtseva, T. Business English teaching: expressing emotionality / T. Starodubtseva // Teaching Business English in Eastern Europe: Why and How? International conference. – Dnipropetrovsk, 2004. – P. 133–134.

Е.Н. Мохань
ГрГУ им. Я. Купалы

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В УСЛОВИЯХ БЕЛАРУСИ

Одной из главных задач обучения иностранным языкам, выдвигаемых современной глоттодидактикой, является формирование социокультурной компетенции, под которой понимается «знакомство учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания» [Азимов 1999: 333].

В большинстве учебных заведений Беларуси иностранных студентов продолжают обучать по учебникам и пособиям, изданным ещё в СССР.

В новых российских изданиях редко встречаются лингвокультуремы, имеющие отношение к Беларуси.

Обучение русскому языку иностранцев в Беларуси – в условиях билингвизма и ярко выраженного национально-культурного своеобразия белорусского народа – имеет свои особенности. Поэтому при обучении РКИ необходимо гармоничное сочетание культуры изучаемого языка и культуры страны пребывания.

Для региональных вузов проблема состоит не в целесообразности включения местного лингвокраеведения в курс РКИ, а в поиске инновационных способов организации лингвокраеведческого материала [Гурина 2011: 86].

Одним из путей формирования лингвокультурологической компетенции в практике обучения РКИ является учебный текст. Работа над текстом, по мнению Н.М. Гуриной, позволяет эксплицировать национально-культурные факты данного региона и способствовать социокультурной адаптации инофонов [Гурина 2011: 87].

В данной статье предлагаем вариант представления культуры нашей страны через текст «Белорусский народный танец».

Белорусский народный танец – одно из самых ярких проявлений народного творчества, неисчерпаемый источник знаний о духовной жизни белорусских людей, мост, связывающий настоящее с прошлым. Видоизменяясь и совершенствуясь, он воплотил в себе многовековой опыт создавшего его народа, раскрыл различные исторические эпохи.

Знакомство с народным танцем как частью национальной культуры, включающей в себя элементы не только танцевальной тематики, но и других сфер этнографии (костюм, музыка, песня), изучение лексических единиц, относящихся к народному танцу, представляется актуальным с точки зрения преподавания русского языка иностранцам [Купцова 2009: 22].

Ознакомление иностранных студентов с предметами и явлениями белорусского быта, относящимися к тематической группе «*танец/ пляска*», включает в себя изучение лексических, фразеологических единиц, пословиц и поговорок, являющихся ценным лингвострановедческим источником, чтение учебных и художественных текстов, в которых находит отражение данный страноведческий материал.

Аудиторные занятия следует начать с объяснения значения существительных *танец*, *пляска* и глаголов *танцевать*, *плясать*. При объяснении особое внимание следует обратить на лексическую сочетаемость.

Наряду с лексическим уровнем языка, есть еще один, обладающий

ярко выраженным культурным компонентом, уровень так называемых устойчивых или воспроизводимых фраз, т.е. пословиц, поговорок, крылатых слов, цитат в форме грамматически цельного предложения [Верещагин 1990: 71]. Пословицы и поговорки оказываются ценным лингвострановедческим источником, эффективным не только в плане ознакомления иностранных граждан с историей нашей страны, но и в воспитательном отношении.

Специфика тематической группы «*танец/пляска*» отразилась в пословицах и поговорках, следовательно, они вызывают интерес в качестве учебного материала на уроках по РКИ. В связи с этим в качестве задания при ознакомлении с лексическими и фразеологическими единицами, включающими в себя компоненты «*танец/пляска*» и образованные от них другие части речи, можно предложить следующее.

Как вы понимаете данные пословицы? В каких ситуациях их можно употребить?

Учился читать да писать, а выучился петь да плясать. Девка пляшет, сама себя красит. Доплясались, что без хлеба остались.

Тематическая группа «*танец/пляска*» является значимым компонентом культуры и жизненного уклада белорусского народа. В этом аспекте рассматриваемая группа содержит страноведческий материал, который представляет собой предмет изучения на уроках РКИ. Танцевальная тематика не ограничивается лишь перечислением и характеристикой различных видов плясок, бытующих в Беларуси, а состоит из целого ряда компонентов – реалий белорусского быта.

Для создания учебных текстов, посвященных теме «Белорусский народный танец», можно использовать культуроведческий материал, касающийся различных явлений и сторон жизни народа, находящих свое выражение в танце как виде творчества.

В тексты необходимо включать сведения из различных сфер этнографии, объединенных танцевальной тематикой. Следует использовать некоторые приемы облегчения для иностранцев формы подачи материала: новые слова, а также безэквивалентные лексические единицы, являющиеся наименованиями предметов и явлений традиционного белорусского быта, выделять шрифтом и семантизировать как средствами русского языка, так и с помощью опорных фотографий или рисунков. Ведь наряду со словесным объяснением нового понятия важную роль в устранении непонимания студентами безэквивалентной лексики играет учебная иллюстрация. Адекватная зрительная семантизация приводит не только к правильному усвоению русского языка, но и повышает эффективность учебно-воспитательной работы, сопряженной с языковым учебным

процессом [Верещагин 1990: 169–173].

При работе с текстом студенты сначала должны прочитать текст под руководством преподавателя с соответствующими этнографическими комментариями или самостоятельно в качестве домашнего задания. На наш взгляд, первый вариант предпочтительнее в силу специфики изучаемой темы: текст содержит ряд безэквивалентной лексики, которая должна быть объяснена преподавателем и может быть неправильно истолкована при самостоятельном обращении студента к словарю.

Лексические единицы, выделенные в тексте, объясняются параллельно с чтением и встречаемостью данного слова в контексте. Вся представленная лексика распределяется по следующим тематическим группам: 1) названия белорусских народных танцев и их специфика; 2) народные музыкальные инструменты и др. В качестве предтекстовой работы можно предложить студентам следующее задание: «Прочитайте название текста. Можно ли озаглавить данный текст “В танце – душа народа”?»

Среди притекстовых заданий – ответы на вопросы, касающиеся, с одной стороны, содержания текста, а с другой, дающие выход в реальную беседу с опорой на жизненный опыт обучаемых.

1. Какие народные белорусские праздники упоминаются в тексте? Что вам известно об этих праздниках? Какие из них отмечаются в вашей стране?

2. О каких белорусских музыкальных инструментах вы узнали из этого текста? Какие музыкальные инструменты являются традиционными у вас на родине? Существуют ли в ваших странах оркестры народных инструментов?

3. Перечислите названия белорусских танцев, с которыми вы встретились в тексте. Какие народные танцы известны в вашей стране?

4. Какие танцевальные движения исполняются в «Реченьке», «Млынке», «Кружачке»?

5. Белорусские народные танцы исполняются попарно или в одиночку?

6. Какова манера исполнения танцев?

7. Отражается ли в белорусском народном танце характер народа?

В качестве послетекстовой работы рекомендуется предложить учащимся творческие задания, связанные с танцевальной тематикой, или упражнения, для выполнения которых требуются не только языковые знания студентов, но и догадка.

1. Посмотрите видеоролики. Попробуйте догадаться, какие белорусские танцы исполняют люди, изображенные на них. Почему вы так решили?

2. Посмотрите на фотографию. Какие белорусские народные инструменты вы видите в руках у музыкантов?

Работа над лексическими единицами, пословицами и поговорками, относящимися к тематической группе *«танец/пляска»*, чтение страноведческих текстов, посвященных вопросам специфики белорусского народного танца, предполагает своей главной задачей выход студентов в реальную языковую действительность. Поэтому для формирования навыков и умений студентов по использованию лексических единиц тематической группы *«танец/пляска»* и сопряженных с ней тематических групп необходимо предложить студентам учебные ситуации по использованию пройденного языкового материала на основе реальных жизненных ситуаций.

Составьте диалоги по данным ситуациям.

1. Вы приглашаете своего друга на концерт Государственного ансамбля танца Беларуси. Он интересуется белорусской культурой, но практически ничего не знает о белорусских танцах. Расскажите ему немного о том, что вы увидите на концерте.

2. Перед возвращением домой вы хотите купить белорусские народную одежду на память о Беларуси. В магазине попросите продавца посоветовать, что вам лучше купить.

3. В университете, где вы изучаете русский язык, есть Школа белорусских народных танцев. Вы пришли на занятия первый раз, и преподаватель сразу же сообщил вам, что через неделю будет концерт и вы в нем примете участие. Что вы ему ответите?

4. Вы профессионально играете на гитаре и мечтаете научиться играть на цимбалах. Музыкальная школа, которая находится недалеко от вашего дома, объявила набор желающих по классу цимбал. Вы обрадовались и пошли записываться, но оказалось, что объявление, которое вы видели, прошлогоднее и в этом году набор уже окончен. Ваши действия.

Страноведческое комментирование материала, относящегося к тематической группе *«танец/пляска»*, возможно и посредством художественного текста, так как лексика, ассоциирующаяся с этой тематикой, часто используется на страницах художественной литературы и публицистики. Такие тексты представляют интерес в большей степени не с точки зрения анализа характеров и поступков героев того или иного произведения, а в качестве лингвострановедческого материала, дающего необходимую информацию по изучаемой теме.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб., 1999. – 448 с.

Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г Костомаров. – М., 1990. – 246 с.
Гурина, Н.М. Работа с текстами по лингвокраеведению в курсе РКИ / Н.М. Гурина // Вестник БООПРЯИ. – 2011. – №1.
Купцова, Г.Н. Русский фольклорный (танцевальный) лексикон на уроках РКИ / Г.Н. Купцова // Русский язык за рубежом. – 2009. – №2.

В.Г. Новик, А.И. Янчий,
ГрГУ им. Я.Купалы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная работа, как вид учебной деятельности студента, является не до конца изученной как в психологии, так и в методике обучения иностранным языкам и представляет тем самым для нас интерес в плане методического и психологического объекта исследования или анализа. Именно самостоятельная работа дает возможность студенту самостоятельно определять цели, сформировать мотивацию, целенаправленность, самоорганизоваться, определить способы и методы действия. Самостоятельная работы способствует также развитию и других личностных качеств студента: старательность, любознательность, активность, дисциплинированность и др. Благодаря самостоятельной работе может меняться позиция студента в учебном процессе. Так студент, который самостоятельно добывает знания, становится активным участником учебно-профессиональной деятельности.

Излагаемый нами вопрос, как известно, является одной из важных и широко обсуждаемых проблем в преподавании иностранных языков в вузе. Так, известный отечественный психолог И.А. Зимняя считает, что под самостоятельной работой в дидактике можно понимать разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных и внеаудиторных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия преподавателя [Зимняя 1991]. Это определение самостоятельной работы наиболее соответствует нашим представлениям о такого рода деятельности студентов по усвоению иностранного языка.

Самостоятельная работа в учебном процессе имеет свои характеристики:

- Во-первых, это правильно организованная учебная деятельность на занятиях, так как это является залогом мотивации для студента в самостоятельном расширении, углублении предложенного задания в

свободное время.

Работа, которая организуется и управляется преподавателем в аудитории, должна выступать в качестве определённой присвоенной студентом программы его самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком.

- Во-вторых, самостоятельная работа, как считает И.А. Зимняя, это более широкое понятие, чем просто домашнее задание, которое определено преподавателем, и за рамки которого нельзя выходить, а это параллельно существующая занятость студента по той программе усвоения, которую он вырабатывает сам.

- В-третьих, самостоятельная работа это специфическая форма самообразования студента, неразрывно связанная с его аудиторной учебной деятельностью.

Однако не всякий студент понимает, что значит самостоятельная работа. И здесь необходимо ему пояснить, что у него есть свобода выбора, он должен осознать цель, увидеть задачи, придать им свой личностный характер, самому организовать процесс работы и её контроль по ходу выполнения.

Рассматривая специфику самостоятельной работы, следует отметить, что необходимо наличие потребности узнать что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя. Такую потребность формирует у студента в основном преподаватель на занятиях по иностранному языку. В качестве примера может служить следующее задание: «Подготовьте презентацию об известных людях вашего города, именами которых названы его улицы». Таким образом, предполагается, что студент будет осуществлять свою деятельность на новом для него материале, включаться в сам процесс по овладению материалом, который должен быть новым, увлекательным и захватывающим трудом для студента.

Будучи особой формой учебной деятельности, самостоятельная работа строиться с учётом индивидуально-психологических и личностных особенностей студента. Это, прежде всего, саморегуляция, т.е. умение запрограммировать и контролировать самостоятельную деятельность. Сюда можно отнести и ряд умений и компетенций, а именно умение оценивать и корректировать свои действия, представление человека о правилах его взаимоотношений с другими людьми и предметами труда. Если брать во внимание студента как субъекта учебно-профессионального процесса, то самостоятельная работа может быть определена как «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу» [Климентенко 1981].

На наш взгляд, прежде чем студент научиться выполнять самостоятельную работу следует сформировать у него наличие таких качеств как высокий уровень самосознания, рефлективности, самодисциплины, личной ответственности. Кроме того, он должен почувствовать удовлетворение в своём самосовершенствовании и самопознании в процессе самостоятельного освоения новых знаний.

Таким образом, учитывая психологическую сторону рассматриваемого нами вопроса, специфика формирования самостоятельной деятельности студента заключается в том, что это работа должна быть специально организованная самим студентом. Как показывает опыт, не все студенты желают работать самостоятельно. На наш взгляд, решить данную проблему возможно путем формирования мотивация как внешней, так и внутренней в ходе аудиторных занятий и содержательного контроля самоподготовки студентов.

Одним из способов формирования мотивации самостоятельной работы студентов как процесса приобретения профессиональных знаний, умений и навыков могут быть инновационные, творческие формы заданий, нестандартные пути их выполнения и оценивания результатов данной деятельности. Нам думается, что с методической точки зрения такого рода подход к данному вопросу, является наиболее продуктивным и эффективным. Четко организованная самостоятельная работа студентов с методическими рекомендациями, тем не менее, предполагает активное участие субъекта учебно-профессиональной деятельности по поиску путей решения поставленной задачи. Одним из условий полноты выполнения и решения данной проблемы является наличие у студентов определенных личностных характеристик и мотивации.

На наш взгляд и, как показывает практика, наибольший интерес вызывают такие виды индивидуальных и групповых заданий для самостоятельной работы как:

- подготовить диалог на заданную тему и проинсценируйте его в группе;
- подготовить заочную экскурсию по городу Минску, используйте при этом видовые открытки и фотографии;
- взять интервью у однокурсников, друзей, знакомых, родственников на тему «Мои телефонные разговоры»;
- проанализировать, к какой возрастной группе они относятся, как долго они разговаривают по телефону и сколько они платят за свои телефонные звонки. Покажите результаты проведённого вами опроса в виде диаграммы;
- подготовить видеофрагмент и составьте комментарий к нему на тему «Посещение бюро путешествий»;

- подготовить слайд-шоу на тему» Проблема мусора в нашем городе»;

- подготовить презентацию на тему «Художники-передвижники». Дайте краткую характеристику их деятельности;

- расспросить своих родственников бабушку, дедушку, тётю или просто знакомых людей о любви в их жизни»;

- написать рассказ и принять участие в конкурсе на лучшую историю о любви среди одногруппников.

Надо подчеркнуть, что такие задания студенты выполняют в основном в маленьких группах по три человека и с большим энтузиазмом.

В данных заданиях уже присутствуют все необходимые мотивационные факторы, а именно: они личностно-мотивированны, требуют проявления самостоятельности, изобретательности, активизируют мыслительную деятельность, требуют принятия самостоятельных решений и, наконец, креативного подхода к выполнению задания. Из специально организованной беседы со студентами 5, 4, 2 курсов нами выяснено, что все они отдают предпочтение именно вышеприведённым видам заданий для самостоятельной работы.

Следует также отметить влияние оценки на результат самостоятельной работы студентов. В этом случае оценка носит сложный многоплановый характер. С одной стороны результаты своей работы представляет и оценивает сам студент. С другой стороны его работу оценивают студенты группы. С третьей стороны, работу студента оценивает преподаватель. Все выставляют свою оценку и комментируют её. Основными критериями оценки работы являются креативность и нестандартность решения, а также защита представляемого вида самостоятельной деятельности студента.

Как правило, результат не заставляет себя ждать. Студент становится более открытым, менее скованным, более уверенным в том, что преподаватель видит его вклад в самостоятельную работу, оценивает результаты его деятельности, личностный потенциал. И желание проявить себя в учебой самостоятельной работе становиться более заметно.

В течение ряда лет мы предлагаем студентам, в качестве задания для самостоятельной работы, написание сочинения на тему «Моя работа по немецкому языку в текущем семестре». Успешному выполнению данной самостоятельной работы способствует ряд четко сформулированных требований:

- употребление изученной лексики;

- использование примеров;

- анализ полученных новых знаний;
- оценка новых навыков и умений;
- положительные и отрицательные моменты в работе;
- выводы и ближайшие цели в работе.

Эти задания систематизируют, программируют работу студента, не ограничивая его в творчестве. В то же время следует отметить, что от соответствия результата самостоятельной работы требованиям зависит оценка.

В 90% работ содержатся анализ собственной деятельности за семестр, отмечаются ошибки в организации подготовки к занятиям, делаются выводы о приобретенных знаниях, умениях и навыках, ставятся цели на ближайшее будущее. В своих сочинениях студенты отмечают, что в течение семестра, работая самостоятельно, они научились креативности, терпению, трудолюбию, самоорганизации, самореализации, самовыражению, самообразованию. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что сформированные личностные качества в процессе самостоятельной работы студента, свидетельствуют о его готовности осуществлять профессиональную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Климентенко, А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбов. – М.: Педагогика, 1981. – 584 с.

М.Ю. Онищенко, А.А. Плющай
ДУЭП им. А. Нобеля

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

На современном этапе, при расширении международного сотрудничества и контактов, интеграции Украины в мировое сообщество и ее вхождение в общеевропейское образовательное пространство перед украинской высшей школой ставится задача организации в вузе образования такого уровня, при котором студенты (и, соответственно, выпускники) будут способны свободно участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладении ими иноязычно-речевой деятельности. В связи с расширением международных связей в подготовке квалифицированного, способного выдержать конкуренцию, специалиста значительно возросла роль второго иностранного языка. В

2003 году в Киеве были изданы «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Общеевропейские рекомендации языкового образования: изучение, преподавание, оценивание), которые позволяют руководствоваться общеевропейскими критериями в преподавании иностранных языков [Загальноєвропейські 2003].

Обучение именно испанскому языку как второму иностранному в профильных и неязыковых вузах Украины неуклонно растет, что обусловлено, в первую очередь, объективными причинами, ведь испанский язык, как известно, занимает второе место в мире по количеству говорящих на нем людей и имеет статус официального языка в наиболее важных международных организациях. Однако, в связи с дефицитом учебного времени, отводимого на изучение именно второго иностранного языка в большинстве вузов, наблюдается низкий уровень языковой компетенции обучающихся, что не позволяет в полной мере осуществить подготовку современного специалиста, готового не только к исполнительской деятельности, но и к самостоятельной постановке и решению проблем, в том числе, к самообразованию в аспекте освоения второго иностранного языка. Именно поэтому возникла и в настоящее время интенсивно прорабатывается идея обучения не только конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного их усвоения, способам самостоятельного их приобретения. Этот факт обусловлен еще и тем, что наряду с невысокой результативностью обучения, украинской высшей школе в определенной мере присущи слабая «индустриализация» учебного процесса, отставание учебников и учебных пособий от быстро развивающихся технологий обучения, недолговременность хранения учебной информации, интеллектуальное утомление студентов и т.д. [Тернавская 2001: 8].

Целью данной статьи является анализ организации самостоятельной работы студентов-филологов при обучении испанскому языку как второму иностранному и способов оптимизации этого процесса для воспитания у студентов должного отношения к профессиональным знаниям, формирования умений самостоятельно добывать их.

Изучением организации самостоятельной работы студента ученые-педагоги занимаются уже давно, о чем свидетельствуют многочисленные научные исследования. В частности, в общедидактическом плане самостоятельная работа исследована в аспектах организации дифференцированного и модульного обучения, индивидуального подхода к учащимся (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий [Башкаева 2006], И.Э. Унт); определения содержания

и методов управления учением (В.М. Вакуленко [Вакуленко 2001], А.И. Кузьминский [Кузьминский 2005], В.В. Краевский, Л.П. Коренев, И.Л. Лернер); в связи с выбором эффективных форм организации и самоорганизации обучения, развивающих творческую индивидуальность и нравственные отношения личности преподавателя и студента (В. А. Петрук [Петрук 2006], З. И. Слепкань [Слепкань 2005], З.И. Васильева, М.А. Вейт, А.К. Громцева, В.К. Дьяченко).

Проблема организации обучения иностранным языкам изучалась применительно к различным типам учебных заведений - школе, вузу, языковому вузу, что обусловлено различием целей обучения. В качестве организующих и управляющих самостоятельной работой средств одни исследователи рассматривают учебники и учебные пособия (З.М. Цветкова, И.В. Рахманов, М.К. Бородина, С.К. Фоломкина, И.Л. Бим, Г.В. Рогова). Этим же целям служат различные технические средства обучения, их комплексы и материалы к ним (М.К. Бородулина, Н.И. Гез, А.С. Лурье, М.В. Ляховицкий). В этих и других исследованиях отмечается, что никакой вуз не в состоянии научить своих выпускников всему и на все случаи жизни. Но он может и обязан вооружить их опытом и методами научного познания, чтобы они могли с наименьшими затратами дополнительного труда и времени усваивать новую информацию, пополнять знания и расширять свой теоретический кругозор. И здесь на первое место выдвигается качественно новая форма присвоения социального опыта – самостоятельная деятельность будущего специалиста.

С другой стороны, данные вышеуказанных исследований и практические рекомендации ученых могут быть использованы при организации самостоятельной деятельности будущих специалистов любого профиля. Вместе с тем, этот процесс формируется всегда с учетом специфики вуза [Нагаев 2007: 5]. Следовательно, наряду с общим в организации самостоятельной деятельности студентов, всегда существует и особенное, присущее конкретному вузу с учетом его профиля. Не является исключением в этом плане и организация самостоятельной работы студентов-филологов Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля (Украина) при изучении ими испанского языка как второго иностранного.

Прежде всего, следует отметить, что перед преподавателем второго иностранного языка стоит непростая задача формирования профессионально-ориентированных навыков и умений, поскольку студенты приступают к изучению второго иностранного языка обычно с нулевого уровня. Этот факт по-своему облегчает процесс обучения, освобождает преподавателя от необходимости выравнивания группы, постоянного балансирования в условиях разного уровня владения

иностранным языком студентами. К тому же студенты, начиная изучать испанский как второй иностранный, уже владеют в той или иной мере одним иностранным языком, как правило, английским. Это позволяет преподавателю использовать фоновые знания студентов с первого занятия.

В Днепропетровском университете имени Альфреда Нобеля (Украина) был введен единый подход в организации самостоятельной работы студентов, что нашло свое отражение в нормативном документе «Положення про організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи» («Положения об организации самостоятельной и индивидуально-консультативной работы»), основные положення которого соответствуют требованиям действующих нормативних документов Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, которые определяют организационно-правовые основы учебного процесса в высших учебных заведениях.

При обучении второму иностранному языку перечень заданий для самостоятельной работы студентов (как обязательных так и по выбору студента), формы ее организации и отчетности, сроки выполнения и количество баллов оценивания определяются соответствующей кафедрой (в нашем случае – кафедрой романо-германских языков) при разработке рабочей программы дисциплины и входят в Карту самостоятельной работы студента (см. Приложение 1). Карта самостоятельной работы студента является основой организации самостоятельной работы по каждой дисциплине и отражает перечень конкретных форм самостоятельной работы, которые необходимо выполнить студенту. Обычно Карты самостоятельной работы студента размещены на сайте университета, на страничке соответствующей кафедры. При формировании Карт каждая кафедра четко учитывает сбалансированность самостоятельной работы студента с другими видами учебной работы во избежание перегрузок студента. На первых занятиях, приступая к изучению дисциплины, преподаватель в обязательном порядке информирует студента об организации самостоятельной работы по данному курсу (перечень обязательных и выборочных заданий, сроки, количество баллов оценивания и пр.). До сведения студентов также доводится порядок планирования и организации самостоятельной работы, а по результатам выполнения работ оценки (баллы) выставляются в Журнал учета поточной успеваемости студентов. Итоговое количество баллов, набранное студентами за выполнение заданий по самостоятельной работе является одной из составляющих поточной успеваемости студентов по каждой конкретной дисциплине и при выставлении общего количества

баллов за текущую успеваемость суммируется с баллами, полученными за выполнение других видов учебной работы.

Ведущим направлением в индивидуализации обучения при подобном подходе является дифференциация помощи преподавателя в учебе, которая заключается не в упрощении заданий для менее подготовленных студентов, а в объемах и характере этой помощи. То есть, для менее подготовленных студентов применяются более детальные объяснения и рекомендации в отношении выполняемых заданий и более тщательный контроль. Для более подготовленных студентов создаются условия для углубления имеющихся у них знаний и развития творческих способностей.

Таким образом, для выполнения требований образовательного стандарта и соответствующей организации самостоятельной работы студента необходимо:

- сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов;
- разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной самостоятельной работы студента для преподавателя и для студента, осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения самостоятельной работы студента;
- наличие специальной учебно-методической литературы, причем наряду с традиционными материалами, необходимы их электронные версии;
- высокая обеспеченность компьютерной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов;
– усиление консультационно-методической роли преподавателя.

Приложение 1

Пример заполнения Карты самостоятельной работы студента

Карта самостоятельной работы студента по дисциплине «название дисциплины»

Виды самостоятельной работы	Плановые сроки выполнения	Формы контроля и отчетности	Максимальное количество баллов (определяется кафедрой)
Дневная форма обучения			
I. Обязательные			
За систематичность и активность работы на семинарских (практических, лабораторных) занятиях			
1.1. Подготовка к семинарским (практическим, лабораторным) занятиям	Срок указывается в соответствии с рабочей программой дисциплины	Активное участие в семинарских (практических, лабораторных) занятиях	

За выполнение модульных (контрольных) заданий			
1 .2. Подготовка к модульным контрольным работам	*—II—*	Проверка правильности выполнения модульных контрольных работ	
За выполнение заданий для самостоятельного изучения			
1.1. Выполнение домашних заданий	*—II—*	Проверка правильности выполнения заданий	
1.2. Написание реферата (эссе) на заданную тематику	*—II—*	Обсуждение (защита) материалов реферата (эссе) во время ИКР	
1.3. Поиск, подбор и обзор литературных источников по заданной тематике	*—II—*	Рассмотрение подготовленных материалов во время аудиторных занятий или ИКР	
Всего баллов за обязательные виды самостоятельной работы			
II. Выборочные			
За выполнение заданий для самостоятельного изучения			
2.1. Аналитический (критический) обзор научных публикаций	*—II—*	Обсуждение результатов проведенной работы во время аудиторных занятий или ИКР	
2.2. Формирование аналитических отчетов (с построением диаграмм, графиков, таблиц и т.п.) на заданную тематику	*—II—*	Обсуждение результатов проведенной работы во время аудиторных занятий или ИКР	
Всего баллов за выборочные виды самостоятельной работы			
Всего баллов за самостоятельную работу			

ЛИТЕРАТУРА

Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006 г. – 184 с.

Вакуленко, В.М. Основи вищої школи України. Навчальний посібник / В.М. Вакуленко. – Луганськ: Вид-во СНУ, 2001. – 247 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Кузьмінський, А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 283 с.

Нагаєв, В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В.М. Нагаєв. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232 с.

Петрук, В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної

компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія / В.А. Петрук. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
Слєпкань, З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
Тернавская, Л.М. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов экономического вуза (На примере английского языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Запорожье, 2001. – 186 с.

М.А. Остапук
ГрГУ им. Я. Купалы

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время отмечается большой интерес к изучению социокультурного языкового контекста. Этот интерес проявляется как среди преподавателей высших учебных заведений, так и среди учителей иностранного языка средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев. Преподаватели понимают, что недостаточно сообщить обучаемому основной набор фонетических и лексико-грамматических сведений, нужно также научить школьника, а затем и студента адекватно пользоваться языком в межкультурной коммуникации.

Существует тесная связь между компонентами язык – культура – коммуникация. Языковой барьер не является единственным препятствием, которое необходимо преодолеть в процессе общения представителям разных народов. За языковым барьером стоит культурный, который также затрудняет общение. И именно преподаватель иностранного языка в первую очередь должен взять на себя функцию посредника в передаче изучающим язык адекватных, не стереотипных сведений об иноязычной культуре [Касюк 2003: 43]. Без учета социокультурных знаний, т.е. «комплекса знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [Лингвауни 2000: 36], общение представителей разных культур может быть затруднено. Даже у европейских народов, которые веками живут бок о бок, имеют общую историю, нравы и обычаи, язык невербальной коммуникации, звуки, издаваемые при выражении чувств в большинстве случаев значительно отличаются. Незнание или неверное толкование таких «пустяков» может привести, по меньшей мере, к непониманию или к более серьезным последствиям. Именно поэтому формирование данного вида

компетенции представляется столь важным.

С другой стороны сведения о культуре, речевой этикет присутствуют в любом аутентичном источнике информации, будь то письменный или аудио текст, видеофильм, реклама и т.д. И эти знания могут быть использованы для развития различных видов речевой деятельности. Они могут быть основой для развития монологической и диалогической речи.

В качестве примера возьмем текст «Les Français vus par le major Thompson» [Лалова 2005: 9–10]. После прочтения и выделения основной мысли текста и его частей студенты находят ключевые слова этих частей. Например, в первом абзаце они обращают внимание на слова totaliser, être divisé. Что этим хочет сказать автор? О какой черте национального характера идет речь? Всегда найдется студент, который скажет, что речь идет, по всей видимости, о том, что французы индивидуалисты. Взяв это слово за основу, можно предложить студентам озаглавить первый абзац, обсудить, согласны они с этим или нет, предложить аргументировать свое мнение.

Во втором абзаце речь идет о том, что трудно дать определение французу. Студентам предлагается назвать другие стереотипы, связанные с жителями Франции и объяснить, почему бытует такое мнение. Из содержания следующего абзаца студенты должны сделать вывод о том, что француз – личность противоречивая и к указанным чертам характера они добавляют еще несколько. И так далее по абзацам.

Выделив социокультурные сведения из текста, можно использовать их как основу для развития монологической речи. Это, прежде всего, развитие умений передавать содержание текста, делать его резюме и анализ. После подробного разбора текста студент видит его четкую структуру и может логично и последовательно передать его содержание, а именно: название, автор, основная мысль, части текста, что обсуждается в каждой из частей текста, их ключевые слова. Выполняя данный вид работы, обучаемый вынужден перефразировать отдельные предложения, выражать свое мнение, употреблять оценочные конструкции и т.д. Найденные в тексте социокультурные явления породили языковую деятельность, побудили студента к речи.

При изучении данного текста можно предложить следующие коммуникативные упражнения (ситуации):

- Выразить мнение автора о французах.
- Ваше видение француза. С чем вы согласны, с чем не согласны.
- Какие черты характера, кроме выявленных в тексте, присущи, на ваш взгляд, французам.
- Какие ассоциации возникают у вас, когда вы слышите слова

«Франция, француз»?

- Какие французские традиции вы знаете?
- Вы первый раз побывали во Франции, выразите свое восхищение.
- Основываясь на тексте «Les Français vus par le major Thompson», расскажите о белорусах.

Еще большие возможности для развития навыков устной речи на основе социокультурных сведений появляются при использовании французских методик, предназначенных для изучения французского языка иностранцами. Социокультурные сведения на страницах этих учебников содержатся в каждом документе и эти сведения должны быть использованы. С точки зрения авторов этих учебников, такого рода сведения являются важным компонентом изучения языка.

В то же время только подачей этих сведений авторы не ограничиваются. После документа (короткое сообщение, реклама, диалог, текст, газетная статья) предлагается комплекс упражнений различного типа.

Возьмем, например, хорошо известную методику Campus. В самом начале первого раздела представлен документ под названием Curriculum Vitae – жизнеописание, биография [Jirardet 2005: 6]. Он необходим при устройстве на работу и составляется по строго определенной форме. С одной стороны этот документ можно рассматривать как обычный текст, задать вопросы по его содержанию, пересказать по определенному плану. С другой стороны он содержит в себе массу специфической национальной информации, на которую следует обратить внимание студентов. Во-первых, это форма и манера представления сведений о себе: выбор наиболее значимых фактов, краткость изложения, использование номинативных предложений. Во-вторых, содержание: как правильно по-французски пишется адрес, семейное положение, выражается степень владения иностранным языком, как претендент описывает свой профессиональный опыт и излагает желание занять ту или иную должность. Затем, как было уже сказано, предлагаются упражнения различного типа, как для развития грамматических навыков, так и навыков устной речи. Найти информацию в тексте, поставить глаголы в Passé Composé, трансформировать номинативные предложения в предикативные в Passé Composé. Такие упражнения способствую, прежде всего, усвоению лексики и аутентичных грамматических моделей. Их можно расценивать как подготовительные, направленные на снятие трудностей. Следующий этап – выход в речь, письменную и/или устную: составить на основе изученного аутентичного документа свой собственный CV, используя реальную, или вымышленную информацию (Rédigez votre CV et présentez-la à la classe).

Если первый документ характеризует поведенческие образцы французов и язык. То следующий касается традиций, обычаев, то есть культурных ценностей. Студентам предлагается прочитать серию ответов на вопрос «Каким вы видите будущее Бретани?» [Jirardet 2005: 38]. Как известно эта историческая провинция Франции очень своеобразна в плане языка и культуры старается сохранить это своеобразие. После изучения этого документа, т.е. работы над лексикой и грамматикой (употребление сослагательного наклонения: выражение желания), студентам предлагается распределить пожелания опрашиваемых в зависимости от их содержания, резюмировать эти пожелания противопоставляя их: одни говорят что, … другие что, … И третий, основной этап работы выразить, на основе изученного документа, пожелания для своего города, региона, страны, используя аутентичные грамматические конструкции (сослагательное наклонение) и лексику. Это можно осуществить как в виде диалога (интервью), так и монолога.

Устную речь студентов можно развивать не только на основе письменных но и аудиотекстов. Вот как проходит работа над аудиотекстом «L'homme parle de ses passions» [Jirardet 2005: 65]. Чтобы студентам воспроизвести этот диалог, а в данном случае цель – развитие диалогической речи, необходимо провести большую подготовительную работу. Как обычно при работе над аудированием нужно снять лексические трудности для более полного понимания, выяснить общее содержание диалога, составить план.

- О каком увлечении идет речь?
- Откуда оно к нему пришло?
- Сколько времени он этому посвящает?
- Дорого ли обходится и т. д.

После полного понимания интервью, прослушав его несколько раз, можно перейти к составлению диалогов, где интервьюируемый будет отвечать на те же вопросы, по такому же плану, используя готовые клише диалога, но рассказывать будет о своем увлечении.

Аутентичные документы могут быть основой не только для развития устной, но и письменной речи, которой уделяется меньше времени при изучении языка, но которая имеет не меньшее значение. Например, составление письма на французском языке. Написание письма, также как и составление Curriculum Vitae имеет свои особенности. При написании письма нужно придерживаться определенных правил и требований. Вот некоторые из них. Ответить на письмо нужно не позже недели после его получения. Письмо никогда не начинают с самого верха страницы. Чем больше отступ, тем большее уважение выражаешь в адрес того, кому пишешь. В

начале и в конце письма необходимо выбрать правильное обращение к своему адресату в зависимости от его статуса. Подпись ставят с правой стороны на достаточно большом расстоянии от последней строчки. Именно эти на сведения преподаватель должен обратить внимание студентов, прежде чем приступить к работе [Jirardet 2005: 68].

ЛИТЕРАТУРА

Лалова, Т.И. Французский язык / Т.И. Лалова. – М.: ФОРУМ-ИНФА-М, 2005. – 336 с.

«Лингвауни-98» Третья Международная конференция ЮНЕСКО. М, 3-7 июня 1998. – М.: МГЛУ, 2000. – С. 36.

Касюк, А.Я. Социокультурный аспект и его учет в процессе обучения иностранным языкам. / А.Я. Касюк // Инновации в образовании. – 2003. – № 3. – С. 43.

Jirardet, J. Campus 2 / J. Jirardet, J. Pécheur CLE International, P. 2005. – 178 p.

А.В. Рябцева
ГрГУ им. Я. Купалы

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Высокий уровень развития производительных сил, перемены в общественной и культурной жизни, быстрый рост объема информации в науке и технике, экономике и культуре выдвигают перед образованием новые цели и задачи. Современные условия потребовали специалистов со знанием иностранных языков с исключительно функциональными целями, использующих язык в качестве реального средства коммуникации с представителями разных культур и народов. Для решения этих насущных потребностей перед преподавателями поставлена задача, взять за основу тезис «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова 2000: 28], что и потребовало коренного пересмотра общей методологии и конкретных приёмов преподавания иностранных языков. Современная лингводидактика в качестве основной цели обучения рассматривает формирование у студентов коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное владение иностранным языком. Но адекватная коммуникация невозможна без усвоения знаний коммуникативной культуры страны изучаемого языка. Одним из средств формирования коммуникативной компетенции студентов является усвоение элементов этнокультурного фона, в который входят

особенности речевого и неречевого поведения, стереотипы, традиции, обычаи, речевой этикет, фоновые знания. Поэтому, в методике преподавания иностранных языков небывалую остроту приобрела актуальность вопросов, связанных с эффективностью межкультурной коммуникации, главным условием которой является взаимопонимание культур, терпимость и уважение к культуре партнёров по коммуникации. Межкультурная коммуникация представляет собой процесс непосредственного взаимодействия культур, который осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения, что влияет на взаимопонимание и взаимоотношения между общающимися сторонами – всё это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Целевой установкой обучения становится сейчас овладение языком как средством общения и языком как средством приобщения к культуре другого народа, его достижениям, традициям, обычаям. Внешние инвестиции, обмен специалистами, создание совместных предприятий требуют высококвалифицированных сотрудников, владеющих, по меньшей мере, хотя бы одним иностранным языком. В связи с этим, становится особенно актуальной задача совершенствования языковой подготовки специалистов высшей квалификации в плане формирования и развития их иноязычной и коммуникативной компетенции, предусматривающей способность к профессиональному взаимодействию в трудовой деятельности. На данном этапе необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы он способствовал развитию личности студента, формированию его коммуникативных умений в будущей профессиональной деятельности. Проблема формирования межкультурной компетенции будущих инженеров включает в себя достаточно большое количество задач – это необходимость приобретения историко-культурных знаний, обучение поведенческим аспектам, определение особенностей различных культур. Отсутствие межкультурной компетенции специалиста-инженера приводит к несформированности коммуникативной компетенции, что в дальнейшем воспринимается как недостаток профессионализма делового партнёра. Именно поэтому, преподавание иностранного языка как средства международного и межкультурного общения в современном мире невозможно без изучения основных особенностей, присущих различным культурам, а равноправный диалог представителей разных культур предполагает не только достаточный уровень владения иностранным языком, но и межкультурную компетенцию собеседников.

Под межкультурной коммуникацией мы понимаем корректное общение с представителем иноязычной культуры. Грамотность в общении на иностранном языке определяется наличием фоновых историко-культурных знаний, умением активно использовать определённый набор лексических единиц и грамматических структур, владением невербальными средствами общения. Такой уровень владения языком позволит гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы, определить адекватную линию речевого поведения, правильно использовать конкретные языковые средства в соответствии с предлагаемой ситуацией. Коммуникативные взаимодействия могут быть успешными, а могут и закончиться коммуникативным провалом. Это зависит от «культурно обусловленной взаимной коммуникативной компетентности» [Бергельсон 2001: 170] участников коммуникативного события. Основными барьерами, которые снижают эффективность интеракций, выступают различия когнитивных схем, используемых представителями разных культур (особенности языковых и невербальных систем, элементов общественного сознания). Культурно обусловленные различия приводят к особой разновидности коммуникации, называемой межкультурной, когда коммуникативная компетентность настолько различна, что это может отразиться на исходе коммуникативного события. Будучи сложным, личностным, часто неосознанным символьным процессом, коммуникация позволяет участникам выразить «внешнюю по отношению к самим участникам информацию, внутреннее эмоциональное состояние, а также статусные роли, в которых они пребывают относительно друг друга» [Бергельсон 2001: 175]. Мы понимаем, что для эффективности интеракций не достаточно владения абстрактной системой правил языка, используемой партнерами в качестве средства общения. Обучающиеся должны обладать коммуникативной компетентностью – умением применять правила в конкретных социальных ситуациях, а также когнитивной – способностью формировать и формулировать мысли на языке общения. Межкультурная компетенция в данном случае представляет собой определённый набор нескольких видов общих знаний, разделяемых участниками коммуникации. Эти знания складываются из знаний собственно символьной системы и знаний об устройстве внешнего мира.

Коммуникативная культура – это умение общаться, в том числе и в деловых ситуациях, вырабатываемых поколениями людей. Одним из основных инструментов общения является язык, социальный по своей сути, он составляет часть человеческого поведения, которое включает в себя как вербальную, так и невербальную формы. Невербальное

поведение выполняет важные функции в процессе межкультурной коммуникации, однако используемые символы могут иметь различное значение для участников взаимодействия. Среди особенностей невербальных систем партнеров надо выделить такие, как паралингвистические характеристики: громкость, тональность, скорость речи; язык тела: жесты, выражения лица, позы; контекст коммуникации: внешний вид, отношение к дистанции в межличностных взаимодействиях, «чувство» времени: отношение ко времени как параметру коммуникации. Их несовпадение может оказывать влияние на эффективность интеракции, язык в определенной мере подчиняется тем же законам, что и человеческое поведение в целом. Известно, что большая часть человеческого поведения социально регламентирована, обусловлена этическими нормами, традициями, ценностями общества, т.е. основана на конвенциях, которые могут не совпадать в разных культурах. Эти социальные конвенции неизбежно находят свое отражение в языке.

Профессиональная или деловая культура предлагает нормы и ценности обмена деятельностью, а также включает «конкретные формы и методы взаимодействия людей при решении деловых вопросов» [Тер-Минасова 2004: 56], к которым относятся стратегии и тактики достижения производственных целей, способы убеждения и оказания воздействия. Культура как средство межнационального общения всегда служила отправной точкой для построения более широких политических и экономических отношений между народами и государствами. Каждый человек невольно проецирует свои речевые стереотипы и речевое поведение на тех, с кем ему приходится общаться, независимо от их культурного, социального, этнического, религиозного или какого-либо иного отличия. Часто это происходит из-за того, что общечеловеческие нормы и ценности как бы преувеличиваются, а национальные, социальные и неповторимые преуменьшаются. Особенно ярко это проявляется в языковом общении, при котором лингвокультурный барьер может являться не только помехой в процессе коммуникации, но и приводить к так называемым «коммуникативным неудачам», а порой и конфликтам.

Успешное межкультурное профессиональное взаимодействие членов деловых социумов означает адекватное коммуникативное поведение в процессе установления взаимоотношений профессионального сотрудничества и, следовательно, предполагает наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, умение адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров по коммуникации при решении практических задач. Поэтому необходимо научить будущих специалистов

коммуникативно-ориентированному владению иностранным языком в профессионально-значимых ситуациях межкультурного делового общения. Таким образом, для успешного обучения студентов технических специальностей профессионально-деловому общению, преподаватель при подготовке учебного материала должен решить следующие задачи:

- отбор речевого и языкового материала,
- соответствие содержания учебного материала фоновым знаниям студентов по будущей специальности,
- наличие в подготовленном материале элементов, иллюстрирующих нормы профессионально-деловой этики и культуры производства в стране изучаемого языка.

Принимая во внимание, что от уровня информированности студента зависят его знания, квалификация и компетентность, а главным средством удовлетворения информационных потребностей выступает чтение текстов, важная роль отводится: а) подбору текстового материала по специальности, так как в деятельности инженера значительное место занимает чтение справочников, инструкций, подписей, материалов на экране компьютера и т.д.; б) подбору учебного материала для обучения ведения делового общения, дискуссий, профессиональной беседы, отдавать распоряжения, принимать самостоятельные решения; в) необходимого материала для обучения эпистолярному стилю, так как по роду занятий инженер должен писать много отчетов, докладов, вести деловую переписку с партнерами. Следовательно, обучение будущих специалистов деловому сотрудничеству на иностранном языке должно быть основано на целостной концепции, включающей интегральную совокупность языкового и когнитивного знания.

Итак, главными задачами, стоящими перед преподавателем иностранного языка на пути совершенствования языковой подготовки студентов технических специальностей, являются формирование межкультурной компетенции студентов, приобретение студентами языковых знаний и знаний о других культурах, обучение студентов наиболее продуктивными методами и способами, стимулирование к решению потенциальных проблем, возникающих в процессе межкультурной коммуникации, развитие навыков спонтанной речи через призму межкультурной компетенции. Очевидно, что содержание, формы и методы организации учебного процесса преподавания иностранного языка должны строиться на личностно-ориентированном подходе, динамичности, гибкости в поиске новых форм и средств подготовки будущего специалиста-инженера к решению профессиональных задач в рамках диалога культур.

Владение иностранным языком и практическое применение его на профессиональном уровне необходимы для каждого эрудированного специалиста, занятого в любой отрасли народного хозяйства.

ЛИТЕРАТУРА

Бергельсон, М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий / М.Б. Бергельсон. – Вестник МГУ. – Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 4. – С. 166–181.

Свиридон, Р.А. Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста в области мировой экономики средствами делового английского языка / Р.А. Свиридон // Сборник научных трудов II Международной летней школы для молодых исследователей «Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных языков». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 72–84.

Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.

Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. 164 с.

И.В. Семенчук, Я.В. Разводовская
ГрГМУ

СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ САЙТА КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время особенно востребованными являются современные образовательные комплексы, имеющие информационные ресурсы, соответствующая организация которых позволяет их использовать в управлении процессами обучения.

В соответствии с Программой «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы» перед вузами поставлена актуальная задача – активно разрабатывать и внедрять в учебный процесс электронные средства обучения для поддержки большинства учебных предметов, размещать в сети Интернет различные информационные ресурсы, в первую очередь, методические интернет-сайты по различным дисциплинам.

Основной стратегией в направлении ресурсного обеспечения на кафедре иностранных языков Гродненского государственного медицинского университета является формирование образовательного портала, как единой точки доступа ко всем учебно-методическим ресурсам кафедры. Одна из главных задач портала – повышение качественной подготовки магистрантов, аспирантов и соискателей к

сдаче кандидатского минимума по иностранному языку.

Для оптимизации процесса подготовки к кандидатскому экзамену по иностранному языку были созданы специальные разделы сайта кафедры иностранных языков для магистрантов, аспирантов и соискателей. Данные разделы представляют собой систематизированные информационные и учебно-методические материалы по английскому языку, обеспечивающие условия для овладения различными видами речевой деятельности (чтение, перевод, говорение, реферирование). Сайт предназначен для использования в общеобразовательном процессе, а также при самостоятельной подготовке магистрантов, аспирантов и соискателей к сдаче кандидатского экзамена.

Созданию сайта предшествовало анкетирование аспирантов и магистрантов в 2010–2011 учебном году [Семенчук 2011], в рамках которого респондентам было предложено оценить размещенные на сайте кафедры иностранных языков информационные и учебно-методические материалы и внести предложения о дополнении и усовершенствовании раздела сайта для обучающихся на второй ступени высшего образования. Все поступившие замечания и предложения были учтены при создании специального раздела сайта для магистрантов, аспирантов и соискателей.

При разработке сайта были решены ряд функциональных, содержательных, методических, технических и др. задач. Все материалы находятся в файлах формата pdf и представлены только в ознакомительном варианте.

В соответствии с информационными и учебно-методическими потребностями в структуру сайта были включены следующие модули:

- Учебная программа
- Расписание занятий
- Кандидатский экзамен
- Учебно-методические материалы.

В соответствии с Типовой программой-минимум кандидатского экзамена по иностранному языку [Типовая программа-минимум 2004], основной целью курса подготовки магистрантов, аспирантов и соискателей к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку является научить будущего учёного свободно пользоваться научной иноязычной литературой (по специальности), общаться на иностранном языке в повседневной и профессиональной деятельности, выступать с докладом или сообщением, участвовать в дискуссии на иностранном языке, воспринимать на слух доклады и сообщения, уметь написать деловое письмо зарубежному учёному, выполнить устный/письменный перевод статьи профессионально направленного

характера.

Модуль «Кандидатский экзамен» объединяет теоретические и практические аспекты и включает следующие подразделы:

- Требования к содержанию кандидатского экзамена
- Условия допуска к сдаче экзамена
- Методические указания и рекомендации по написанию реферата по дисциплине «Иностранный язык»
- Образцы экзаменационных материалов.

Теоретический подраздел модуля «Кандидатский экзамен» знакомит магистрантов, аспирантов и соискателей с основными составляющими кандидатского экзамена по иностранному языку и количественными характеристиками экзаменационных материалов, а также временем, выделяемым на их выполнение.

Одним из условий допуска к сдаче кандидатского экзамена является подготовка реферата на иностранном языке по прочитанной литературе. Так как подготовка реферата осуществляется в рамках контролируемой самостоятельной работы аспиранта (соискателя или магистранта), предоставление достаточно подробной информации о структуре, содержании и целях учебного реферата является целесообразным. Аспиранту (соискателю, магистранту) предоставляется право самостоятельного выбора темы обзорного реферата (тематического или сводного), тем не менее, следует подчеркнуть, что она должна быть максимально приближена к проблематике диссертационного исследования. Реферат должен представлять собой обзор прочитанной литературы на иностранном языке в соответствии с выполняемой аспирантом (соискателем, магистрантом) или предполагаемой темой научного исследования.

Практические разделы модуля «Кандидатский экзамен» включают образцы экзаменационных материалов, а именно:

- образцы текстов для перевода
- образцы текстов для ознакомительного чтения
- образцы текстов для реферирования
- перечень речевых ситуаций по общебытовой тематике и по научно-исследовательской деятельности.

Следует отметить, что весь текстовой материал является аутентичным и подобран из ведущих медицинских изданий США, Великобритании и других англоязычных стран. Большое разнообразие текстов (10 текстов по каждому виду речевой деятельности), охватывающих различные медицинские специальности, позволяет познакомить пользователей сайта со стилистическими, грамматическими и культурологическими особенностями научной медицинской прозы.

Подготовка современного специалиста-медика требует развития у него навыков коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности, а также навыков межличностного общения. Предлагаемые на сайте ситуации речевого общения (Моя профессиональная и научная деятельности; Университет и кафедра, на которой я работаю; Республика Беларусь), по нашему мнению, являются наиболее актуальными и востребованными и могут понадобиться при выступлениях на международных научных конференциях, в зарубежных поездках, для общения с англоязычными пользователями сети Интернет и т.п. К каждой теме предлагается перечень вопросов, ответы на которые могут составить основу монологического высказывания и стимулируют творческую и поисковую деятельность обучающихся.

Модуль также содержит методические рекомендации по овладению навыками всех вышеперечисленных видов речевой деятельности. Эти методические материалы раскрывают специфику работы со специальными медицинскими текстами, предлагают алгоритм последовательных операций по овладения различными видами речевой деятельности, помогают выработать навыки самостоятельной работы по овладению ведущими речевыми компетенциями.

Модуль «Учебно-методические материалы» включает следующие подразделы:

- Календарные планы
- Учебно-методические пособия
- Лексико-грамматические работы
- Рекомендуемая литература.

В подразделе «Календарные планы» магистранты, аспиранты и соискатели могут ознакомиться со структурой курса «Иностранный язык», формами текущего контроля знаний, периодичностью контроля и объемом изучаемого материала по семестрам.

В подразделе «Учебно-методические пособия» размещены основные учебники и учебные пособия, используемые при подготовке по иностранному языку магистрантов, аспирантов и соискателей («Английский язык для аспирантов медицинских вузов», «Учимся читать рефераты научных медицинских статей» и др.). Данные пособия разработаны преподавателями кафедры специально для магистрантов, аспирантов и соискателей.

Подраздел «Лексико-грамматические работы» включает образцы лексико-грамматических работ, включенных в календарный план занятий по дисциплине «Иностранный язык», а также ключи для самоконтроля.

В качестве рекомендуемой литературы предлагаются списки

основной и дополнительной литературы для подготовки к кандидатскому экзамену по английскому языку; электронные аналоги печатных учебных пособий по английскому языку, которых, к сожалению, нет в библиотеке университета.

В подразделе «Рекомендуемая литература» в соответствии с пожеланиями аспирантов и магистрантов размещены ссылки на аудиоматериалы, грамматические тексты, словари и глоссарии по разным областям медицины.

Размещенные на сайте учебно-методические материалы обеспечивают подготовку магистрантов, аспирантов и соискателей к практическим занятиям, предоставляют доступ ко всем учебно-методическим материалам кафедры, электронным аналогам печатных изданий учебников и учебно-методических пособий, интернет ресурсам по специальности и т.п.

Мы полагаем, что использование разделов сайта кафедры иностранных языков для магистрантов, аспирантов и соискателей позволит повысить качество учебного процесса, уровень мотивации к овладению различными коммуникативными компетенциями, избежать несоответствий при оформлении реферата по дисциплине, а также будет способствовать более успешной подготовке и сдаче кандидатского экзамена.

В плане расширения потенциальных образовательных возможностей сайта целесообразным представляется разработка и размещение на сайте кафедры электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Английский язык» для магистрантов, аспирантов и соискателей.

Электронный УМК является активным элементом информационно-образовательной среды обучающихся. При этом работа с электронным УМК предполагает интенсивное использование глобальной компьютерной сети Интернет, внутривузовской локальной компьютерной сети, электронных баз данных, информационно-поисковых систем. Эта работа должна способствовать повышению готовности специалиста к будущей профессиональной и научной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Семенчук, И.В. Использование интернет-ресурсов кафедры иностранных языков в образовательном процессе / И.В. Семенчук, Я.В. Разводовская // Использование информационных образовательных технологий и электронных средств обучения в вузе: материалы научно-методической конференции, Гродно, 2011. – Гродно, апрель 2011 г. – С. 128–130.

Типовая программа-минимум кандидатского экзамена по иностранному языку // Атэстацыя. – 2004. – №4. – С. 23–31.

Т.Н. Федореева, И.В. Стурейко
ГрГУ им. Я. Купалы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Характерной чертой современной эпохи является темп развития новых информационных технологий ускоряющийся с каждым годом, постоянное увеличение циркулирующей в обществе информации и как следствие – приращение знания. Потому и общество сегодня всё чаще именуется «информационным», то есть, таким, «в котором социально-экономическое развитие зависит, прежде всего, от производства, переработки, хранения, распространения информации среди членов общества» [Негодаев 1999: 51]. Одним из основных шагов на пути формирования информационно-грамотного общества в Беларуси является компьютеризация образовательных учреждений, способствующая решению задачи построения современной системы образования. В частности, на первый план выходят индивидуализация и самостоятельность обучения, гуманизация и демократизация образования, свободный выбор программы обучения и создание системы непрерывного образования.

Несмотря на широту охвата и скорость внедрения информационных технологий в образовательный процесс, существуют некоторые проблемы, среди которых особое место занимает недостаточность сформированных как учениками, так и большинством преподавателей умений и навыков использования компьютера как средства работы с информацией. Формирование инфокоммуникационной культуры личности современного преподавателя имеет определяющее значение для достижения эффективного результата обучения, основанного на внедрении ИТ (информационных технологий). В тоже время воспитание инфокоммуникационной компетентности [Хлызова 2008, Федоров, Иващенко, Кузьмина] и ценностного отношения к использованию ИКТ в профессиональной или учебно-познавательной деятельности, а также овладение инфокоммуникационной грамотностью, как совокупностью знаний и умений, позволяющих работать с ИКТ (инфокоммуникационными технологиями) в учебно-познавательной деятельности (студенту) или профессиональной деятельности (преподавателю) на уровне продвинутого пользователя, невозможно без личной заинтересованности, как студента, так и преподавателя. И тем, и другим необходимо осознать, что без общей инфокоммуникационной культуры [Гендина 2006, Гендина 2004],

характеризующейся ярким проявлением у личности способностей находить, оценивать, анализировать, творчески перерабатывать и эффективно использовать полученную информацию, а также осознавать её ценность в современном мире как стратегического ресурса развития общества в целом, невозможно добиться значительных результатов в области образования в ВУЗЕ.

Трансформация культуры за счет развития способов и средств коммуникации (таких как сотовая связь, Интернет-телефония, Skype, электронная почта и т.д.) предъявляет к личности свои требования – навыки дистанционного интерактивного взаимодействия на основе ИКТ, стремление к нему в профессиональных и учебно-познавательных целях, которые являются обязательным условием работоспособности и конкурентоспособности специалиста в современном мире.

Учебное взаимодействие в условиях информационно-образовательной среды изменилось: если раньше преподаватель считал себя практически единственным носителем и источником знаний, то теперь он должен позиционировать себя как наблюдатель за деятельностью учащихся, организатор их самостоятельной деятельности, помощник, индивидуальный консультант, осуществляющий контроль и коррекцию учебных действий учащихся на пути их приобщения к знаниям [Уэш]. Становиться очевидным усиление влияния обучаемых на процесс обучения, которое, на наш взгляд, может носить вполне прогрессивный характер в рамках учебных программ. В частности, в силу сравнительно высокой скорости изменения привычек, усвоения нового знания и формирования новых навыков студентами по сравнению с преподавательским составом (по объективным причинам), в процессе внедрения информационных технологий они могут занять активную позицию. А именно, студенты одних специальностей могут самостоятельно создавать интерактивные ресурсы для студентов других специальностей с непрофильным изучением их предмета. К примеру, студенты специальности «Английский язык» могут создать обучающий видео курс по иностранному языку для студентов специальности «Психология» с учётом учебной программы, а студенты – программисты могут предоставить программное обеспечение для таких курсов, как «Практика устной и письменной речи», «Практическая грамматика». Реализация подобных проектов позволит «убить двух зайцев» – с одной стороны совершенствовать умения студентов добывать, анализировать, творчески перерабатывать и использовать полученную информацию, а с другой стороны создать информационный продукт, обладающий высокой практической

ценностью.

Другая серьёзная проблема – это избыточность информации, поглощаемой современными студентами и преподавателями, т.н. информационная перегрузка. Порождена она в первую очередь «информационным шумом» [Витушкин] – данными и сообщениями с минимальной смысловой нагрузкой, не обладающими какой-либо образовательной ценностью. Избыток данных служит причиной снижения качества мышления, прежде всего среди образованных членов современного общества. И главной задачей в это связи является выработка основных принципов образовательного процесса, соответствующих современному уровню информационных технологий. Сегодня новые технологии часто искусственно накладываются на традиционные образовательные формы. Поэтому необходимо найти новые подходы к формированию основных требований к уровню образования студентов, и ответить тем самым на многие волнующие педагогов вопросы: как сочетать традиционные требования умения грамотно писать и считать с возможностями компьютера, который это делает лучше и отнюдь не способствует формированию таких навыков; как в условиях исключительно легкого доступа к информационным ресурсам, создание которых никто не контролирует, поддержать стремление человека работать с литературой, которое сегодня все больше атрофируется; как поддерживать в студентах высокий уровень ответственности за результаты своего труда, который всё чаще протекает в виртуальной среде, где любая ошибка может быть исправлена нажатием нескольких клавиш? Технический прогресс не остановить, но крайне важно иметь в виду, что главный принцип использования компьютера – это ориентация на те случаи, когда человек не может выполнить поставленную педагогическую задачу без компьютера. Например, преподаватель не может наглядно продемонстрировать большинство физических процессов без компьютерного моделирования. С другой стороны, компьютер должен помогать развитию творческих способностей учащихся, способствовать обучению новым профессиональным навыкам и умениям, развитию логического мышления. Процесс обучения должен быть направлен не столько на умение работать с определенными программными средствами, сколько на технологии работы с различной информацией.

Целесообразность внедрения современных информационных технологий определяется созданием дополнительных возможностей в следующих направлениях:

1) доступ к большому объему учебной информации;

2) образная, наглядная форма представления изучаемого материала;

3) поддержка активных методов обучения;

4) возможность вложенного модульного представления информации.

При этом процесс компьютерной поддержки каждого изучаемого предмета нельзя подменить изучением единственного курса информатики. *Положительным* при использовании информационных технологий в образовании является повышение качества обучения за счет**:**

1) большей адаптации обучаемого к учебному материалу с учетом собственных возможностей и способностей;

2) возможности выбора метода усвоения предмета более подходящего для обучаемого;

3) регулирования интенсивности обучения на различных этапах учебного процесса;

4) самоконтроля;

5) доступа к ранее недосягаемым образовательным ресурсам мирового уровня;

6) поддержки активных методов обучения;

7) образной, наглядной формы представления изучаемого материала;

8) модульного принципа построения, позволяющего тиражировать отдельные составные части информационной технологии;

9) развития самостоятельного обучения [Курдин].

Отрицательными последствиями использования информационных технологий в образовании являются следующие:

1) психобиологические, влияющие на физическое и психологическое состояние обучаемого и, в том числе, формирующие мировоззрение чуждое национальным интересам страны;

2) культурные, угрожающие самобытности обучаемого;

3) социально-экономические, создающие неравные возможности получения качественного образования;

4) политические, способствующие разрушению гражданского общества в национальных государствах;

5) этические и правовые, приводящие к бесконтрольному копированию и использованию чужой интеллектуальной собственности.

В этих условиях информатизация образования должна быть управляемой. Это в первую очередь должно выражаться в контроле над распространением в сфере образования, обширных ресурсов Интернета – от компьютерных учебников и энциклопедий до курсовых и дипломных работ и шпаргалок. Диапазон применения Интернета простирается от самостоятельной работы до дистанционного

образования, а круг пользователей включает и студентов, и преподавателей. Большинство учебных заведений имеет свои собственные сайты.

Новые мультимедийные средства обучения только входят в обиход, их применение позволяет достичь стойкой положительной мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Интернет сделал нам, преподавателям английского языка, бесценный подарок – ресурс YouTube, который может кардинально изменить занятия по английскому языку для всех студентов. Этот бесплатный видео хостинг прост и удобен. Использование различных каналов поступления информации (слухового и зрительного) способствует формированию навыков и развитию умений восприятия речи на слух и стимулирует устно-речевое общение. Известно, что для успешного овладения навыком аудирования надо каждый день по часу слушать речь носителей языка. Что, кроме YouTube, так же доступно и занимательно? Учащийся запоминает то, что он слышит и видит в пять раз лучше чем то, что он только слышит. Аудиовизуальная форма – это эффективная форма учебной деятельности, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла. Видео сюжет содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации. Студенты слышат и учатся различать региональные акценты, общеупотребительную и специальную лексику, причем в реальном контексте, как их используют носители языка. YouTube – это живой современный английский язык. В настоящее время у нас появилась возможность использовать аутентичные обучающие материалы, ведь всегда интересно посмотреть, как объясняют грамматику или лексику преподаватели – носители языка. А без тренингов по фонетике невозможно добиться правильного произношения и интонирования речи. Электронная коллекция выступлений известных деятелей, видео экскурсии, видео новости помогают социализации учащихся, рождают у них чувство сопричастности к мировым событиям и явлениям мировой культуры.

Для нас наибольший интерес представляет раздел YouTube EDU (http://www.youtube.com/education), на котором собраны лучшие обучающие видеоматериалы, в основном – лекции из самых престижных университетов мира**.** Это позволяет виртуально общаться с известными учеными разных стран, слушать их лекции и даже участвовать в обсуждении. Такая информация является исключительно полезной в процессе профессиональной ориентации студентов старших курсов.

Индивидуализация обучения, сопутствующая использованию информационных технологий на уроке, требует от преподавателя дополнительных затрат времени и сил. Надо найти необходимый материал, проанализировать степень пригодности к текущему учебному процессу, возможности восприятия обучающихся. Отбор происходит по следующим критериям: соответствие языкового содержания уровню подготовки студентов, соответствие содержания учебным целям, актуальность тематики, популярность в зрительской аудитории, отражение страноведческой специфики. Длительность используемых видеороликов может не превышать и 10 минут. Есть возможность сохранить в памяти компьютера самые интересные видео. Расширение применения короткого видео на занятиях по английскому языку повысит мотивацию и качество обучения на продвинутом этапе, обеспечит более высокий уровень владения английским языком.

Таким образом, внедрение передовых технологий в обучение может сделать образовательный процесс более индивидуализированным, интересным и мотивирующим, а значит – серьёзным подспорьем в повышении уровня образования студентов.

ЛИТЕРАТУРА

Витушкин, Д.А. Джозеф Галарно: информацию надо отличать от информационного шума / Д.А. Витушкин. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.lenizdat.ru/a0/ru/pm1/c-1099280-0.html.

Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.А. Уленко. – М., 2006.

Гендина Н.И. Информационная культура личности или информационная грамотность: Российский и международный форматы обсуждения проблемы / Доклад на Международной Конференции «Крым–2004» / Н.И Гендина, Е.Л. Кудрина // Материалы Конференции «Крым–2004». – CDROM. – ГПНТБ России, Ассоциация ЭБНИТ. – Режим доступа: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=158.

Иващенко, Н.П. Инфокоммуникационная компетентность будущего педагога как фактор инфокоммуникационной компетентности учащихся / Н.П. Иващенко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedcollkomi.ru/colledge/files/3.doc.

Кузьмина, М.В. Медиакомпетентность педагога как фактор формирования медиакомпетентности учащегося / М.В. Кузьмина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/V/V-0-15.html.

Курдин, Д.А. Использование информационных ресурсов как неотъемлемая часть учебно-образовательного процесса / Д.А. Кудрин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.confl.muh.ru/111123/111123_Kudrin.doc.

Негодаев, И.А. На путях к информационному обществу / И.А. Негодаев. – Ростов н/Д: Изд. центр ДГТУ, 1999.

Уэш, М. Будущее Образования и WEB 2.0 / М. Уэш. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=ukwUolQFfCg.

Федоров, А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// psyfactor.org/lib/fedorov14.htm.

Хлызова, Н.Ю. Интерпретация понятий «компетентность» и «компетенция»: к проблеме систематизации научной терминологии / Н.Ю. Хлызова // Медиаобразование: от теории – к практике: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации», Томск, 4–6 декабря, 2008 г. / Составитель И.В.Жилавская. – Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – Ч. 2.

Д.В. Антипенко
ГрГУ им. Я. Купалы

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ)

В лингвистике под модальностью подразумевается широкий круг явлений, далеко не однозначных как в смысловом отношении, так и по средствам выражения. Мнения большинства учёных, занятых исследованием данной проблемы, сводятся к следующему заключению: под категорией модальности понимается отношение к действительности в представлении говорящего [Агрова 1994: 87]. Согласно данному определению с понятием «модальность» тесно связано понятие «оценки», «оценочности». Исходя из приведённой трактовки категории модальности, её делят на объективную, выражающую отношение высказывания к действительности, и субъективную, в которой реализуется отношение говорящего к сообщаемому [Гак 1989: 123; Золотова 1982:45; Наер 2001: 113]. Различные языковеды выделяют различные виды субъективной модальности: 1) модальность возможности, модальность необходимости, модальность желательности, модальность вероятности [Миронова 1997: 79], 2) модальность действительности, модальность реальности/ ирреальности, модальность достоверности [Азнаурова1990: 134], 3) модальность утверждения/отрицания, модальность волеизъявления [Анипкина 2000: 103], 4) оценочная модальность, эмотивно-оценочная (акцентирующая) модальность, аффективная модальность, нейтральная модальность, релятивная модальность [Бондаренко 1979: 67].

В нашей статье мы будем рассматривать модальность как категорию дискурса. Для дискурсивного подхода актуально именно отношение говорящего к сообщаемому, то есть субъективная модальность. Как отмечал Л.М. Наер, «именно субъективная модальность релевантна целям и задачам интерпретации дискурса» [Наер 2001: 125]. В рамках настоящего исследования реализация категории субъективной модальности анализируется в современном политическом дискурсе, понимаемом как совокупность текстов различных жанров, объединенных политической тематикой. Описание языка газеты входит в исследование политического языка, который в последнее время активно изучается лингвистами В.И. Карасик [Карасик 1992: 210], Е.И. Шейгал [Шейгал 1999: 61] и др.

В качестве определяющего метода анализа средств реализации субъективной модальности на лексико-семантическом уровне в политическом дискурсе был выбран полевой метод (работы И. Трира, Ф. Дорнзафа, В. Порцига и Л. Вайсгербера), так как при изучении данной категории он позволяет выявить многослойный содержательный объём и определённый набор средств и способов её выражения. Полевой метод при данном подходе предполагает разделение поля субъективной модальности на микрополя с центром и периферией.

В результате анализа 45 политических статей, взятых из французских газет « Le Figaro», «Le Monde», «L'Humanité», было выявлено 5 микрополей субъективной модальности: микрополе необходимости, микрополе желательности, микрополе возможности, микрополе оценочной модальности, микрополе эмотивно-оценочной модальности. Общее количество составляющих элементов данных микрополей: 26 выражений. Каждый из компонентов выведенных микрополей употребляется определённое количество раз.

Согласно проведённому исследованию было выделено 3 составляющих категории субъективной модальности: глаголы **devoir** (употреблялся 43 раза) и **falloir** (употреблялся 38 раз), выражение **il est nécessaire** (употреблялось 25 раз) которые были отнесены к модальному микрополю необходимости. Соответственно, центр данного микрополя – глаголы **devoir** и **falloir**, а периферия – выражение **il est nécessaire**.

Модальное микрополе желательности насчитывает 2 составляющих: глагол **vouloir** (употреблялся 22 раза) и выражение **il est préférable** (употреблялось 10 раз). Центр микрополя – глагол **vouloir**, периферия – выражение **il est préférable**.

3 элемента относятся к микрополю возможности – глагол **pouvoir**, который является центром данного микрополя (употребляется 45 раз), выражения **il est probable** (употребляется 19 раз) и **il est possible** (употребляется 17 раз), которые определяются как периферия микрополя.

К микрополю оценочной модальности были отнесены следующие слова и выражения (8): **naturellement(** 9 раз)**, parfaitement** (15 раз)**, uniquement** (12 раз)**, suffisamment** (10 раз)**, étonnamment** (5 раз)**, paradoxalement** (2 раза)**, de façon dramatique** (1 раз)**, exceptionnellement** (7 раз)**.** Центр микрополя – **parfaitement, uniquement, suffisamment, naturellement.** Периферия микрополя – **exceptionnellement, étonnamment, paradoxalement, de façon dramatique.**

Микрополе эмотивно-оценочной модальности: **pourtant** (12)**, sinon** (6 раз), **certes** (11 раз)**, en revanche** (4 раза)**, de plus en plus** (13 раз)**,**

manifestement (3 раза), **en fin de compte** (5 раз)**, surtout** (8 раз)**, sans ce minimum** (1 раз)**, cependant** (17 раз) – 10. Центр микрополя – **cependant, sinon, de plus en plus, pourtant, certes.** Периферия – **surtout, en fin de compte, en revanche, manifestement, sans ce minimum.**

Результаты нашего исследования показали, что наиболее часто встречающимися видами субъективной модальности в политическом дискурсе являются: модальность необходимости, желательности, возможности, оценочная модальность, эмотивно-оценочная. Итого: 5 видов субъективной модальности, насчитывающих 26 составляющих компонентов. Микрополе эмотивно-оценочной модальности является наиболее разнородным с точки зрения количества входящих в него составляющих – 10. Наименее разнородное – микрополе желательности (2).

Преобладающим элементом центра микрополей являются глаголы: **devoir, falloir** (центр микрополя необходимости), **vouloir** (центр микрополя желательности), **pouvoir** (центр микрополя возможности). Центры микрополей возможности и необходимости, представленные глаголами **pouvoir** (45раз) и **devoir** (43 раза) оказались наиболее многочисленны с точки зрения частотности употребления их основных компонентов. Наименее употребимым компонентом центра микрополя субъективной модальности является наречие **parfaitement** (15 раз), относящееся к микрополю оценочной лексики. На периферии микрополей необходимости, желательности, возможности находятся синтаксические конструкции – **il est nécessaire, il est préférable, il est probable, il est possible.** Микрополя оценочной и эмотивно-оценочной модальности характеризуются наличием как в центре, так и на периферии наречий: центр микрополя оценочной модальности – **parfaitement, uniquement, suffisamment, naturellement,** центр микрополя эмотивно-оценочной лексики – **cependant, sinon, de plus en plus, pourtant, certes.** Периферия микрополя оценочной модальности представлена также наречиями – **exceptionnellement, étonnamment, paradoxalement, de façon dramatique,** что свойственно и периферии эмотивно-оценочной модальности: **surtout, en fin de compte, en revanche, manifestement, sans ce minimum.**

Проведённое исследование показало необходимость дальнейшего исследования для выявления специфики функционирования категории субъективной модальности в политическом дискурсе и поиска иных средств её выражения.

ЛИТЕРАТУРА

Агрова, О.В. Прагматика модальности / О.В. Агрова. – Волгоград: ВГПУ, 1994. – 230 с.

Азнаурова, Э.С. Коммуникативно-прагматический аспект модальности политического текста / Э.С. Азнаурова. – М.: Наука, 1990. – 315 с.
Анипкина, Л.Н. Оценочные высказывания в прагматическом аспекте / Л.Н. Анипкина. – М.: Прогресс, 2000. – 250 с.
Бондаренко, В.Н. Виды модальных значений и их выражение в языке / В.Н. Бондаренко. – М.: Наука, 1979. – 275 с.
Гак, В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В.Г. Гак. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 367 с.
Карасик, В.К. Язык социального статуса / В.К. Карасик. – Волгоград: ВГПУ, 1992. – 329 с.
Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Н.Н. Миронова. – М.: Тезаурус, 1997. – 158 с.
Наер, В.Л. Из лекций по теоретическим основам интерпретации текста / В.Л. Наер. – М.: МГЛУ, 2001. – 225 с.
Шейгал, Е.И. Семиотическое пространство политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М.: Прогресс, 1999. – 305с.

Е.В. Беленица
ГрГУ им. Я. Купалы

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛЕНГА НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЁЖИ

Уже на протяжении нескольких десятилетий не ослабевает интерес к молодежному сленгу. Судя по публикациям в средствах массовой информации, отношение к сленгу варьируется от полного неприятия этого явления, как фактора, угрожающего чистоте национального языка, до восхищения креативными способностями молодежи, словоупотребление которой в некоторой мере обогащает литературный язык. При этом лингвистическое исследование молодежного сленга началось относительно недавно. Начало подъема в этом исследовательском направлении приходится на 60–70-е годы двадцатого века в связи с развитием социолингвистики и лингвистики языковых вариантов [Розен 1975: 14].

Исследование молодежного сленга актуально, так как отражает языковую ситуацию и номинативные потребности современного общества, являющегося неоднородной структурой, а также позволяет раскрыть роль социолектоограниченной лексики в расширении словарного состава общелитературного языка в соответствии с тенденцией языковой популяризации.

Для объекта исследования нами были выбраны слова, словосочетания, аббревиатуры, переиначенные пословицы, отобранные методом сплошной выборки из нескольких изданий

немецкоязычного молодёжного журнала «Bravo». Их особенности стали непосредственным предметом нашего анализа.

Мы разделяем мнение Береговской Э.М. о том, что молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это очевидно из его номинации, но и социальными, временными и пространственными рамками. Он бытует в среде городской учащейся молодежи – в отдельных более или менее замкнутых референтных группах [Береговская 1996: 22].

Используя в своей речи сленг, молодые люди хотят выразить свое критическое, ироническое отношение к ценностям мира старших, проявить свою независимость, самоутвердиться, завоевать популярность в молодежной среде.

Проведённый практический анализ текстов из немецкого журнала позволяет выделить следующие особенности молодежного сленга:

- частотное употребление таких прилагательных и их производных как: Super (der Superpunk-Songs, der Superclub); toll (tolle Ideen, tolle Bildbände, tolle Tipps, tolle Rezepte);

- использование большого количество «модных», частотных в разговорной речи слов и выражений: Top Qualität. Brillante Farben- Top Preise;

- распространенность англицизмов: Look (der Kreativ-Look, die Looks von Marilyn Monroe, Retro-Look, New-Look, feminine Look, Couture-Look, glamouröse Look usw.);

Молодые люди считают английский язык более привлекательным, более престижным в молодежной среде. Англицизмы вносят новизну, но они часто затрудняют понимание. Происходит ничем не оправданная американизация обыденной речи.

Образность языковых средств, проявляется в следующих характеристиках:

- краткости сленгизмов: *der Dossi* – der Langschläfer, der Träumer, der Phantast; *der Fuzzi* – der Spezialist; *der Taffi* – der willensstarke Junge;

- повторах: *der Blubber-Blubber* – das Gerede, die Rederei; *sterb-sterb* – sehr müde, erschöpft; *das Zapp-Zapp*;

- речевой ритмизации: *der Schickimicki* – der Stutzer; *schickimicki* – modern, modisch;

- рифме: *Ende im Gelände* – без понятия (неизвестно, что происходит и что надо делать);

- необычных сочетаниях звуков: *hoppeldihopp* – in einem Augenblick; *der Fickfack* – die Ausflucht; *das Multikulti* – die Multikulturalität; *die Tic-Tak-Tussi* – das junge Mädchen;

- игре слов: *Lieber neureich als nie reich! Lieber Kiss in der Tasche als*

Sand im Getriebe; названиях государств, их исторических областей, городов: *kleiner Tiger* (небольшая территория и большая экономическая мощь) – Singapur; *die Wallachei* (название исторической малонаселенной местности Румынии Валахия, которая находится между Южными Карпатами и Дунаем) – der Krähwinkel, die öde; *Lipsi* – Leipzig;

- названиях национальностей: *Ikeakind* (от IKEA – шведская мебельная фирма) – der Schwede;

- иронических словосочетаниях и выражениях: *Hotel Mama* – das Leben mit den Eltern; *Gymnastiker-Anstalt* – das Gymnasium; *die Folterkammer* – der Sportsaal; *die Trachtengruppe* – die Streifenwegpolizei; *der Parkbankphilosoph* – der Obdachlose; *die zitronigen Töne des Sängers* – die ohrenzerreißenden Töne des Sängers.

Особенностями молодёжного социолекта немцев являются:

- наличие богатой системы синонимов: tierisch, teufisch, höllisch, cool;

- наличие слов, территориально и социально более ограниченных: abschallen (norddt.) überrascht sein; Balle flach halten, dammeln (norddt.) – faulenzen, auf der Bärenhaut liegen.

В молодежном словесном репертуаре выделяют сленгизмы, отражающие профессиональные потребности, а также общебытовой словарь. Поскольку основным видом деятельности молодых людей является учёба, то их речь изобилует словами, связанными с учебой (изучаемыми дисциплинами, студенческим бытом): Abi – Abitur; Assi – Assistent; Stip-Stipendium; Proff – Proffessor; Mathe – Mathematik; Tri – Trigonometrie; Alge – Algebra;

Общебытовой словарь состоит из:

- названий видов одежды: Klamotten – Kleidung; Shirt – kurzärmliges Hemd aus Baumwolle (Unterhemd); Blazer – Sportjacke; Dessous – Frauenunterwäche;

- слов, относящихся к области развлечений, хобби, проведения досуга, свободного времени: shoppen – durch Geschäfte bummeln; die Outdoor-Party – das Picknick, die Kaffeefahrt;

- названий денег: die Kohle, die Knete, die Mäuse, der Kies – деньги, деньжата, бабки;

- названий средств передвижения и предметов, используемых в быту: flotter Ofen, lahme Schnecke, heiße Mühle – das Auto; der Muckomat – das Radio;

- существительных, обозначающих людей или дающих оценку людям: Maus, Perle, Schnecke, Torte, das Perlhuhn, das Sahnetörtchen, die Biene, die Sonne – sympathisches Mädchen;

Хочется отметить, что для немецкой молодежи характерен вид

условного языка, в котором отдается предпочтение усеченной форме слов, укороченным словам на – **i**: Wess**i** – Einwohner Westdeutschlands; Oss**i** – Einwohner der ehemaligen DDR; Azub**i** – Auszubildender, Lehrling; As**i** – asoziale Menschen, Asozialer; Ex**i** – Existenz; Präs**i** – Präsident; Fann**y** – weiblicher Fan.

Молодежь активно использует в своей речи *сокращения*, отражающие не только тенденцию экономии языковых средств, а также желание не быть понятыми. Для разговорной речи более характерны *усечения*. Как раньше, так и сейчас наиболее используемый тип усечения, усечение конечных слогов, – апокопа (Apokope *f*): *Alf* – Alfred; Hannelore – Hanne; Alexander – Alex; Maximilian – Max. Все типы усечения слова принято называть *контрактурами*. Е. В. Розен указывает, что инициальные контрактуры имеют ряд преимуществ перед полными наименованиями – они короче, удобнее для сочетания с другими основами в единый комплекс сложного слова. Поэтому мы встречаем их в значительном числе в лексиконе молодежи: Stip – Stipendium; Proff – Proffessor; Mathe – Mathematik; Tri – Trigonometrie; Litte – Literatur; Diss – Dissertation; Soli – Solidarität; Demo – Demonstration; Bund – Bundeswehr; Disko – Diskothek; Info – Information; Poli – Polizei.

У апокопов шов усечения обычно проходит после фонем **[o]** и **[i]**, если они имеются в исходном слове: Kompli – Kompliment; Schoko – Schokolade; Limo – Limonade; Disko – Diskothek, Steno – Stenografie; Kroko – Krokodil; Combo – Combination (kleine Besetzung in der Jazzmusik mit 5 oder 6 Instrumenten); Далее эти слова включены в образование следующих наименований: Schoko-Füllung, Deko-Industrie, Alko-Test usw.

Нужно отметить, что в последнее время, ранее менее активный тип усечения, – это усечение начальных слогов, апереза (die Aphäresis) мало-помалу набирает силу. И это неслучайно. Молодые люди хотят говорить на языке непонятном для окружающих. А поскольку большая часть информации в начале слова, то апокопы более понятны, и они все чаще и чаще прибегают к аферезам. Например: *der Pott* – der Ruhrpott (das Ruhrgebiet); *Birne* – Glühbirne; *kanisch* – amerikanisch; *s'geht* – es geht. Финальный способ усечения встречается и у имен собственных: *Bert* – Albert; *Achim* – Joachim; *Guste* – Auguste.

Сокращение словосочетаний получило широкое распространение в XX веке. Инициальные сокращения подразделяются на альфабетизмы и акронимы.

Альфабетизмы (буквенные аббревиатуры, где каждая буква читается как в алфавите) часто встречается в речи не смотря на трудности в произношении: *OK* – o'key (модное выражение согласия);

TV [tivi:] – Television; *DVD* [de: fao de:] – (digital versatile disc) цифровой видеодиск; *DJ* – Diskjockey. Последняя аббревиатура очень часто встречается в молодежных изданиях: DJ-Tour, DJ-Urgesteinen, DJ-Weltstar, DJ-Kanzel, Techno-DJ, namenhafte DJs usw.

Акронимы, инициальные сокращения, в составе которых есть гласная фонема, более характерны для молодежного лексикона: *VIP* [vi: ai pi:] – (very important person) sehr wichtige Persönlichkeit; *ARGE* – Arbeitsgemeinschaft (Arbeitsamt, die Verwaltung, die eigentlich eine neue Arbeit besorgen soll); *ASAP* – (as soon as possible) schnell wie möglich; *MOF* – Menschen ohne Freunde.

Еще одним из способов словообразования является словослияние, телескопическое образование – это такой способ словообразования, при котором часть одного слова сливается, чтобы образовать единое слово с частью другого слова или с целым словом. Молодым людям очень нравится образованные таким способом слова, слова, которые не встретишь ни в одном словаре, но можно узнать по наличию двух изначальных слов: Joga + Gymnastik = Joganastik; Aero + Akrobatik = Aerobatik ; Krokodil + Elefant = krokofantös.

Особый интерес представляют слова, оканчивающиеся на **-o**, обозначающие лицо мужского рода, его профессию, политическую приверженность или характеристику: *der Normalo* – der normale Junge; *der Provokalo* – der Junge, der auf sich die Aufmerksamkeit ziehen kann; *der Karriero* – der Karrierist, der Streber; *der Kritikalo, der Profi-Kritikalo* – der Kritiker; *der Konservativo* – der Konservative; *der Anarcho* – der Anarchist; *der Radikalo* – der Radikale.

В заключение хочется отметить, что изучение сленга немецкой молодежи приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов, помогает иностранцам лучше представить особенности и своеобразие национальной картины мира, понять национально-специфические особенности менталитета немецкой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

Береговская, Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – №2. – С. 18–27.

Розен, Е.В. Подростково-молодежный словесный репертуар (на материале современного немецкого языка) / Е.В. Розен. // Иностр. яз. в шк. – 1975. – №12. – С. 9–17.

М. Блинова
ГрГУ им. Я. Купалы

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЬФОНСА ДЕ ЛАМАРТИНА

Язык является важнейшим средством изображения жизни в литературе. В поэзии же выявляются его огромные изобразительные возможности. Именно в стихотворении автор получает полную волю для выражения своего мнения, описания природы, людей, жизни в целом. Это язык, передающий индивидуальное в людях и жизненных явлениях изобразительно, т.е. в непосредственно жизненной форме. Созданию образности языка способствуют специальные изобразительно-выразительные средства, такие, например, как тропы, фигуры поэтической речи. Однако язык становиться образным только в целостной системе всех средств раскрытия содержания в произведении (характеры, конфликты, сюжет, композиция). Важнейшими образными средствами языка в системе поэтической речи являются: *лексические средства образности языка и средства образной выразительности языка* [Балли 1955: 150].

Следует отметить, что лексический материал используется для выделения и подчеркивания отдельных характерных признаков изображаемого, для дополнительного усиления их конфигурации. Например, через язык рисуется та социальная среда, к которой принадлежат действующие лица. Именно так используются в литературе *диалектизмы*, *профессионализмы*, *жаргонизмы, варваризмы*, а*рхаизмы* и *неологизмы* [Калмыкова 1979: 48].

Разнообразие образно-выразительных возможностей языка велики. В поэзии проявляются ярко эти возможности в использовании *синонимов* (близких по значению слов), *антонимов* (противоположных по значению слов), *перифраза* (вместо названия предмета употребляется описательный оборот). К важнейшим языковым средствам образности языка относятся *тропы*. Троп – это замена наименования явления словом или выражением, применяемым не в прямом, а в переносном смысле. Такого рода выражение дает более выпуклое и живое представление об определенном свойстве предмета, чем подробное объяснение, прямые описания. Способы переноса свойств одного предмета на другой могут быть различны, поэтому выделяют такие виды тропов как: *сравнение, метафора, олицетворение, аллегория, метонимия, эпитет, гипербола, литота, ирония* и т.д. [Лебедева 1980: 95].

Как мы видим, поэтический язык богат своими лексическими

средствами и образно-выразительными возможностями. В данной статье мы проанализировали несколько стихотворений французского поэта – романтика Альфонса Мари Луи де Ламартина. В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что для творчества данного поэта характерны следующие стилистические приёмы:

1) *Перифраз* – дает автору возможность указать на ту сторону явления, которая представляет в данном случае наибольшее значение, и выразить отношение к нему. Перифразой (от periphrasis – пересказ) называется описательный оборот, употребляемый вместо какого-либо слова или словосочетания [Мазенин 2002: 105]. Например, в стихотворении «*Invocation»* Ламартин использует следующие перифразы: *«habitante du ciel», «passagère en ces lieux», «un souffle divin», «fille de la terre», «fille du divin séjour», «mon appui», «mon guide», «soeur des anges».* Таким образом, с помощью данных описательных оборотов, мы можем почувствовать те эмоции и чувства, которые испытывает автор к своей возлюбленной, а именно: возвышенную и искреннюю любовь. В стихотворении *«L'homme»* Ламартин использует такие перифразы как: *«esprit mystérieux, mortel», «ange», «démon», «Byron», «bon ou fatal génie».* С их помощью он пытается выразить своё уважение и восхищение к лорду Бирону.

2) Одним из активных образно-выразительных средств является *метафора* – перенос названия с одного предмета на другой на основании их сходства. Другими словами, это троп, в котором одно явление представлено полностью уподобленным другому, чем-либо сходному с ним [Прохоров 1977: 50]. Например, с помощью метафоры *«la neige des fleurs»*, в стихотворении *«Pervenche»,* Ламартин хочет обратить наше внимание на лёгкость и изящество цветов, которыми он так восхищается.

3) *Метонимия.* В метонимии одно явление переносится на другое вследствие сходства, вследствие их взаимообусловленности. Метонимия помогает не только выделить характер, но и создать определенное настроение [Кондракова 2004: 51]. Таким образом, благодаря употреблению метонимии, в стихотворении *«Pervenche»,* автор приписывает цветку человеческие способности: *« ton front se penche», «tes yeux flétris», «tes yeux me peignent les siens».* Такой приём позволяет придать образу большую изысканность и индивидуальность.

4) *Эпитет* – образное определение предмета или действия. Эпитеты – это чаще всего красочные определения, выраженные прилагательными, которые направлены на усиление восприятия стихотворения [Винокур 1997: 50]. Например, в стихотворении *«Invocation»,* использование следующих эпитетов: *«cette nuit*

profonde», «un rayon d'amour», «l'éternelle lumière»», «ton pénible chemin»,- помогло усилить напряжённость и эмоциональность идеи автора. В стихотворении *«Pervanche»,* благодаря употреблению таких эпитетов как: *«pâle fleur», «timide pervenche», «ton calice velouté»,*- Ламартин подчеркнул ещё раз красоту, лёгкость и беззащитность цветка.

5) *Апостроф* – стилистический прием, представляющий собою обращение к отсутствующему лицу как к присутствующему или к неодушевленному предмету как одушевленному [Прохоров 1977: 50]. В своей поэзии Ламартин часто употребляет данный приём, с целью сконцентрировать внимание читателя на том или ином образе. Например, в своём стихотворении *«Pervanche»* автор обращает внимание читателя на образ цветка: *«pâle fleur», «o fleur».*

6) *Параллелизм* – тождественное или сходное расположение элементов речи в смежных частях текста [Лебедева 1980: 90]. Например, в стихотворении *«Invocation»* видно, как с помощью данного приёма, автору удалость создать единый поэтический образ:

«Ah ! quel que soit ton nom, ton destin, ta patrie,
Ou fille de la terre, ou du divin séjour,
Ah ! laisse-moi, toute ma vie,
T'offrir mon culte ou mon amour».

7) *Инверсия* – изменение обычного порядка слов и словосочетаний, составляющих предложение [Винокур 1997: 85]. В стихотворении *«Pervanche»* Ламартин воспользовался таким стилистическим приёмом: *«où s'abreuve le merle noir»,* что придало ему ещё большую необычность и лёгкость.

Подводя итоги всему сказанному, необходимо отметить, что в творчестве Альфонса Мари Луи де Ламартина наиболее часто употребляются такие стилистические приёмы как перифраз (35%), эпитет (25%) и метанимия (15%). Именно благодаря использованию данных поэтических средств, французскому поэту – романтику удалось оживить свою поэзию, наполнить её чувствами, сделать её ярче. Автор получил волю в выражении не только своих мнений, чувств, но и смог через свои стихотворения показать нам индивидуальность, как в людях, так и в природных явлениях.

Следует обратить внимание на то, что использование столь ярких и экспрессивных стилистических приёмов характерно не только для творчества Альфонса Мари Луи де Ламартина, но и для других поэтов – романтиков. Язык, который используют поэты – романтики, помогает более точно выразить мысль, разбавить сухость, монотонность речи и придать ей более приятный оттенок.

Таким образом, Альфонс Мари Луи де Ламартин, как один из

представителей французских поэтов – романтиков, доказал нам своим творчеством, как просто сказать что либо, но не простым называнием предмета, а своеобразным, более красивым словом, чтобы придать ему некую возвышенность.

ЛИТЕРАТУРА

Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 150 с.
Винокур, Г.О. Об изучении языка литературных произведений / Г.О. Винокур. – М.: Academia, 1997. – 50 с.
Калмыкова, Е.И. Образность как лингвостилистическая категория в современной научной прозе / Е. И. Калмыкова. – М.: Наука, 1979. – 48 с.
Кондракова, И.А. Образные средства, содержащие топонимы, в английском языке / И.А. Кондракова. – К.: Язык, 2004. – 50 с.
Лебедева, М.С. Семантические аспекты языковой образности / М.С. Лебедева. – М.: Наука, 1980. – 90 с.
Мезенин, С.М. Образные средства языка / С.М. Мезенин. – Т.: Литература, 2002. – 105 с.
Прохоров, А.М. Большая советская энциклопедия / А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1977. – 50 с.

Т.М. Верених
ГрГУ им. Я. Купалы

«РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)»

Во фразеологической картине мира наиболее ярко отражено национальное своеобразие языка, так как именно фразеологические единицы чаще всего содержат компоненты значения, содержащие информацию о национально-специфических особенностях восприятия действительности. Фразеологизмы представляют собой особые единицы языка, в которых запечатлены народная мудрость, ценностная картина мира этноса, а также знания как о внешнем действительности, так и о внутреннем мире человека. Фразеологизмы в своей семантике отражают длительный процесс развития культуры того или иного этноса.

Согласно Масловой В.А. понятие картины мира строится на изучении представлений человека о мире, а сама картина мира является результатом переработки информации о среде и человеке [Маслова 2005: 50–53; 64–67]. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта и его последователей (Вайсгербер и др.) о *внутренней форме языка*, с одной стороны, и к идеям американской этнолингвистики, в частности, так называемой

гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа, – с другой. В. Гумбольдт считал, что национальный характер культуры находит отражение в языке посредством особого видения мира. Язык и культура, будучи относительно самостоятельными феноменами, связаны через значение языковых знаков, которые обеспечивают онтологическое единство языка и культуры [Гумбольдт 1984: 148–173]. Гипотеза Сепира указывает на идиоэтническую специфику того или иного языка в области вербализации. Он утверждал, что любой язык направляет мышление его носителей по тому руслу, которое предопределяется мировидением, заключенным в их языке. Вторую формулировку гипотезы лингвистической относительности дал Бенджамен Ли Уорф: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком» [Уорф 1960: 135–198].

В данной работе под языковой картиной мира мы понимаем исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженную в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Специфической особенностью восприятия мира человеком является отражение не только самих объектов действительности, но и позиции отражающего субъекта, его отношения к этим объектам.

Проблема национального характера и картины мира неразрывно связаны. Национальный характер мы определяем как совокупность черт, в большей или меньшей степени свойственных той или иной социально-этнической общности в конкретных экономических, культурных и природных условиях ее развития. Если концепция «национального характера» относится прежде всего к взгляду на культуру со стороны внешнего наблюдателя, то «картина мира», напротив, изучает взгляд представителя данной культуры на внешний мир.

Фразеологизмы наиболее ярко и точно передают и показывают специфику национального характера французского и русского народов, так как именно фразеологизмы, создававшиеся народом и отшлифованные им в течение многих веков, сохраняют в себе весь колорит и особенности развития языка и истории данного народа. В целом система образов, зафиксированных во фразеологическом составе французского и русского языков, обусловлена особенностями материальной, социальной и духовной культуры и свидетельствует о ее национально-культурном опыте и традициях. С помощью данных образов и создается фразеологическая картина мира.

Фразеологические единицы являются одним из способов передачи национальных стереотипов. Этностереотипы – относительно устойчивые исторически сложившиеся представления о моральных,

умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. Этнические стереотипы принято подразделять на автостереотипы и гетеростереотипы [Маслова 2005: 146]. Автостереотипы – это набор представлений, оценок и суждений этнической общности о самой себе. Как правило, по отношению к собственной этнической группе формируются положительные характеристики и чувства. Гетеростереотипы, т.е. оценочные суждения о других этносах, могут быть положительными или отрицательными в зависимости от исторического и личного опыта взаимодействия этносов.

Национальное языковое сознание позволяет трансформировать элементы действительности в языковые пресуппозиции, которые, подвергаясь речемыслительным и модально-оценочным преобразованиям, «обрастая» национально-культурными смыслами, перерастают в культурно-прагматические компоненты языковой семантики, отражающие соответствующие фрагменты национально-языковой картины мира [Золотых 2007: 78].

Как во французском, так и в русском языках универсальными образами фразеологизмов являются соматизмы, но национальная специфика фразеологических знаков, содержащих эти компоненты, проявляется на их комбинаторном уровне. Ярким примером можно назвать сердце (*coeur*), являясь главным органом человека и употребляясь как символ средоточения переживаний, чувств, настроений человека, данная лексема входит в состав большого количества фразеологизмов: *porter un coeur d'homme* означают 'добрый человек'; *coeur de marbre* / *pierre* – сделано из мрамора / камня, имеющее такие характеристики, как «твердый» и «холод-ный»; *avoir le coeur mal placé* значит 'быть трусом'; от всего сердца, не иметь сердца, воробьиное сердце.

Одним из распространенных образов для фразеологизмов являются названия животных. Стремясь охарактеризовать свое поведение, внешность человек прибегал к сравнению с тем, что ему было ближе всего и похоже на него самого – животным миром. Данные ФЕ отражают многовековые наблюдения человека над внешним видом и повадками животных. Так, многозначная лексема *mouton* 'баран', означающая во французской и в русской языковой картине мира глупое, безвольное животное, в то же время слабое, кроткое и беззащитное, соотносится во фразеологической картине мира с фразеолексой, передающей семы «бездумный», «слабовольный», «смирный», «доверчивый»: *un mouton de Panurge* 'бездумный, слепой подражатель', *suivre qn comme un mouton* 'идти слепо за кем-л.', *c'est un vrai mouton* 'он тряпка, слабовольный человек', *doux et crédule*

comme un mouton ‘смирный и доверчивый как овца’; как баран на новые ворота, куда один баран, туда и все стадо, идти, что баран за поводырем.

Во французском национальном менталитете твердо установилась связь уроженцев некоторых провинций Франции с особенностями черт характера. Например, нормандец считается человеком осторожным, сдержанным, скрытным и хитрым, который предпочитает отвечать на вопросы двусмысленно, уклончиво: *c’est un fin Normand* ‘он большой хитрец’, *répondre en Normand* ‘дать уклончивый, двусмысленный ответ’; гасконец славится красноречием и хвастовством: *garde(-toi) d’un Gascon ou Normand, l’un hâble trop et l’ autre ment* ‘берегись гасконца и нормандца, один хвастун, а другой враль’; *agir en Gascon* ‘хвастаться, бах-валиться’, *faire la lessive de/du Gascon* ‘пускать пыль в глаза’.

Черты характера у людей любой национальности одинаковы, но распределяются и проявляются они по-разному в зависимости от народных традиций, культуры, национальных темперамента и менталитета. Во фразеологии запечатлеваются либо наиболее характерные для данного этноса черты, либо наиболее яркие и потому отчетливо запоминающиеся. Как и везде, во Франции ценят умных – *un homme d’entendement* ‘толковый человек’, *avoir la sagesse de Solomon* ‘быть семи пядей во лбу’; искренних – *franc comme l’osier* ‘прямодушный, искренний’, *jouer franc jeu*; *jouer* / *mettre cartes sur table* ‘поступать честно, искренне, говорить напрямик’. С неодобрением французы относятся к глупцам – *dégourdi comme un manche* ‘неловкий, глупый’; лжецам – *manquer de parole* ‘не сдержать слова’.

Русские ценят в людях качества, свойственные им самим: трудолюбие, мужество и смелость, доброта, терпение и стойкость, гостеприимство, щедрость и широта натуры, отзывчивость, религиозность. Русский человек одарен и трудолюбив, ему свойственна наблюдательность, теоретический и практический ум, природная смекалка, изобретательность, творчество: *без труда не вытащишь и рыбку из пруда*, *Терпение и труд все перетрут*, *Талант без труда не стоит и гроша*. Обладая свободолюбивым характером, русский народ на протяжении своей истории много раз одерживал победу над захватчиками и добивался больших успехов благодаря мужеству и смелости: *лучше смерть в бою, чем позор в строю, или грудь в крестах, или голова в кустах*. Русское гостеприимство общеизвестно: *хоть не богат, а гостям рад*; для гостя всегда готово лучшее угощение: *гостю щей не жалей, а погуще налей*. Отличительной чертой русского народа является его отзывчивость,

умение понимать другого человека, чуткое отношение к чужому душевному состоянию, способность интегрироваться с культурой других народов, уважать ее, исключительная способность к сопереживанию, умение понимать и принимать другие народы: *за добро добром платят, близкий сосед лучше дальней родни*.

Таким образом, стереотипы всегда национальны, так как они отражают в себе образ мышления того или иного народа, определенные модели поведения, привычные для индивида механизмы действий, базирующиеся на том, как жили и поступали предки, передают от поколения к поколению социальный и нравственный опыта этноса, включая правила поведения, обычаи, ритуалы, нормы и ценности.

ЛИТЕРАТУРА

Голованивская, М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка / М.К. Голованивская. – М., 1997. – 361 с.

Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избр. труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 148–173.

Золотых, Л.Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики / Л.Г. Золотых. – Астрахань, 2007. – 265 с.

Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 383 с.

Уорф, Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Наука и языкознание. – М., 1960. – С. 135–198.

Е.И. Дингилевская
ГрГУ им. Я. Купалы

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ СРАВНЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Сравнение как многоаспектное явление представляет интерес для целого ряда научных направлений. В логике, в лингвистике и литературоведении сложились давние традиции анализа сравнения в самых различных аспектах. Однако интерес к этому феномену до сих пор не ослабевает, что, вероятно, связано со специфической ролью сравнения в процессах познания человеком реального мира. В основе процесса сравнения лежит потребность человека получить новое знание и выразить свое отношение к полученному результату в соответствии со своими ценностями и намерениями.

Сравнение является универсальным средством познания объективных свойств и отношений окружающей действительности. Акт сравнения состоит в сопоставлении объектов, в результате чего

выявляются отношения их тождества и различия. Сравнивающий субъект, раскрывая различие в сходстве, упорядочивает, классифицирует и оценивает референты познания.

В основе процесса сравнения лежит потребность человека получить новое знание и выразить свое отношение к полученному результату в соответствии со своими ценностями и намерениями. Это отношение субъекта раскрывается в субъективном выборе эталона [Искандерова 1982: 60].

Сравнительные конструкции не раз привлекали внимание ученых. Им посвящено большое количество исследований. В лингвистике существует множество классификаций сравнения, однако нет единой общепринятой. В зависимости от признаков, положенных в основу классификации, выделяют разные виды сравнений. Однако многие исследователи выделяют образные и логические сравнения. Правда, разные авторы используют при этом различную терминологию. Так, Я.Г. Биренбаум называет их образными и предметно-логическими, Д.У. Ашурова – художественными и логическими, а Д.Н. Фельдмане – субъективными и объективными [Фельдмане 1978: 178]. И.З. Искандерова предлагает разграничивать логические и образные сравнения, исходя из семантики темы и эталона. Под логическим сравнением она понимает сравнение количества признака, содержащегося в теме и эталоне. Образное сравнение помимо логической информации содержит информацию стилистическую, эмоционально воздействует на адресата [Искандерова 1982: 64].

Придерживаясь классификации И.З. Искандеровой, распределим сравнения по выполняемой функции на две группы:

1) сравнения на основе прямого значения, выполняющие рациональную, конкретизирующую функцию, т.е. логические сравнения;

2) образные сравнения, выполняющие эмоциональную и субъективно-оценочную функцию. Отмечая его чисто стилистическое предназначение, одни лингвисты подчеркивают дидактическую ценность сравнения, позволяющую составить более полную, яркую и наглядную характеристику объекта сравнения, другие акцентируют внимание на функции сравнения – украшении речи говорящего или слушающего [Ашурова 1970: 44].

Таким образом, логическое сравнение строится на основе прямого значения компонентов, оно представляет собой результат сопоставления предметов одного семантического плана, обладающих общими признаками. Образное сравнение строится на логическом сравнении, являющемся своего рода фундаментом для создания образа. Так как оно возникает на основе логического сравнения как способа

познания предметов и явлений действительности, оно повторяет его структуру, но отличается от него в семантическом плане.

Не существует также единого мнения по поводу структуры сравнения. Ряд ученых, рассматривающих вопрос структуры сравнения, с одной стороны, предлагают трехэлементную структуру, а с другой – говорят о четырех компонентах.

Представители первой точки зрения (Черемисина, Глазырин, Лебедева) указывают на три основных компонента, давая им разные наименования. Первый компонент квалифицируется как субъект сравнения (детерминируемый член, позитивный компонент), то есть то, что сравнивается. Второй компонент именуется как объект сравнения (квалификатор, компаративный компонент). Третий компонент – это основание сравнения, модуль сравнения [Черемисина 1976: 157].

С другой стороны, некоторые исследователи, например В.Н. Телия, И.В. Арнольд, к трем названным компонентам сравнительной ситуации добавляют четвертый компонент: компаративный формант [Черемисина 1976: 157].

Представление о сравнительной конструкции связывается с пониманием ее как целого, содержащего позитивный компонент, компаративный компонент, модуль сравнения. Позитивный компонент заключает в себе предмет или ситуацию, которая представляет собой исходную часть конструкции при выражении сравнительных отношений. Компаративный компонент – предмет или ситуация, с которой сравнивается позитивный компонент. Он в качестве строго обязательной части содержит позицию показателя сравнения. Модуль сравнения – это признак (в широком смысле слова), на основе которого происходит сравнение (т.е. основание сравнения), который может быть выражен эксплицитно или имплицитно [Черемисина 1976: 159].

В.М. Огольцев впервые четко и последовательно описывает логическую структуру языкового сравнения. Автор вводит ряд положений, имеющих большое научно-теоретическое и методологическое значение. В.М. Огольцев подчеркивает, что «модель приема сравнения имеет следующий вид: A – C – f – B, где A – референт сравнения (то, что сравнивается), B – агент сравнения (то, с чем сравнивается), C – основание (признак), f – связка подобия» [Огольцев 1978: 95].

Рассматривая пример из художественной литературы, можно выделить основные компоненты сравнения. *Und ich bin ein so guter Christ als Gotthold, jedoch* [Манн 1963: 40]. В данном предложении *ich* – тема, *Gotthold* – контртема, *so gut* – признак, *als* – показатель сравнения. Таким образом, три элемента сравнительных конструкций (тема, контртема и признак) обладают свободным или связанным лексическим

значением, характеризуются относительно свободной наполняемостью, это так называемые главные компоненты. Показатель сравнения *als* выполняет грамматическую функцию, он сигнализирует о факте сравнения.

Сравнительные конструкции могут быть как полные, так и неполные. Полные сравнения включают все элементы сравнительной конструкции. Например: *Obgleich Klothilde Buddenbrook nicht viel älter war als ihre verheiratete Cousine* [Манн 1963: 156].

Кроме усложнения сравнительных конструкций наблюдается и обратный процесс: упрощение сравнительного оборота за счет элиминирования признака сравнения. По структуре сравнение становится неполным, однако признак имплицитного сравнения легко восстанавливается из контекста или из дефиниции контртемы: *Mein Sohn weiss übrigens besser mit solchen Daten Bescheid* [Манн 1963: 16].

Таким образом, общий для сравниваемых феноменов признак, который является основой сопоставления членов компаративной конструкции, может быть, как словесно обозначен в соответствующем высказывании, так и не иметь формального выражения. Мы можем распределить все сравнительные конструкции в романе Т.Манна на две группы:

1) сравнения с актуализированным признаком (эксплицитно выраженным основанием сравнения). Например: *Aber er war dünner und beweglicher als sein alter Freund und besass kleine, flinke, grünliche Augen und eine lange, spitze Nase* [Манн 1963: 10]. В данном предложении сравниваются два человека, в основе сравнения лежат их внешние характеристики и качества. Именно данный признак служит средством выражения сравнения.

2) сравнения с неактуализированным признаком (имплицитно выраженным основанием сравнения): Sie war wie ihre Mutter [Манн 1963: 14].

Ко второй группе сравнений относятся такие конструкции, в которых обозначены лишь предмет и объект сравнения, но не указано по какому признаку они сопоставляются. Особенность восприятия таких конструкций заключается в том, что неназванный признак, передающий основание сравнения, читатель восстанавливает сам, по окружающему контексту и в результате собственных ассоциаций.

В немецком языке широко используются конструкции, которые, несмотря на то, что в их составе отсутствуют показатели сравнительных отношений, передают отношение сравнения. Указанная особенность позволяет рассматривать их как немаркированные компаративные конструкции [Денисова 1989: 13]. Сравнение может быть выражено словообразовательными средствами, в

частности, сложными словами, в которых элементы логической структуры сравнения представлены компонентами композит: *Ihre Cousins, die beiden Söhne des Staatsanwaltes Doktor Moritz Hagenström andererseits, von zarter Konstitution und sanften Sitten, zeichneten sich auf geistigem Gebiete aus und waren Musterschüler, ehrgeizig, devot, still und bienenfleissig* [Манн 1963: 553]. Композита *bienenfleissig* передает в «экономной», удобной форме содержание сложного синтаксического целого.

Сложные прилагательные со значением сравнения могут быть результатом формально-семантического взаимодействия двух основ и характеризуются подчинительным отношением взаимодействующих слов: *Herr Buddenbrook! sagte Doktor Mantelsack und starrte ihn mit seinen saphirblauen Augen an, die hinter den scharfen Brillengläsern glänzten* [Манн 1963: 647].

Рассматривая сравнение на конструктивном уровне, мы представили его как расчлененную структуру, но на коммуникативном уровне оно выступает как единое целое. Семантика сравнения, его логическая, эмоционально-оценочная и эстетическая информация являются результатом не простого сложения, а сложного взаимодействия значений входящих в него слов. Как и в любой коммуникативной единице, информация, заложенная в сравнении, организуется соотношением известного и нового.

Таким образом, нами выделены два основных типа сравнительных конструкций: а) сравнение на основе прямого значения, выполняющее рациональную, конкретизирующую функцию или логическое сравнение и б) образное сравнение, выполняющее эмоциональную и субъективно-оценочную функцию. Данные типы сравнения тесно взаимосвязаны друг с другом, поскольку образное сравнение строится на основе логического. В своей структуре полные сравнительные конструкции имеют четыре компонента, но по коммуникативному признаку они выступают как одно целое. Существование сравнения в «экономной», краткой композитной форме, выражающего значение сложного синтаксического целого, является специфической особенностью немецкого языка.

ЛИТЕРАТУРА

Ашурова, Д.У. Лингвистическая природа художественного сравнения: Дис.... канд. филол. наук / Д.У. Ашурова. – Ташкент, 1970. – 225 с.

Гурбанов, Х.М. Придаточные сравнительные предложения в современном английском языке: Дисс... канд. филол. наук / Х.М. Гурбанов. – М., 1988. – 196 с.

Денисова, Г.Л. Предложения с семантикой сходства и несходства в современном немецком языке: Дисс... канд. филол. наук. / Г.Л. Денисова. – М., 1989. – 209 с.

Искандерова, И.З. Семантико-структурная характеристика сравнительных конструкций современного немецкого языка: Дис.... канд. филол. наук / И.З. Искандерова. – М., 1982. – 236 с.
Карцевский, С.О. Сравнение / С.О. Карцевский // Вопросы языкознания. – М., 1976. – №1. – С. 107–112.
Огольцев, В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии / В.М. Огольцев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 156 с.
Фельдмане, Д.Н. Сравнение как лингвостилистическое средство / Д.Н. Фельдмане. – Рига, 1978. – 246 с.
Черемисина, М.И. Сравнительные конструкции русского языка / М.И. Черемисина. – Новосибирск: Наука, 1976. – 270 с.
Mann, T. Buddenbrooks. Verfall einer Familie / T. Mann. Verlag für fremdsprachige Literatur. – Moskau, 1963. – 686 s.

А. Житко
ГрГУ им. Я. Купалы

РЕВОЛЮЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ЭСТЕТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО СИМВОЛИЗМА

В литературоведении XX в. термин «символизм» применяется к художественным течениям конца XIX – начала XX вв. и употребляется на правах синонима в ряду терминов – «декадентство», «импрессионизм», «модернизм», «неоромантизм». Заметим, что демаркационные линии символизма как определенного стиля остаются до сих пор недостаточно выясненными.

Формирование стиля символизма определялось процессом загнивания капитализма и переходом его в последнюю, монополистическую стадию, когда под угрозой обостряющихся противоречий между трудом и капиталом буржуазия поворачивает по всему фронту к реакции. Школа французского символизма (П. Верлен, А. Рембо, С. Малларме и их последователи), складывающаяся в период перехода от старого «свободного» капитализма к империализму, в период после франко-прусской войны и Парижской коммуны и захватывающая 70–90-е гг., дает пример ярко выраженного упадочного импрессионизма [Обломиевский 1973: 250].

Основой художественного метода французского символизма является резко субъективированный сенсуализм. Действительность воспроизводится как некий поток ощущений. В языке Малларме синтаксис деформируется, выпадают знаки препинания, второстепенные члены предложения, допускаются самые причудливые инверсии.

Un cygne d'autrefois se souvient que c'est lui
Magnifique mais qui sans espoir se délivre
Pour n'avoir pas chanté la région où vivre
Quand du stérile hiver a resplendi l'ennui.

Можно сказать, что поэзия избегает обобщений, ищет не типическое, а индивидуальное, единственное в своем роде, она приобретает характер импровизации, фиксируя «чистые впечатления». Наряду с вольным, психологизированным синтаксисом, нарушающим логические нормы и передающим становление переживания, создается «свободный стих» как основная форма французской поэзии. Существенными признаками стиля символизма является анархичность, диференцированность, категория множественности. Вместо логически упорядоченного движения мысли дается ее психологическое становление с всякими побочными ходами, случайными ассоциациями. И этот распад логических и материальных связей приводит к крайней раздробленности образов, объединяемых лишь хрупким единством настроения. Образность метафорического ряда выступает в пестром многообразии, в различных планах. Предмет теряет ясные очертания, растворяется в потоке разрозненных ощущений, качеств; доминирующую роль играет эпитет, красочное пятно [Александрова 2002: 53]:

***A** noir, **E** blanc, **I** rouge, **U** vert, **O** bleu: voyelles,*
Je dirai quelque jour vos naissances latentes:
***A**, noir corset velu des mouches éclatantes*
Qui bombinent autour des puanteurs cruelles.

Эмоция становится беспредметной и «невыразимой». Поэзия стремится к усилению чувственной насыщенности и эмоционального воздействия. Таким образом, стих приобретает напевность, изобилует звуковыми повторами, внутренними рифмами.

В живописании внешних впечатлений господство получают полутона, переливы; вместо резко очерченных чувств, патетических эмоций изображаются оттенки настроений.

Les sanglots longs des violons de l'automne
Blessent mon cœur d'une langueur monotone.

Еще одной отличительной чертой французского символизма является бегство от действительности, которое выражается с одной стороны в сужении круга изображаемого, в отходе от актуальной тематики и с другой стороны, бегство от действительности выражается уходом в мир грезы, фантастики [Ковешникова 2007: 33–34].

Говоря о символизме, нельзя не упомянуть о его центральном понятии символ, потому что именно от него произошло название этого течения в искусстве.

Символисты считали, что именно символ, а не точные науки позволят человеку прорваться к идеальной сущности мира, пройти «от реального к сверхреальному». Многослойность символа, несущего в себе разноплановые и часто противоположные значения, вели к

распылению смыслов и превращали символистское произведение в «безумие множественности». Единственное, что придавало целостность в каждый момент расщепляющемуся тексту, так это уникальное, неповторимое видение поэта.

Само название символ произошло от греческого слова symbolon, которое переводится как знак, опознавательная примета. В искусстве символ трактуется как универсальная эстетическая категория, раскрывающаяся через сопоставление со смежными категориями художественного образа, с одной стороны, знака и аллегории – с другой. Символисты отличали символ от аллегории. В аллегории они видели сугубо рационалистический образ, который задается разумом и достаточно однозначно прочитывается им. Символ же ориентирован на более глубокие внеразумные (сверхразумные) уровни сознания. Он возникает, как правило, внесознательно, имеет глубинные духовные связи с символизируемым и полисемантичен для разума субъекта восприятия. В этом его художественно-поэтическая сила [Энциклопедия символизма 1998: 430].

Результаты проведенного нами анализа позволяют нам рассматривать символизм как особый стиль, не совпадающий с существовавшими до 18 века, хотя и формирующийся на базе романтизма, реализма, импрессионизма. Это стиль, который вводит новый инструмент (символ) познания действительности. Стиль, который изобилует звуковыми повторами, внутренними рифмами, музыкальностью. «Современные поэты, – говорит один из теоретических поборников символизма, – пошли далее своих предшественников в познании красок, форм, запахов».

Таким образом, поэты-символисты радикально изменили не только различные виды искусства, но и само отношение к нему. Во-первых, это стремление к новаторству. Во-вторых, они создали особый язык (язык символов), отличный от всех, существовавших до появления и становления символизма как эстетико-художественного направления не только во Франции, но и в Европе. Поэты-символисты были новаторами и поэтического стиха, наполнив его новыми, яркими и выразительными образами, и иногда, пытаясь добиться оригинальной формы, они уходили в бессмысленную игру слов и звуков.

ЛИТЕРАТУРА

Александрова, И.Б. Малларме, Верлен, Рембо – символисты 19 века: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 // И. Б. Александрова. – Минск, 2007. – 53 с.

Обломиевский, М.А. Французский символизм / М.А.Обломиевский. – М., 1973. – 250 с.

Ковешникова, Н. А. Феномен декадентства (полемика вокруг декадентства в публицистике 1890-х гг.) / Н.А.Ковешникова // Вопросы культурологии. – 2007. – № 10. – С. 33–34.
Symons, A. Symbolist movement in literature. – Paris: Gallimard, 1974. – 546 p.
Энциклопедия символизма / Под ред. Ж.Кассу. – М., 1998. – 430 с.

И.Ю. Казимирович
ГрГУ им. Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СМИ

Язык газетных и журнальных статей, выступления на общественно-политические темы, соединяет две противоположные тенденции: тенденцию к информированности, фактографичности, свойственную строгим стилям (научному и официально-деловому); тенденцию к экспрессивности, характерную для разговорной речи и языка художественной литературы.

Известный исследователь В.Г. Костомаров отмечал в этой связи: «К максимуму информации стремятся, научный и деловой стили. К максимуму эмоциональности приближаются некоторые бытовые и поэтические тексты. Газетное изложение не терпит ни той, ни другой крайности: в первом случае не было бы эмоционально воздействующего эффекта (скучно, неинтересно), во втором – необходимой фактографичности (на одних чувствах)».

Стремление к эмоциональной насыщенности языка газеты побуждает журналистов использовать различные приемы художественной выразительности, которые активизируют внимание читателей, привлекают их к определенной информационной теме. Однако эти приемы превращаются в языковые штампы, если они повторяются, тиражируются в различных газетных текстах. Поэтому В.Г.Костомаров выделил как основную черту языка газеты стремление к стандартизованности и одновременно к экспрессивности; сочетание экспрессии и стандарта [Костомаров 1971: 29–30].

В частности, стандартизации подвергаются многочисленные в публицистическом стиле метафоры: acheter l'Europe, l'âge d'or, rendez-vous avec burger, la mélodie du bonheur (Le Figaro,03/02/2012), les spectacles politiques (Le Monde 06/02/2012), le feu de la discorde, germes de la démocratie (le Parisien 07.02.2012). Рождаясь однажды как новая языковая единица, удачная метафора может затем в результате многократного употребления стать стертой метафорой – газетным клише. Способность создавать метафоры – фундаментальное свойство человеческого сознания, поскольку человек познает мир, сопоставляя новое с уже известным, открывая в них общее и объединяя общим

именем. С метафорой связаны многие операции по обработке знаний – их усвоение, преобразование, хранение и передача.

Одним из самых популярных средств выразительности в публицистическом стиле является аллюзия. Одной из разновидностей аллюзии является цитация. Цитаты часто используются в языке газеты в функции заголовков. Заголовки обладают особой экспрессией, привлекая внимание читателей к той или иной статье [Рощин 1989: 50–52]. Цитаты могут воспроизводиться точно или в трансформированном виде: «En France, la météo suscite le catastrophisme», «On maudit Iznogoud, mais on l'aime bien!», «Nos valeurs, ce n'est pas du marketing», «Une élection, c'est la guerre» (Le Figaro 03/02/2012).

Риторический вопрос – это экспрессивное утверждение или отрицание. Он интонационно и структурно выделяется на фоне повествовательных предложений, что вносит в речь элемент неожиданности и тем самым усиливает ее выразительность. Риторический вопрос служит эффектным завершением статьи [Леонтьев 1997: 78–79]. Открытый вопрос провоцирует читателя на ответ – в виде письма в редакцию или публичного выражения своего, а точнее, подготовленного газетой мнения: Star Wars 3D: révolution ou escroquerie? En manque d'inspiration pour les repas de tous les jours? Envie d'épater vos amis? (Le Figaro,03/02/2012).

Речевыми средствами поддержания контакта с читателем служит также коммуникация, парантеза, риторическое восклицание, умолчание [Шерковин 1973: 104–119].

Коммуникация – это мнимая передача трудной проблемы на рассмотрение читающему. Опознавательным знаком этой фигуры речи в газете служит формула: «jugez vous-même». Коммуникация бывает двух видов: один, подобно обсуждению, приглашает читателя к вдумчивому анализу уже сделанного автором вывода, журналист как бы переводит растерянного читателя за руку через дорогу с двусторонним движением; другой, останавливает рассуждение перед напрашивающимся выводом и выталкивает обученного правилам дорожного движения читателя на дорогу общественной мысли.

Независимо от частных убеждений коммуникация повышает убедительность рассуждений, поскольку читатель в них участвует сам.

Парантеза – самостоятельное, интонационно и графически выделенное высказывание, вставленное в основной текст и имеющее значение добавочного сообщения, разъяснения или авторской оценки: Aujourd'hui, deux étudiants dans le supérieur sur trois (sur un total de 2,3 millions) suivent ce que l'on appelle une formation professionnelle, (BTS, DUT, grandes écoles, médecine ou encore les filières à vocation strictement

professionnelles dans les universités) par opposition à une formation générale (sociologie, histoire, lettres, mathématiques (Le Figaro 08/02/2012); le temps de loisirs ne peut être confondu avec le temps physiologique (repas, sommeil) ou avec le temps domestique (courses, ménage, éducation des enfants (Sciences humaines, septembre 2011).

Риторическое восклицание – это показное выражение эмоций. В письменном тексте эта эмоция оформляется графически (восклицательным знаком). Восклицательный знак в таких структурах это способ привлечь внимание читателя и побудить его разделить авторское негодование: À tester dès aujourd'hui! La République en danger! (Le Figaro 03/02/2012).

Умолчание – указание в письменном тексте графическими средствами (многоточием) и невысказанность части мысли: Le tropicana de Candides, la pop de Sleigh Bells, la dance de The Young Professionals… 12 titres chauds pour le grand froid! (Le Monde 06/02/2012).

Тропы не только украшают текст, но и помогают осмыслить действительность, структурируя ее и смещая акценты. Некоторые изначально выразительные средства языка, употребляемые в печати, постепенно превращаются в штампы, которые являются одним из воплощений стандарта. Средства массовой информации в значительной степени определяют нормы языка и общения, и тем более велика их ответственность за то, чтобы эти нормы отвечали лучшим культурным традициям.

ЛИТЕРАТУРА

Костомаров, В.Г. Русский язык на газетной полосе / В.Г. Костомаров. – М.: МГУ, 1971. – 268 с.

Леонтьев, А.А. Психология общения: Учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

Рощин, С.К. Психология и журналистика / С.К. Рощин. – М.: Наука, 1989. – 125 с.

Шерковин, Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю.А. Шерковин. – М.: Мысль, 1973. – 215 с.

Н.В. Козел
ГрГУ им. Я. Купалы

ТЕОРИЯ ГРОТЕСКА И ПРИНЦИП КОНТРАСТА В РОМАНЕ В. ГЮГО «СОБОР ПАРИЖСКОЙ БОГОМАТЕРИ»

В статье рассматривается теория гротеска и принцип контраста, которые получили воплощение в виде стилистического приема «антитеза» в романе В. Гюго «Собор Парижской богоматери».

Гротеск (итал. grottesco от grotto – грот) – в литературе одна из разновидностей художественного приёма, которая сочетает ужасное и смешное, безобразное и возвышенное, а также сближает далёкое, сочетает несочетаемое, переплетает нереальное с реальным, настоящее с будущим, вскрывает противоречия действительности. Как правило образы гротеска несут в себе трагический смысл. В гротеске за внешним неправдоподобием, фантастичностью кроется глубокое художественное обобщение важных явлений жизни [Вейнберг 1977: 180].

Принцип контраста в романе раскрывается при помощи художественного приемы, антитезы. Понятие антитезы возникло в эпоху Романтизма, где центром художественной системы романтизма являлась личность, а его главный конфликт – личности и общества.

Романтизм – это идейное и художественное направление, возникшее в европейской и американской культуре конца 18 века – первой половины 19 века, как реакция на эстетику классицизма [Курдина 2010: 56].

Писатели-романтики раскрыли необычайную сложность, глубину и антиномичность внутреннего, субъективного человека, внутреннюю бесконечность индивидуальной личности. Романтики обновили художественные формы: создали жанр исторического романа, фантастической повести, лиро-эпической поэмы, реформировали сцену.

Для романтизма характерен синтез родов и жанров, их взаимопроникновение. Романтическая художественная система основывалась на синтезе искусства, философии, религии. Многое из достижений романтизма унаследовал реализм 19 в. – склонность к фантастике, гротеск, смешение высокого и низкого, трагического и комического, открытие «субъективного человека».

Одним из самых ярких представителей эпохи Романтизма является Виктор Гюго, глава и теоретик французского демократического романтизма. Главным принципом его романтической поэтики стало изображение жизни в ее контрастах. Принцип контрастных противопоставлений в поэтике Гюго был основан на его метафизических представлениях о жизни современного общества, в котором определяющим фактором развития будто бы является борьба противоположных моральных начал – добра и зла, – существующих извечно.

Принцип контраста, или антитеза, стал основным стилистическим приемом, без которого совершенно невозможно представить шедевр автора – «Собор Парижской Богоматери».

Антитеза (греч. – разногласие, противоречие) – стилистическая

фигура в художественной литературе и в ораторском искусстве, которая состоит в противопоставлении определенных понятий, явлений и т.п. [Красовский 2004: 78]. На основе антитезы построено немало произведений мировой литературы, где она выступает в роли художественного средства и принципа организации образной системы и композиции произведения. Антитеза потому так часто используется в искусстве, что исходным материалом для него служит окружающая нас действительность.

При анализе функционирования антитезы в романе «Собор Парижской Богоматери», мы придерживались классификации, предложенной В.Е. Красовским:

- композиционная антитеза – один из принципов построения литературных произведений: это противопоставление сюжетных линий и эпизодов, сцен в эпосе и драматургии, фрагментов и строф в лирических стихотворениях. Антитеза двух конфликтов (идеологического и любовного) в романе;

- образная антитеза – контраст между двумя образами: например, образами персонажей, образами города и деревни, вселенской гармонии и дисгармонии души лирического героя и т. д.

Роман-драму Гюго можно разделить на пять актов. В первом акте Квазимодо и Эсмеральда, ещё не видя друг друга, появляются на одной сцене, Гревской площади. Здесь образ красавицы Эсмеральды противопоставлен образу урода Квазимоды. И не случайно, что праздничный костёр, освещающий прекрасное лицо цыганки во время танца, освещает в то же время и виселицу. Это не просто эффектное противопоставление – это завязка трагедии. Действие трагедии, начавшееся с пляски Эсмеральды на Гревской площади, здесь же и закончится – её казнью.

Во втором акте тот, кто ещё вчера был «триумфатором» – папой шутов, становится «осуждённым» (снова контраст). После того как Квазимодо наказали плетьми и оставили у позорного столба на поругание толпы, его приемный отец Фролло проходит мимо, предательски потупив взгляд, тогда как Эсмеральда поднимается по лестнице к страдающему Квазимодо и, единственная из всей толпы, пожалев его, даёт ему воды.

Третий акт построен на антитезе взглядов. Точкой пересечения взглядов становится танцующая Эсмеральда. Поэт Гренгуар, находящийся рядом с ней на площади, смотрит на девушку с симпатией: недавно она спасла ему жизнь. Капитан королевских стрелков Феб де Шатопер, в которого Эсмеральда при первой встрече влюбилась без памяти, смотрит на неё с балкона готического дома – это взгляд сластолюбия. В то же время сверху, с северной башни

собора, смотрит на цыганку Клод Фролло – это взгляд мрачной, деспотической страсти. А ещё выше, на колокольне собора, застыл Квазимодо, глядящий на девушку с великой любовью.

В четвёртом акте антитеза достигает своей кульминации: Квазимодо и Эсмеральда теперь должны поменяться ролями. Вновь толпа собралась на Гревской площади – и вновь все взгляды устремлены на цыганку. Но теперь её, обвинённую в покушении на убийство и колдовстве, ждёт виселица. И спасёт Эсмеральду не прекрасный воин, а уродливый, всеми отверженный звонарь Квазимодо.

В пятом акте подходит время трагической развязки – решающего сражения и казни на Гревской площади. Воры и жулики, обитатели парижского Двора чудес, осаждают собор Парижской Богоматери, а один Квазимодо героически его обороняет. Трагическая ирония эпизода заключается в том, что обе стороны бьются друг с другом за спасение Эсмеральды: Квазимодо не знает, что воровское воинство явилось освободить девушку, осаждающие не знают, что горбун, защищая собор, защищает цыганку.

Второй тип антитезы – это образная антитеза. Это контраст между образами персонажей.

Система образов в романе опирается на разработанную Гюго теорию гротеска и принцип контраста. Роман полон образов-антитез: урод Квазимодо – красавица Эсмеральда, влюбленная Эсмеральда – и бездушный Феб, аскет архидиакон – легкомысленный жуир Феб; контрастны по интеллекту ученый архидиакон и звонарь; по способности к подлинному чувству, не говоря уж о физической внешности, – Квазимодо и Феб. Почти все главные персонажи отмечены и внутренней противоречивостью. Игра антитез в романе, по существу, является реализацией авторской теории контрастов. Реальная жизнь соткана из контрастов, считает Гюго, и если писатель претендует быть правдивым, он должен эти контрасты выявлять в окружающем и отражать в произведении, будь то роман или драма.

Однако и образ каждого персонажа в романе строится на контрасте внешних черт и внутренних душевных свойств.

Красавица Эсмеральда олицетворяет собой все доброе, талантливое, естественное и красивое, что несет в себе большая душа народа, в противоположность мрачному средневековому аскетизму, насильно внушаемому народу фанатиками церкви.

В образе Квазимодо невероятное и чудовищное явно преобладает над реальным. Контраст может быть внешним или внутренним или тем и другим вместе, что соответствует основному принципу теории гротеска. Уродство Квазимодо прежде всего резко контрастирует с

красотой Эсмеральды, но еще больше с его внутренней красотой, которая проявляется в беззаветной и преданной любви к Эсмеральде.

Если Квазимодо пугает своим внешним уродством, то Клод Фролло вызывает ужас тайными страстями, которые обуревают его душу. Клод Фролло – настоящий романтический злодей, охваченный всепоглощающей и губительной страстью. Страсть священника губит не только ни в чём не повинную Эсмеральду, но и его собственную мрачную и смятенную душу.

В образе Феба де Шатопера его внешняя красота противопоставлена пустоте его души. Красивая внешность и блеск мундира скрывали пустоту, легкомысленность и внутреннюю убогость этого молодого дворянина. Он не пришел на помощь к влюбленной в него Эсмеральде, когда та была на пороге смерти.

Заканчивается роман антитезой мелкого и трагического: гибнут страшной смертью все его романтические герои – и Квазимодо, и Клод Фролло, и Эсмеральда, и ее многочисленные защитники из Дворца чудес. Избегнут трагического рока лишь те, чьи характеры слишком мелки для трагедии – поэт Гренгуар и офицер Феб де Шатопер.

Таким образом, теория гротеска и принцип контраста легли в основу философской концепции Виктора Гюго, где мир, созданный на антитезе прекрасного, солнечного, радостного и злого, уродливого, бесчеловечного, искусственно навязанного ему светскими и духовными властями, отражается в художественных средствах романа «Собора Парижской богоматери».

ЛИТЕРАТУРА

Большая литературная энциклопедия. / Красовский, В.Е. – М.: ОЛМА-ПРЕСС. – 2004. – 845с.

Вейнберг, П. Очерки из истории западных литератур / П. Вейнберг. – СПб, 1977. – 368 с.

Курдина, Ж. История зарубежной литературы XIX века. Романтизм: учебное пособие / Ж. Курдина. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 247 с.

А.А. Леонова
ГрГУ им. Я. Купалы

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА АРХАИЗМОВ В АНГЛИЙСКИХ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ДОКУМЕНТАХ 11–13 ВЕКОВ

Данное исследование ставит перед собой задачу аналитического рассмотрения лексических архаичных единиц в текстах английских законодательных документах прошлых эпох, а также выделения основополагающих принципов перевода этих понятий на русский язык. Представляются основные этапы при работе с документами

такого рода, анализируются и систематизируются архаичные лексемы, прослеживается их этимология и взаимодействие с иными лексическими единицами в контексте. Сделанные в ходе работы выводы дают чёткое представление о сложностях перевода такого рода и определяют место архаизмов как элементов стилизации легальных документов в системе иноязычной речи.

Современная техника перевода модернизации текста не признаёт, основываясь на простой логике равенства впечатлений: восприятие произведения современным читателем подлинника должно быть аналогично восприятию произведения современным читателем перевода. Перевод, разумеется, должен нести на себе отпечаток определённых «далёких» времён. Однако отпечаток не означает полного тождества.

Современный перевод даёт читателю информацию о том, что текст не современен, и с помощью особых приёмов старается показать, насколько он древен. В создании временного колорита участвуют и содержание произведения, и его форма.

Свидетельством древности текста могут служить особые доминанты перевода. Специфика синтаксических структур, особенности тропов, характер повторов – всё это, несомненно, имеет конкретную привязку к эпохе. Но названные особенности передают время лишь опосредованно, ведь в первую очередь они связаны с особенностями традиций того времени, с тематическим ограничением и жанровой принадлежностью. Напрямую же время отражено не в фигурах стиля, а в языковых исторических особенностях текста: лексических, морфологических и синтаксических **архаизмах**. Ими и пользуются переводчики, чтобы создать архаичную стилизацию. Стилизация – это не полное уподобление языка перевода языку прошедшей эпохи, а лишь маркировка текста с помощью архаизмов, преимущественно лексических.

Первое обязательное условие создания временной дистанции – отсутствие в лексике перевода модернизмов – слов, которые не могли употребляться в то время, когда создавался подлинник. Далее «густота» архаизации зависит от времени создания подлинника. Проблема увеличения дистанции может быть решена путём увеличения числа архаизмов в тексте [Алексеева 2001: 255–256].

Некоторые юридические термины имеют архаичную окраску, и их использование в тексте создаёт колорит высокого стиля (*«отрешение от должности», «the Succession of the Crown» – «передача власти»*). Этот эмоциональный оттенок юридического текста связан с его высоким статусом в обществе и отражает отношение к нему людей. Благодаря лексике высокого стиля эта эмоциональная информация

передаётся реципиенту. Архаизмы, являясь доминирующими системными признаками текста прошлой эпохи, передают когнитивную информацию с интенцией предписания и эмоциональный оттенок высокого стиля. Большинство юридических терминов, имеющих архаичную окраску, передаются с помощью однозначных эквивалентов (*«…did endeavour **to subvert and extirpate** the Protestant religion…* [Болдак 2006: 138] – *…сделали всё возможное, чтобы **понизить авторитет** протестантской религии и полностью **искоренить** её в обществе…»*).

The Laws of William the Conqueror – Законы Вильгельма Завоевателя (1066 – 1087) являются наиболее старинным сборником писаных законов Великобритании. В доступной выдержке из документа приводится свод правил, касающихся социального поведения граждан по отношению к государству и друг к другу. Созданный в 11 веке текст закона изобилует примерами архаизмов, представляющих собой некоторую трудность при переводе.

Большое внимание в своде законов уделяется положениям о взаимоотношениях граждан.

*«…And if any one of them shall **be slain**, let the lord of his murderer seize him within five days, if he can; but if he cannot, let him pay me 46 marks of silver so long as his substance **avails**…* [Болдак 2006: 129] – *… и если кого-то **предадут насильственной смерти**, пусть лорд человека, совершившего это деяние, схватит преступника в пределах пяти дней, если это возможно; если же нет, пусть регулярно выплачивает мне 46 серебряных марок так долго, как **позволяет** ему его достаток…».*

Понятие «**slain**» – причастие совершённого вида (Participle II), производное от глагола «to slay (slew)», который в устаревшем (чаще литературном) языковом варианте обозначает:

- to kill somebody or something in a war or fight – «убивать, мучить, пытать», являясь синонимом современных понятий «to kill» и «to murder»;

- to have a strong effect on somebody – «впечатлить, произвести впечатление» [Wehmeier 2005: 1435].

Современный вариант понятия «slain» отражён в американском английском. Чаще эта реалия используется в публицистическом стиле (газетных статьях) и переводится как «убивать (с особой жестокостью)»: *Two passengers were slain by the hijackers. – Двое пассажиров были убиты похитителями*.

Лексема «to slay» германского происхождения, её староанглийский (Old English) план выражения – **slēan** – поражать, убивать (to strike, to kill).

Данное слово, если можно так выразиться, пользовалось популярностью до новоанглийского периода в языке. В современном варианте литературного языка оно отсутствует, следовательно, это архаичное понятие. Для чёткого и логически верного перевода данной реалии необходимо обращаться за помощью к этимологическим и двуязычным толковым словарям. Кроме того, контекстуальный аспект является здесь решающим.

Реалия «**avails**» – настоящее время (Present Simple) глагола «to avail», который в качестве глагола существовал лишь в устаревшем варианте языка. В словаре [Wehmeier 2005: 89] даётся следующее его значение:

(- old-fashioned) – to be helpful or useful to somebody (быть полезным, пригодиться, быть способным, позволять).

В современном варианте языка это слово употребляется главным образом в составе идиом, устойчивых выражений и фразовых глаголов; является формальным:

- to little/no avail – (formal) – with little or no success (напрасно, неудачно): *The doctors tried everything to keep him alive but to no avail – Доктора сделали всё возможное, чтобы спасти его жизнь, но потерпели неудачу*;

- of little/no avail – (formal) – of little or no use (бесполезно, ненужно): *Your ability to argue is of little avail if the facts are wrong – Твоё умение спорить совершенно бесполезно, если доводы неверны;*

- avail yourself of something (phrasal verb – formal) – to make use of something, especially an opportunity or offer (воспользоваться услугой, предоставить себе возможность): *Guests are encouraged to avail themselves of the full range of hotel facilities – Гостям предоставляется возможность воспользоваться широким ассортиментом гостиничных услуг.*

«Avail» – слово, прошедшее через сферы употребления нескольких языков в своём развитии. Как самостоятельное понятие оно возникло в латинском языке: **valere** – быть сильным, быть ценным. Произошло заимствование этого понятия старофранцузским языком, где слово имело то же самое значение, однако графическая его форма была несколько иной: **valoir**. Из французского языка слово перекочевало в английский язык средневекового периода (Middle English): **obsolete vail** – быть полезным/ценным, представлять собой ценность.

Таким образом, рассматриваемая реалия потеряла своё место в качестве глагола в нынешнем словарном составе языка и утратила черты самостоятельности. Её употребление в формальном стиле объясняется тем, что слово больше не относится к активному словарю английского языка, и произошло значительное сужение сферы его

функционирования. При переводе отрывка статьи, содержащей это понятие, нужно руководствоваться хронологическими рамками его развития и консультироваться с этимологическим словарём.

Исторические документы XI века особенно интересны с лингвистической точки зрения, поскольку многие реалии, термины и понятия, содержащиеся в них, либо полностью изжили себя в ходе развития языка, либо значительно трансформировалось их значение. Переводя подобного рода документ, большое внимание нужно уделять историческим условиям его создания и языковым особенностям построения текста.

The Magna Carta – Великая Хартия Вольностей (1215) – документ, который был создан в условиях необычайной социальной напряжённости в стране. Магнаты принудили правителя подписать закон, имевший, как показало время, неимоверную историческую важность.

В анализируемом в данной статье отрывке закона приводятся правила, касающиеся главным образом взаимоотношений граждан и норм их поведения относительно государства; ограничиваются права знати и искореняется произвол. В документе поднимаются спорные вопросы о получении и передаче имущества, о выплатах сумм гражданами государству, об ограничении и лишении прав и свобод.

К примеру, в двадцатом пункте закона говорится о правилах, регулирующих взаимоотношения граждан в случае нанесения кому-либо личной обиды или причинения незначительного ущерба:

«*… For a trivial offence, a free man shall be fined only in proportion to the degree of his offence, and for a serious offence correspondingly, but not so heavily as to deprive him of his livelihood. In the same way, a merchant shall be spared his merchandise, and a husbandman the implements of his* ***husbandry****, if they fall upon the mercy of a royal court…* [Болдак 2006: 132] – *… За нанесение незначительного ущерба гражданин может быть оштрафован лишь в размере, соответствующем его провинности; за серьёзный же проступок, соответственно, увеличивается наказание; однако запрещено особо тяжкое наказание в виде лишения дееспособности. Так же, согласно закону, купец должен быть лишён своего имущества, а частный собственник –* ***хозяйства****, в случае неповиновения ими высшему королевскому суду…*».

Слово «**husbandry**» является многозначным. Одно из его значений – употребляемое в Хартии Вольностей – устарело с течением времени. В словаре [Wehmeier 2005: 763] можно найти несколько вариантов обозначения данного слова:

- (old-fashioned) – the skill of the careful use of food, money and

supplies (хозяйство, навык ведения хозяйства);

- farming, especially when done carefully and well (земледелие): *animal/crop husbandry – разведение животных/фермерство*.

Слово «husbandry» является исконно английским и образовано в период среднеанглийского (Middle English) периода в языке. К исходному слову «husband», которое в текущий период имело значение «farmer», добавился суффикс **–ry**, образовав самостоятельное понятие «husbandry», которое в будущем претерпело ещё ряд изменений по части значения.

Очевидно, что в законе фигурирует первый вариант трактовки данного значения. Произошло сужение понятия и некоторая трансформация его значения: ранее слово обозначало собственность как таковую, имеющуюся в наличии у землевладельца. Современным синонимом этой реалии является «property». С течением времени понятие стало выражать лишь земледелие, фермерство, работу на земле. При переводе данной лексической единицы необходимо принимать во внимание её этимологию и трансформации в ходе развития языка.

Можно сказать, что проблема социальной напряжённости в то время носила главенствующий характер в стране. Большое внимание в законах уделялось положениям о наказаниях граждан, совершивших противоправное действие. Наказания, главным образом, сосредотачивались на наложении штрафов и конфискации собственности.

«*… We will not keep the lands of people convicted of* ***felony*** *in our hand for longer than a year and a day, after which they shall be returned to the lords of the "fees" concerned…* [Болдак 2006: 132] – *... Мы не вправе удерживать при себе земли людей, обвинённых в* ***тяжком преступлении****, больше одного года и одного дня; по прошествии этого срока земли должны быть переданы лордам обвинённых граждан…*».

Реалия «**felony**», употреблённая в данном отрывке закона – исторический вариант современного понятия «crime». Более того, это понятие обозначает не просто преступление, а именно особо тяжкое:

- (formal and old-fashioned) – the act of committing the serious crime, such as murder or rape (совершение тяжкого преступления, такого как убийство либо насилие); a crime of this type.

Такое толкование данного понятия даётся в современном словаре [Wehmeier 2005: 565]. Сейчас реалия «felony» утратила статус самостоятельной лексической единицы и почти полностью изжила себя в языке, за исключением случаев употребления её в современных формальных документах, учебниках либо детективных романах. На

смену понятию пришли словосочетания «a serious crime», «fatal offence» или попросту «murder», наиболее часто встречающиеся в текстах разного рода.

Этимология данного понятия представляет собой цепь заимствований и трансформаций.

Слово «felony» пришло в среднеанглийский (Middle English) от старофранцузского (Old French) «**felonie**», где в то время оно существовало также в виде «**felon wicked**» и означало «a wicked person» – недобрый, плохой человек. В старофранцузский, в свою очередь, слово пришло из латинского языка средневекового периода (Medieval Latin), где графически оно было выражено как «**fello**», «**fellon-**». Однако оригинал данного понятия по сей день неизвестен.

Несомненно, перевод исторических документов разного рода требует гораздо более высокого уровня профессиональной подготовки переводчика, чем при работе с современными статьями и произведениями. Сталкиваясь с творениями различных эпох, необходимо принимать во внимание культурные традиции того времени, менталитет народа, особенности исторического развития общества, хронологию событий в государстве в целом. В законодательных документах, как правило, целиком отражаются насущные проблемы эпохи, общественные противоречия и столкновения полярных точек зрения.

Кроме того, перевод исторических юридических статей требует от переводчика помимо многочисленных лингвистических навыков, наличия широкого кругозора и эрудиции.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика / И.С. Алексеева. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 301 с.

British Society = Британское общество: задания к практическим занятиям: в 3ч. / авт.-сост. И. А. Болдак [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2006. – Ч. 2: The System of Government. The System of Justice = Система правления. Система правосудия. – 146 с.

Wehmeier, Sally Oxford Advanced Learner's Dictionary – 7th updated edition / Sally Wehmeier. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1950 p.

Е.С. Манжосова
Гродненская пограничная группа

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИТИЧЕКОГО ДИСКУРСА ПРЕЗИДЕНТА ФРАНЦИИ НИКОЛЯ САРКОЗИ

Кандидат на пост президента воспринимается сегодня организаторами предвыборной кампании как некий «товар», который нуждается в продвижении на рынке. Существуют кампании, занимающиеся продвижением кандидатов. Говоря языком этих кампаний, они предоставляют услуги по политическому маркетингу. Под политическим маркетингом мы понимаем деятельность, направленную на создание, поддержание или изменение поведения людей в отношении определенных политических идей, а также деятельность по представлению кандидата на пост президента как можно большему числу избирателей, созданию различий между кандидатом и его конкурентами-противниками и увеличению числа голосов, необходимых для победы на выборах. Во Франции начало профессиональному политическому маркетингу было положено в 1965 г., когда организацию избирательной кампании центриста Ж. Леканюэ взял в свои руки дипломированный специалист по рекламе М. Бонгран [Гаджиев: 2].

Социологи отмечают, что массы участвуют в политике в основном созерцательно, выступая в роли наблюдателя, получающего информацию об этой коммуникации через средства массовой информации [Шейгал]. Поэтому еще до начала избирательной кампании кандидаты стараются попасть в диапазон интересов СМИ. Политический деятель, решивший баллотироваться на выборную должность, стремится, как можно раньше, обратить на себя внимание органов СМИ и через них – общественности и деловых кругов [Гаджиев: 2]. В этом контексте интервью, данное изданию Le Figaro magazine действующим президентом Франции Николя Саркози, было воспринято некоторыми политическими обозревателями и журналистами весьма критично. Более того многие французские и зарубежные СМИ комментируют данное интервью как изложение нынешним президентом и, в перспективе, будущим кандидатом основных тезисов своей предвыборной кампании. Официально не подтвердив своего участия в предвыборной кампании и сохраняя интригу, Николя Саркози начинает готовить электорат к восприятию его кандидатуры в качестве претендента на пост президента. Это непростая задача в условиях, когда французы воспринимают его в качестве действующего президента, оценивая его действия по вполне

реальным событиям, которые происходят в их стране каждый день.

Наши исследования речи Николя Саркози лежат в области интересов теории дискурса. В настоящее время нет единого определения термина «дискурс», каждый исследователь трактует его по-своему в зависимости от используемого подхода к его изучению. В нашем исследовании дискурс – это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, включающая в себя элементы экстралингвистического характера.

Многие исследователи на основании сферы функционирования и ситуации коммуникации выделяют типы дискурса. В.И. Карасик предлагает выделять два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института. В.И.Карасик выделяет следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический, массово-информационный.

Принимая во внимание ситуацию коммуникации, мы определяем, что дискурс Николя Саркози является его институциональным типом и по виду – политическим.

В лингвистической литературе термин «политический дискурс» употребляется в двух смыслах: узком и широком. В широком смысле он включает такие формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из составляющих: субъект, адресат либо содержание сообщения. В узком смысле политический дискурс – это разновидность дискурса, целью которого является завоевание, сохранение и осуществление политической власти [Маслова]. Мы придерживаемся понятия политического дискурса в узком смысле, исходя из данного нами выше определения дискурса, как целенаправленного социального действия, и учитывая тот факт, что каждый кандидат имеет целью борьбу за власть.

Проблемы политического дискурса изучаются многими учеными, в том числе, Шейгал Е.И., Сорокиным Ю.А., Чудиновым А.П., Барановым А.Н., Ухвановой-Шмыгиной И.Ф., Казакевич Е.Г. и др. Политический дискурс является сложным объектом исследования, поскольку лежит на пересечении разных дисциплин - политологии, социальной психологии, лингвистики и связан с анализом формы, задач и содержания дискурса, употребляемого в определенных («политических») ситуациях.

Политический дискурс может быть представлен различными типами текстов на разных уровнях репрезентации информации: в виде выступлений политических лидеров (первичный текст) и комментариев к ним (вторичный текст). В своем исследовании мы воспринимаем СМИ, как канал посредством которого, президент Франции или кандидаты на пост президента транслируют основные положения своих программ, представляют свою позицию по волнующим французских граждан проблемам. Следовательно, в нашем исследовании мы берем за основу первичный текст, выявляя его языковые особенности.

В политическом дискурсе принято выделять интеграционные, ориентационные и агональные жанры. Вслед за некоторыми исследователями мы относим интервью к ориентационному жанру. Выступая в ориентационных жанрах, президент выражает свою позицию, определяет государственные приоритеты и ценностные ориентиры для своих граждан [Атьман: 96]. Интервью президента Франции Николя Саркози содержит ключевые моменты по ориентированию французских граждан о том, что, предполагается, они должны знать для осуществления «правильного» выбора, а именно информирование о текущем положении дел, представление фактов, показывающих результаты его собственной работы и того аппарата, который он возглавляет, а также выражение собственного мнения относительно будущего Франции.

Как мы говорили ранее для осуществления успешной кампании политики прибегают к политическому маркетингу, который имеет свое «оружие» - маркетинговые приемы. В языке маркетинговые приемы выражены коммуникативными стратегиями и тактиками.

При употреблении термина «стратегия», мы будем понимать «определенную направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации» [Паршина: 5]. Применительно к политическому дискурсу выделяют следующие коммуникативные стратегии: реификации (конструирование образа врага), делегитимизации (разрушение образа оппонента), амальгамирования («мы»-дискурс), дискредитации, самопрезентации, вуалирования (позволяет притушить, сделать менее очевидными неприятные факты), мистификации (сокрытие истины, сознательное введение в заблуждение), анонимности ((деперсонализации) как прием снятия ответственности). Коммуникативные стратегии актуализируются посредством речевых тактик. Речевые тактики представляют собой выбор и последовательность речевых действий, характеризующихся своей задачей в рамках реализуемой коммуникативной стратегии [Паршина: 5].

Анализ политического дискурса президента Франции Николя Саркози позволил выявит наиболее активно используемые коммуникативные стратегии и речевые тактики:

1. Стратегия амальгирования («мы» – дискурс), которая имеет следующие функции:

а) интегративная функция (инклюзивное мы): *Nous avons immédiatement mis en œuvre la réforme des régimes spéciaux des retraites…; Voici le choix que nous avons fait avec François Fillon.*

б) манипулятивная функция (мы как прием расширения ответственности, перекладывание ответственности с индивида на группу, в частности, легитимация предубежденных речевых актов): *Nous allons donc engager une grande réforme de la formation professionnelle;… si nous pouvons ne pas augmenter les impôts ni maintenant ni demain, c'est parce que nous poursuivrons l'effort indispensable d'économies engagé.*

2. Стратегия героизации, в которую входят нижеследующие ключевые аспекты:

а) высокие морально-этические качества:

La politique familiale est une politique en faveur de la natalité. En ces temps troublés où notre société a besoin de repères, je ne crois pas qu'il faille brouiller l'image de cette institution sociale essentielle qu'est le mariage.

б) достижения (в системе ориентаций ценностей общества):

Avec notre réforme, les 15 millions de retraités ont désormais la certitude que leurs pensions seront versées.

в) непримиримость к нарушителям общих ценностей:

Le quotient familial existe depuis 1945. Pourquoi s'acharner à détruire ce qui marche bien en France?

г) репрезентация реалий с положительной оценочностью:

Voyez le long manteau d'églises et de cathédrales qui recouvre notre pays.

Стратегия самопрезентации, выраженная в тактиках:

а) тактика обещания: *il faudrait sans doute réfléchir à l'opportunité de s'adresser directement aux Français pour qu'ils donnent leur opinion sur ce système d'indemnisation du chômage et sur la façon dont on doit considérer le travail et l'assistanat. Je crois que la meilleure façon de surmonter des blocages dans notre société, c'est de s'adresser directement au peuple français.*

б) тактика демонстрации профессионального успеха: *Chaque année, 30 milliards d'euros sont consacrés à la formation professionnelle.; … les effectifs… des fonctionnaires des intercommunalités ont augmenté de 177%!*

4. Стратегия делегитимизации оппонента:

Je me souviens encore des principaux candidats à la primaire socialiste affirmant solennellement aux Français au moment des manifestations qu'ils reviendraient à la retraite à 60 ans. S'ils y ont renoncé, il faut le dire aux Français qui alors auraient été trompés.

Je considère qu'un courant politique qui réunit plusieurs millions de citoyens à chaque élection doit pouvoir être représenté à la présidentielle (комментарий предвыборной кампании М. Ле Пен).

ЛИТЕРАТУРА

Атьман, О.В. Вербализация стратегии самопрезентации в президентских предвыборных теледебатах как агональном жанре политического дискурса США / О.В. Атьман // Политическая лингвистика [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/i/inst/ling/ling35/ling35_1.pdf. – Дата доступа: 13.02.2012.

Гаджиев, К.С. Введение в политическую науку. СМИ в качестве инструмента политического маркетинга / К.С. Гаджиев // Библиотека «Полка букиниста» [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http:// society.polbu.ru/gqdzhiev_science/ch67_ii.html. – Дата доступа: 13.02.2012.

Маслова, В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? / В.А.Маслова // Русский филологический портал [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: http://www.philology.ru/linguistics2/maslova-08.htm. – Дата доступа: 13.02.2012.

Паршина,О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России / О.Н.Паршина // Библиотека авторефератов и тем диссертаций [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http:// dibase.ru/article/05042010_parshinaolganikolaevna_6745. – Дата доступа: 13.02.2012.

Шейгал Е.И. Театральность политического дискурса / Е.И.Шейгал // Русский филологический портал [Электоронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: http://www.philology.ru/linguistics1/sheygal-00.htm. – Дата доступа: 13.02.2012.

Nicolas Sarkozy : «Mes valeurs pour la France» // Le Figaro [Electronic resource]. Mode of access: http://www.lefigaro.fr/politiaue/2012/02/10/01002-20 12021ARTFIG00586-nocolas-sarkozy-mes-valeurs-pour-la-france.php. – Date of access: 11.02.2012.

А.С. Поливенок
ГрГУ им. Я. Купалы

АРГОТИЗМЫ, ЖАРГОНИЗМЫ И ДРУГАЯ ПЕРИФЕРИЙНАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ И БЛОГОВ

Интернет прочно вошел в наш мир. Без него невозможен ни столь быстрый и обширный контакт между людьми, ни поиск и оперативная передача новостной и прочей информации. Это огромная

общечеловеческая база данных, более емкая, чем все библиотеки мира. Бизнес и услуги населению, электронные СМИ и фильмы, художественные галереи и сетевая литература – все это Интернет. Сайты знакомств и поиски работы, творческие страницы и свобода слова – также он [Баша 2007].

Так что же собой представляет общение в Интернете? Отвечая на этот вопрос следует дать полную характеристику всевозможным способам общения в Интернете. Итак, способы общения:

- форумы;
- чаты;
- блоги.

Под влиянием распространения сети Интернет возник новый язык, в рамки которого входят ошибки, которые стали специфическим средством общения и распознавания молодежи.

Молодёжная культура – это свой, ни на что не похожий мир. Он отличается от взрослого своей экспрессивной, порой даже резкой и грубой, манерой выражать мысли, чувства, неким словесным абсурдом, который могут употреблять только молодые люди, смелые и решительные, настроенные против всего мира и создавшие свой неповторимый мир. Как следствие этого - возникновение молодёжного жаргона.

Арготи́змы (от франц. argot – тайный язык) - вид жаргонизмов, к которому относятся слова специального тайного языка, используемые в конспиративных целях узкой группой лиц для подтверждения принадлежности к ней.

Французский сленг называется «l'argot», язык, который лучше всего использовать в неформальных ситуациях, когда не нужна чрезвычайная вежливость. Сленг подходит для вечера с друзьями, чтобы успокоится и создать дружественную обстановку. Но будьте осторожны, не все используют l'argot, так как некоторые люди говорят на нем ежедневно, а некоторые пытаются его избежать.

Арго постоянно обновляется, пополняется новыми элементами. Для этого используются следующие приемы:

1. Franglais. Современный деловой мир и молодежь активно заимствуют слова из английского языка, но произносят их по-французски (откуда, собственно, и название – fran-glais. Например: cool, relax, le walkman.

2. Сокращения. Очень распространенное явление в современном французском: sympathique становится sympa, restaurant – resto.

3. Le verlan. Верлан, конечно же, самый интересный французский сленг, так как это настоящая игра слогов. Принцип прост: поменять местами слоги слова. Рассмотрим на конкретных примерах: начальная

точка слово l'envers , что значит переворачивать. Два слога, из которых состоит слово – это «l'en» и «vers», которые, меняясь, дали слово «vers l'en».

4. Структура фразы. В современном французском языке нередко могут исчезнуть и частицы. Так, отрицательная частичка «ne» исчезает в большинстве случаев, а немые «e» и некоторые другие гласные не произносятся: j'veux, t'as vu, y a pas и т.д.

Арго не просто альтернативная система коммуникации, это определенный взгляд на мир. Арготическая языковая картина представляет мир в перевернутом виде, общезначимые этические ценности имеют здесь явно ощутимую негативную коннотацию (то есть сопутствующее значение языковой единицы) и наоборот: работа – это chagrin «горе», а сигарета с наркотиком – bonheur «счастье»; méchant (в общенациональном языке «злой») – это «классный», а Бог - le Barbu «бородач»; крестьянин – bouseux «навозник», а фальшивомонетчик – artiste; шахтер – gueule noire «черная морда», а шантажист – rossignol «соловей»; трудиться – bosser «горбить» или galérer «отбывать каторгу», а убить – nettoyer «очистить» или refroidir «охладить» и т.д. Говорящим на арго хочется весь мир вывернуть наизнанку: недаром такую популярность вновь приобрел верлан, выворачивающий каждое слово, так что français превращается в céfran, mère в reum и т.д.

Следует отметить, что арго никак не приспособлено для того, чтобы отражать красоту заката, реки, дерева, в нем нет ни одного слова, чтобы хоть как-то обозначить эти явления: природа для арго почти не существует. Из природных явлений название имеется только для дождя (в общем арго – la flotte, il flotte), а из всей фауны представлены только пес (clebs), кот (greffier) и конь (valcheu). Это объясняется, по-видимому, тем, что арго – сугубо городское явление [Береговская 2004].

1. Чаще всего в текстах форумов и блогов встречается такой языковой феномен как сокращение, отражающее не только тенденцию экономии языковых средств, а также желание не быть понятыми. Как раньше, так и сейчас, наиболее используемый тип усечения – усечение конечных слогов, – апокоп: la pub.

2. Усечение начальных слогов (апереза) – bleme от problem.

3. Несоблюдение правила отрицания: опускание частицы pas (et il n'y a moyen).

4. Нарушение порядка слов в предложении. Широкое распространение получают так называемые расчлененные фразы. Как правило, подобные конструкции состоят из двух частей, одна из которых является как бы законченной в плане грамматической формы и

семантики, другая – сегментом, являющимся обычно нераспространённым членом предложения. В сегмент выносятся все именные члены предложения за исключением определения, выраженного прилагательным, и обстоятельства образа действий и времени, так как они не имеют соотносимых с ними заменителей – местоимений. Вот почему в сегменте могут быть представлены такие члены предложения, функции которых способны выполнять местоименные слова: Déjà, ça les fait beaucoup plus consommer, peut leur donner une image plutôt fausse de la vie, les faire devenir (encore plus) capricieux («maman t'as vu le truc à la télé, je veux! oh, ça aussi! je veux je veux je veux!!»). Et ca se prolonge même à l'adolescence... «soupire».

5. Опускание participe passé в сложных предложениях.

6. Несогласование прилагательных с существительными в роде и числе: certaines pub sont vraiment intéressant.

7. Неправильное правописание окончаний глагола в разных временах: aux rappers qui ne parlai, il perme.

8. Отсутствие управления глаголов: il permet aux artistes exprimer.

Можно составить целый словарь так называемых модных слов и выражений, популярных в настоящее время среди французской молодежи. Вот лишь некоторые примеры: piger – comprendre (понимать), le boucan – le bruit (шум), le pote – le copain (приятель), le bi-bop, le portable, le mobile – le téléphone de poche (сотовый телефон), le bahut – le lycée (лицей), la meuf – la femme (женщина), le trac – la peur (страх), bosser – travailler (работать), le fric, la maille, les balles –l'argent (деньги), le toubib – le médecin (врач), je m'en fiche – ça m'est égale (мне все равно), je suis fauché – je n'ai pas d'argent (у меня нет денег), je suis crevé – je suis fatigué (я устал), avoir un mal fou – avoir des difficultés (испытывать трудности), y en a marre – j'en ai assez (с меня хватит), la bagnole, la caisse – la voiture (автомобиль), les clopes – les cigarettes, j'ai la trouille – j'ai peur (мне страшно), j'ai un petit creux – j'ai faim (я голоден), dab, daron – père (отец), dabesse, daronne, doche – mère (мать) [Современные и перспективные способы общения в сети Интернет].

Подводя основные итоги, необходимо отметить, что проведенное исследование позволило наиболее точно изучить основные процессы взаимодействия между разговорной речью и литературным языком, модернизация и изменение которого приводят к образованию нового языка – языка Интернета, способами общения в котором представляют собой форумы (организация обмена информации и общения между большим количеством собеседников), чаты (средство общения пользователей по сети в режиме реального времени,) и блоги (сайт, на котором находятся личные заметки автора). Была выявлена следующая особенность. Интернет язык является новым языком, который

отличается от литературного, от языка прессы, и даже от разговорного. Это язык, который доступен немногим, поскольку в нем много своих «кодов», которые обусловлены отклонениями от принятой нормы функционирования французского языка.

В интернет пространстве французский язык имеет свои особенности в области фонетики, лексики и грамматики. В ходе работы выявлены следующие особенности французских форумов и блогов:

1. Чаще всего в текстах форумов и блогов встречается такой языковой феномен как сокращение.
2. Усечение начальных слогов (апокопа).
3. Несоблюдение правила отрицания (опускание частицы pas).
4. Нарушение порядка слов в предложении.
5. Опускание participe passé в сложных предложениях.
6. Несогласование прилагательных с существительными в роде и числе.
7. Неправильное правописание окончаний глагола в разных временах (imparfait, present).
8. Отсутствие управления глаголов.

Современный молодой человек, получающий образование, – личность многогранная. Обилие речевых ситуаций (общение с родителями, друзьями, преподавателями, научная деятельность) обуславливает навыки владения многообразными формами общенационального языка. Жаргонные языковые средства занимают далеко не последнее место в бытовой, обыденной спонтанной речи студентов. В сленге отражена своеобразная картина мира современного молодого человека. Отметим, что о студенческой речи как о жаргонной можно говорить лишь с большой долей условности, так как процент сленгизмов в типичной учебной ситуации или ситуации делового общения невелик. Однако наши наблюдения показывают, что каждое шестое знаменательное слово в молодёжной разговорной речи – жаргонное.

ЛИТЕРАТУРА

Баша, *В.* Интернет как среда обитания / В. Баша // Наука и религия. – 2007. – № 12. – С. 7–10.

Современные и перспективные способы общения в сети Интернет [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dvconsulting.ru/sites_2009/41e/Kukhareva/formi%20obzhenia.html. – Дата доступа: 03.05.2011.

Береговская, *З.М.* Концепты «Прекрасное-уродливое» во французском арго / З.М. Береговская // Логический анализ языка. Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного/ РАН, Ин-т языкознания; сост. и отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2004. – С. 136–143.

Ж.А. Тишкова
ГрГУ им. Я. Купалы

СПОРТИВНАЯ И ТЕАТРАЛЬНАЯ МЕТАФОРЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Политические изменения, произошедшие в последнее время, освобождение от жестких цензурных требований позволили участникам политического дискурса проявить большую творческую свободу, активно использовать различные выразительные средства языка, а также привели к активизации целого ряда моделей метафорического представления современной действительности. По словам В.Г. Костомарова, «сейчас наше общество, вне всякого сомнения, встало на путь расширения границ литературного языка, изменения его состава, его норм» [Шейгал 2000]. В результате речь СМИ, высказывания политиков становятся для исследователей источником выявления новых выразительных возможностей языка, новых тенденций в языке последних десятилетий.

Политический дискурс дает богатейший материал для наблюдений, размышлений и обобщений. Он обладает манипулятивным потенциалом, т.е. возможностью целенаправленно управлять мнениями и отношениями аудитории. Политический дискурс включает любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики. Две главные интенции современного политического дискурса – убеждать силой аргументов и воздействовать не только на интеллект, но и на эмоции адресата [Чудинов 2003].

В современном политическом дискурсе метафора является одним из самых распространенных и действенных экспрессивных средств. Изучая концептуальные метафоры того или иного языка, мы одновременно исследуем особенности национального сознания, национальную картину мира. Для правильного понимания мыслей и поведения другого народа выявление и описание содержания таких метафорических переносов является исключительно важным.

Круг метафор, отражающих современное состояние политической действительности, можно разделить на несколько групп. Все они достаточно полно описаны в «Словаре политических метафор» А.Н.Баранова и Ю.Н.Караулова (1994) [Баранов 1994], в диссертации Ю.Б.Феденевой (1997) и в монографии А.П.Чудинова (2001). В частности, А.П.Чудинов выделяет следующие разряды метафорических моделей: *антропоморфная метафора*, *метафора природы*, *социальная метафора*, *артефактная метафора* [Чудинов 2001]. Названные разряды метафор можно схематично представить как «Человек и

Природа», «Человек и Общество», «Человек и результаты его труда», «Человек как центр мироздания».

В соответствии с этой классификацией спортивные и театральные метафоры относятся к разряду «Социальная метафора», образуя в нем подразряд «зрелищная метафора». Понятийные поля «спорт» и «театр» принадлежат к одним из наиболее освоенных сторон опытно-познавательной деятельности людей, они четко структурированы в сознании носителей языка [Шейгал 2000].

Структура моделей в русском и французском политических дискурсах в значительной степени совпадают. Однако, конкретная картина метафорического употребления единиц данной модели претерпевает некоторые изменения в зависимости от того, политический дискурс какой страны мы рассматриваем. Наиболее широко представлено во французских текстах метафорическое использование лексики, связанной с соревнованиями в скорости передвижения, с победителями и проигравшими участниками. В русских политических текстах метафорическое использование слов указанных групп встречается несколько реже. Тем не менее можно сказать, что для рассматриваемых типов дискурсов обеих стран типичным является представление политической деятельности как своего рода спорта, где необходимы строгие правила соперничества, где участника могут дисквалифицировать, снять с дистанции, отправить на скамью запасных, но вместе с тем каждый выходящий на старт мечтает о победе и делает все возможное для ее завоевания.

Театральные метафоры, в отличие от спортивных, акцентируют не жесткое противоборство, а лицемерие политической жизни, лживость предвыборных обещаний, предрешенность результатов избирательной кампании, наличие тайных режиссеров и сценаристов в политической жизни страны. Прагматический потенциал этой метафорической модели определяется ярким концептуальным вектором неискренности, искусственности, ненатуральности, имитации реальности: субъекты политической деятельности не живут полной жизнью, а вопреки своей воле исполняют чьи-то предначертания.

Театральная метафора является универсальной для носителей русской и французской лингвокультур. Различия касаются состава отдельных слотов. Можно с уверенностью сказать, что театр играет более важную роль в русском политическом дискурсе, нежели во французском. «Жанровое разнообразие» представлений у нас гораздо шире. Элемент комедийности в русском политическом дискурсе выше, во Франции преобладает драма. Французские тексты содержат меньше метафор со сферой-источником «вид зрелища», чем русские, и метафоры эти менее разнообразны. В основном это шоу, кино или

театр. Кинематографическая метафора (в том числе мультфильмы) более характерна для французского политического дискурса. Русский политический дискурс выявляет актуализацию метафорических словоупотреблений с исходной понятийной сферой «цирк». Во французском политическом дискурсе метафора цирка не так продуктивна.

В целом, концептуальная метафора «Политика – это театр» имеет высокий потенциал воздействия на читателя. Составляющие данную метафорическую модель фреймы носят оценочный характер и эксплицируют негативные ассоциации.

Также следует добавить, что метафора в текстах часто становится фактором, обеспечивающим связность, целостность и выразительность. Красивая метафора не просто концептуализирует политическую реальность – она делает текст красивым, выразительным и запоминающимся.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / Н.Д. Арутюнов. – М., 1990.

Баранов, А.Н. Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов. – М., 1994.

Баранов, А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей / А.Н. Баранов // Вопросы языкознания. – №2. – 2003 г. – С. 27–35.

Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры / Дж. Лакофф, М. Джонсон. М. – М., 1990.

Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003.

Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001.

Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М.-Волгоград, 2000.

Ю. Цыдик
ГрГУ им. Я. Купалы

ЦИТАТА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В современном публицистическом тексте всё чаще и чаще авторы употребляют элементы интертекстуальности для придания своим статья большей экспрессивной выразительности и большего воздействия на читателей. Интертекстуальность при этом является важной отличительной чертой стиля автора. Термин «интертекстуальность» впервые появился в 1967 г. в статье Юлии Кристевой [Кристева 1967].

В это понятие лингвисты вкладывают различные смыслы, исходя из тех идейных и методологических предпосылок.

Многочисленные определения интертекстуальности представляют её как наличие одного (или нескольких) предтекстов в другом и как отношение, возникающее между текстом и его предтекстом (-ами) в семиотическом плане это означает отношение между одной языковой знаковой системой и другой референциально соотнесённой с первой. В прагматическом же плане интертекстуальность выступает как специфическая стратегия соотнесённости с другими текстами, как тот способ, которым один текст актуализирует в своём внутреннем пространстве другой, выражая авторский замысел. Хейнеманн любые межтекстовые отношения и связи называл интертекстуальными [Heinemann 1997]. Подобный феномен в лингвистике имеет целый ряд соотносительных друг с другом терминов: «текст в тексте» [Лотман 1996], «цитация» [Земская 1996], «межтекстовые связи» [Горшков 2006], «интертекстуальность» [Кристева 1967]. Интертекстуальный потенциал, заложенный в тексте, реализуется через взаимодействие текста с читателем, его фондом знаний и установок на восприятие.

П.Б. Паршин [Паршин 2001] называет следующие функции: опознавательную (установление отношений свой/чужой между автором и читателем), поэтическую (игровую), референтивную (отсылка к претексту и активация содержащейся в нем информации) и метатекстовую (указание на способ понимания текста, проявляющееся, в частности, «в возвышении или <...> снижении его содержания»). Е.А. Супрун [Супрун 1998] указывает на функции наиболее четкой передачи «фрагмента сообщения», «оживления текста» (особенно в заголовках), ссылки на авторитет, эстетическую функцию. Е.А. Земская [Земская 1996] называет среди основных функций цитации в языке постсоветского общества пародирование, травестирование, осмеяние догм, поэтизацию, создание загадки и др. Особый подход предлагает С.И. Сметанина [Сметанина 2002]. Описывая проявления постмодернистской ситуации в современном медиа-тексте, она рассматривает такой прием, как «цитатное письмо», функционально и композиционно отличающееся от цитации. «Если традиционно цитата приводится для доказательства точности изложения, то здесь она появляется вместо прямого наименования». Тем самым цитатное письмо помимо выполнения экспрессивно-игровой функции также «вовлекает читателя в процесс формирования смысла, оценки», «снимает точность, конкретность формулировок», а журналист «перекладывает ответственность за публичное слово».

Согласно классификации Фатеевой [Фатеева 2007: 34], интертекстуальные элементы подразделяются на собственно

интертекстуальные, образующие конструкцию «текст в тексте»; паратекстуальные; метатекстуальные; гипертекстуальные; архитекстуальные. Собственно интертекстуальные элементы, образующие конструкции текст в тексте», включают в себя цитаты и аллюзии. Понятие «цитата» подходит для обозначения воспроизведения в тексте одного и более компонентов прецедентного текста. Цитата активно нацелена на узнавание. Наиболее чистой формой такой цитации можно считать цитаты с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением образца.

Второй тип интертекстуальности представлен цитатами с точной атрибуцией, но нетождественным воспроизведением образца. Третьим типом цитат являются атрибутированные переводные цитаты. Цитата в переводе никогда не может быть буквальным повтором оригинального текста. Переводные цитаты могут раскрываться ссылкой автора в тексте примечаний или комментария, таким образом, из собственно текста они переводятся в ранг метатекста.

Мы же под цитатой будем понимать дословную выдержку из какого-либо текста или речи человека, при этом важно, что цитируемый (вставленный) текст однозначно идентифицируется как вставленный (то есть как часть другого текста), т.е. оформленные в кавычки (« », „ “) или особым шрифтом (уменьшенным кеглем, со втяжкой, курсивом). Согласно правилам цитирования, изложение «чужого» текста должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого текста и без искажений мысли автора. Текст цитаты следует приводить в той грамматической форме, в какой он дан в источнике, с сохранением особенностей авторского написания.

Для исследования этих двух основных средств интертекстуальности нами была выбрана статья «La Méditerranée, cette inconnue», вышедшая 16 декабря 2011 года в журнале Paris-Match. В газетной статье рассказывается про путешествие Лорена Балеста. Про его погружения на субмарине в красоты морского дна, про полёты на самолёте, во время которых исследователь наблюдает с высоты птичьего полёта за происходящим на земле.

В данной статье было выявлено 8 цитат, принадлежащие Лорену Балеста – французскому мореплавателю:

- Plus c’est flou, plus ça le rend fou. «J’aime l’eau trouble, dit-il. Je l’aime parce qu’immergé dans cette brume liquide j’imagine les formes et les reliefs qu’elle cache, avec plus de plaisir encore que s’ils m’étaient livrés…»;

- «Parfois, explique Ballesta, il existe déjà un dessin plus ou moins précis de la partie sous-marine, mais c’est rare. C’était le cas en Tunisie, pour l’île “molaire”, avec ses pylônes comme des racines d’une dent de 60 mètres de hauteur.

Все эти цитаты – это дословная выдержка из речи путешественника. Цитируемый текст однозначно идентифицируется как вставленный (то есть как часть другого текста, так как он оформлен в кавычки.

Эта газетная статья относится к научно-популярному стилю, т.е. это произведения о науке, научных достижениях и об учёных, предназначенные для широкого круга читателей. Научно-популярные произведения направлены как на специалистов из других областей знания, так и на малоподготовленных читателей, включая детей и подростков. В научно-популярных статьях обычно приводятся общие сведения по какому-либо тематическому вопросу. Нацеленные на широкого читателя, эти издания пишутся простым языком, обычно содержат минимальное число формул и исчислений и большое количество иллюстраций. Цитаты, которые можно рассматривать как живой разговор человека, придают статье живость и лёгкость восприятия. Они приводится также ради документальной точности.

Изучение интертекстуальности в различных сферах коммуникации углубляет представление о тексте не только как лингвистическом, но и социокультурном явлении. Кроме того, теория интертекстуальности позволяет объяснить имманентное свойство текста – способность к приращению смысла, генерированию новых смыслов через взаимодействие с другими смысловыми системами.

ЛИТЕРАТУРА

Горшков, А.И. Русская стилистика. Стилистика текста. Функциональная стилистика / А.И. Горшков. – М.: Астрель, 2006

Земская, Е.А. Цитация и виды ее трансформации в заголовках современных газет / Е.А. Земская // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. – М., 1996.

Кристева, Ю Разрушение поэтики // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Ю. Кристева. – М.: Прогресс, 2000. – С. 458–483.

Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров // Человек – Текст – Семиосфера – История // Ю.М. Лотман. – М., 1996.

Паршин, П.Б. Заметки о моделях мира современной российской коммерческой рекламы / П.Б. Паршин // Текст. Интертекст. Культура: Сб. докладов. – М.: Азбуковник, 2001.

Сметанина, С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века) / С.И. Сметанина. – СПб., 2002.

Супрун, А.Е. Реминисценции в газетных текстах / А.Е. Супрун // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 1. / Под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск, 1998.

Фатеева, Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности / Н.А. Фатеева. – М.: КомКнига, 2007.

Л. Швакель
ГрГУ им. Я. Купалы

СПЕЦИФИКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АРГОТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

В настоящее время в лингвистической науке возрастает интерес к арготической лексике. Порой непонятными являются литературные произведения, написанные в XIX или первой половине XX в. Вроде бы и слова знакомые приводятся, но вот трактуются они совсем иначе: они «обросли» новыми смыслами, о которых сложно догадаться. В итоге – целая культурно-историческая эпоха приоткрывает свою завесу.

Активность изучения языка арго сегодня неслучайна: в нем хранится отражение глубинных архетипов человеческого сознания, которые могут проявляться как в древних наречиях (15–19 вв.), так и в современных штампах массового сознания. Арготические выражения отражают совокупность мнений, выработанных определенной общностью людей. Они заполняют лакуны в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименования познанных человеком новых сторон действительности, и во многих случаях арготические выражения являются единственными обозначениями предметов, свойств, процессов, состояний, ситуаций [Береговская 1997: 57]. Образование арготических выражений *ослабляет противоречие* между потребностями мышления и ограниченными лексическими ресурсами языка [Гак 1993: 117].

Интерес к данной проблематике обусловлен еще и тем, что арго представляет собой своего рода лабораторию, в которой все свойственные простому языку процессы протекают во много раз быстрее, поскольку не сдерживаются давлением нормы, и в большей степени доступны для непосредственного наблюдения [Calvet 1991: 50].

Условные языки имеют, обычно, ту же *фонетическу систему*, ту же *морфологию и синтаксис,* в значительной мере ту же *лексику* (все неизменяемые слова и ряд изменяемых), что и общий язык. Своеобразны в арго лишь некоторое *категории словообразования*. Если для общего языка характерен морфологический способ словообразования, то для языка арго характерен, преимущественно, неморфологический способ словообразования – *семантический* [Гак 1993: 118].

Семантический способ образования слов осуществляется за счет изменения значения ужу имеющихся единиц, результатом его являются косвенные наименования. Семантическое словообразование отличается от морфологического тем, что в паре «производящее –

производное» не подразумеваются формальные различия [Саблина1982: 160].

Результатами семантического словообразования, согласно исследованию (на материале романа Ж.Сименона), является, чаще всего, *метафора* (80%). В случае «метафорического» словообразования, понятию формант будет эквивалентным понятие внутренней формы – это способ установления некоторой ассоциативной связи между производящим и производным [Степанова 1993: 148].

В ходе словообразовательного анализа были выявлены следующие *схемы* метафорического переноса:

1. предмет – часть тела человека: feuille (букв. «лист») – ухо;

2. предмет – человек: robine (букв. «кран») – чрезмерно болтливый человек;

3. животное – человек: blaireau (букв. «барсук») – неопрятный человек;

4. часть тела животного – часть тела человека: patte (букв. «лапа») – нога.

В приведенных случаях основой метафорического переноса служат наиболее яркие признаки и типичные свойства предметов и явлений действительности.

Однако наименование может осуществляться на основе какого-либо *чувственно воспринимаемого* признака. К этой группе лексических единиц относятся переносы наименований, основанные на зрительных, слуховых, а также на других чувственных ассоциациях: éponge (букв. «губка») – алкоголик; ange-gardien (букв. «ангел-хранитель») – сообщник; bavard (букв. «болтун») – адвокат; balance (букв. «весы») – доносчик.

Для художественного мышления эти «вторичные» признаки, выражающие собою моменты чувственной наглядности, являются средством раскрытия существенных черт отражаемой действительности. Отсюда – *познавательное значение* метафоры.

Таким образом, метафора выступает в качестве способа семантического словообразования, путем перенесения на предмет признаков, свойств, присущих другому предмету или явлению (в силу того или иного сходства сближаемых явлений), которое его таким образом замещает.

Кроме того, косвенные наименования, в отличие от производящего слова, приобретают дополнительные значения («созначения»). Коннотация – не денатотивное и не грамматическое значение, входящее в состав семантики какой – либо языковой единицы или представляющее ее целиком. Коннотативность включает в себя

эмоциональное и стилистическое содержание. При метафорическом переносе любой образ, так или иначе ассоциируемый в сознании людей с предшествующим значением слова, определяется как внутренняя форма. Она является «мостиком», позволяющим соединить денотативный и коннототивный аспекты значения. Следовательно, внутренняя форма как ассоциативно-образное представление является мотивом для реализации таких коннототивных компонентов, как эмотивность, оценочность, интенсивность, стилистически компонент [Артюнова 1979: 350].

Например, large – prostituée выражает пренебрежительное отношение; album de famille – archives, accoucher – s'avouer, loufiat – garçon выражают некую насмешку, издевку.

Поэтому метафора и приобретает наиболее важное значение в художественных произведениях: писатель стремится к максимально конкретизированному, индивидуализированному образному показу действительности. Само качество метафоры и место ее в литературном стиле, естественно, определяется конкретно-историческими условиями. И те условные выражения, которыми оперирует автор, в той или иной мере отражают связь явлений в реальной действительности, – все это определяется исторически обусловленным характером массового сознания [Борисенкова 1999: 58].

Таким образом, по средствам условных метафорических выражений можно воссоздать процессы и человеческие образы, характерные для той или иной эпохи.

Согласно результатам нашего исследования метафора является наиболее частым и типичным приемом семантического словообразования в произведениях художественной литературы. Это обусловлено тем, что создание арготизмов на образной основе в большей степени, чем структурные трансформации, обеспечивают реализацию стремления арготирующих к *прямому словотворчеству*. Проведенный анализ еще раз подтверждает положение о том, что метафора является одним из основных средств, с помощью которых создается *образность, экспрессивность* и на основании этого выявляется *индивидуально-оценочное отношение* человека к предмету мысли.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова, Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика / Н.Д. Арутюнова. – М., 1979. – С. 346–370.

Борисенкова, Л.М. Словообразовательная метафора как средство создания образности текста // Риторика. Лингвистика / Л.М. Борисенкова. – Смоленск: СГПУ, 1999. – С. 56–60.

Береговская, Э.М. Французское арго: эволюция его восприятия / Э.М. Береговская // Филологические науки. – М., 1997. – № 1.– С. 55–65.
Гак, В.Г. О французском просторечии / В.Г. Гак // Филологические науки. – М., 1993. – №5/6. – С. 116–121.
Степанова, О.В. Метафора в системе языка / О.В. Степанова. – СПб.: Наука, 1993. – 148 с.
Саблина, Е.Н. Семантические способы обогащения синонимических рядов в лексике социального диалекта: Дис. канд. филологических наук: 10.02.05 / Е.Н. Саблина. М., 1982. – 160 с.
Calvet, L.-J. L'argot comme variation diastratique, diatopique et diachronique: (autour de Pierre Guiraud) / L.-J. Calvet // Langue frangaise. – P., 1991. – №90. – P. 40–52.

Д.В. Антипенко
ГрГУ имени Янки Купалы

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ОСНОВНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «УГРОЗА»

Цель представленного исследования заключается в анализе лексико-семантического поля «угроза» с точки зрения полевого метода.

Существующие типологии языковых полей во многом неудовлетворительны в силу смещения семантического и понятийного, семантического и ассоциативного, семантического и лексического параметров, а также вследствие игнорирования функционально-семантического и смешанного типов полей. Этим смешением страдают типологии даже таких глубоких теоретиков как Духачек [Духачек 1987: 47], Косериу [Косериу 1996: 121], Гекелер [Гекелер 1990: 88] и др. Типология теоретических исследований по проблемам семантического поля может строиться на разных принципах, например на определении содержания понятия «семантическое поле», на таксономии типов семантических полей, на источниках развития полевой теории, на общей оценке вклада основоположников и отношении к основным положениям их концепции. В разной мере эти принципы проявляются в конкретных обзорах, сочетаясь друг с другом и с хронологическим принципом, который нигде не выдерживается до конца, даже в ранних публикациях, положивших начало дискуссии, например, в работах Эман [Эман 1981: 261], Гухман [Гухман 1996: 34], Уфимцевой [Уфимцева 1974: 95], Ройнинга [Ройнинг 1986: 139] и др. Примером типологии по определениям семантического поля может служить работа Ю.Н. Караулова [Караулов 1972: 72], который все определения делит на три разновидности: общие определения поля как «единицы»

лексико-семантической системы языка, определения по свойствам и определения по принципам внутренней организации. Совпадающие признаки поля в определениях разных авторов независимо от подхода образуют его типологические свойства, а несовпадающие характеристики указывают на проблемы построения всеобъемлющей теории. Общими свойствами поля признаются, например, следующие свойства: 1) взаимосвязь элементов, 2) регулярный характер связей между элементами, 3) значимость каждого элемента, зависимая от его отношения к соседним элементам, 4) принципиально общий, единый для всех языков характер семантических структур, лежащих в основе эквивалентных полей, 5) исторически обусловленное существование конкретного поля в каждом языке, 6) культурно-языковая специфика проявления семантических структур, образующих эквивалентные поля в разных языках. Одной из наиболее исчерпывающих классификаций лексико-семантических полей, является классификация Л.М.Васильева: 1) семантические классы одной части речи, единицы которых находятся в парадигматических отношениях друг с другом, 2) семантически соотнесенные классы слов разных частей речи, 3) функционально-семантические поля, представленные в плане выражения как лексическими, так и грамматическими средствами; 4) синтаксические 5) семантико-синтаксические поля смешанного типа [Васильев 1997: 125].

В нашей статье будет представлено исследование лексико-семантического поля «угроза» во французском языке, проведённого согласно первой группе, в которую входят семантические классы одной части речи, так как именно этот разряд лексико-семантического поля является наиболее интересным и перспективным для исследования с позиций полевого метода в рамках нашей работы. Материал для анализа был взят из французского словаря «Dictionnaire des synonymes, analogies et antonymes».

Семантический анализ показал, что в указанное лексико-семантическое поле вошли следующие глаголы: attenter à, avertir, braver, défier, effrayer, être imminent, faire peur, fulminer, intimider, mettre en péril, narguer, tonner, noyer, égorger, étrangler, tirer, allumer, brûler, flinguer, casser, couper, poignarder, zigouiller, menacer, tuer, bouffer, bousiller, butter, caner, crever, dégringoler. Итого: 31 глагол. Согласно полевому методу исследования в данном лексико-семантическом поле глаголов выделяются центр и периферия. К центру относятся глаголы с общим значением «угрозы», «вызова»: attenter à – посягать на что-либо, braver – бросать вызов, défier – бросить вызов, menacer – угрожать, fulminer – метать гром и молнии, mettre en peril – подвергать опасности, narguer – бросать вызов, tonner –

метать гром и молнии. Итого: 8 глаголов. К периферии были отнесены 3 группы глаголов: глаголы со значением «угрозы физической расправы», глаголы со значением «неизбежности или предупреждения угрозы», глаголы со значением «запугивание при угрозе». Глаголы со значением «угрозы физической расправы»: étrangler – задушить, удавить, égorger – перерезать горло, noyer – утопить, tirer – стрелять, allumer – воспламенять, brûler – обжигать, flinguer – стрелять, casser (la tete) – разбить (голову), couper (la gorge) – перерезать (горло), butter – убить, caner – убить, прикончить, crever – убить, dégringoler – убить, tuer – убить, poignarder – ранить, ударить, убить кинжалом , zigouiller – зарезать, bouffer – убивать, бить, уничтожать, bousiller – прикончить, убить. Итого: 19 глаголов. Гаголы со значением «неизбежности или предупреждения угрозы»: être imminent – быть неизбежным, avertir – предупреждать. Итого: 2 глагола. Глаголы со значением «запугивание при угрозе»: faire peur – запугивать, effrayer – пугать, intimiditer – запугивать, устрашать. Итого: 3 глагола.

Глаголы лексико-семантического поля «угроза» помимо основного значения (центр) имеют значений, обусловленных контекстом (периферия).

Ещё один лексико-грамматический разряд или часть речи с семантикой «угроза» представляют собой существительные: avertissement, chantage, commination, danger, défi, fulmination, intimidation, péril, pression, réprimende, menace. Итого: 11 существительных. К центру поля данной части речи относятся 2 группы существительных. Первая группа со значением «вызов, опасность» включает 4 существительных: danger – опасность, défi – вызов, fulmination – метание грома и молний, péril – риск, опасность. Вторая группа со значением «угроза, шантаж» насчитывает 5 существительных: menace – угроза, chantage – шантаж, intimidation – запугивание, pression – давление, принуждение, commination – угроза. К периферии существительных со значением «угроза» относятся 2 существительных: avertissement – предупреждение, reprimande – выговор, замечание, которые составляют группу существительных со значением «предварительной угрозы, выговора, предупреждения».

Третяя часть речи со значением «угроза»: прилагательные – ébralnlé (ненадёжный), fragile (непрочный,хрупкий), incertain (ненадёжный, непостоянный), précaire (непрочный). Итого: 4. Прилагательные ébranlé и précaire – центр поля данной части речи. Периферия – fragile, incertain.

Согласно проведённому исследованию с опорой на классификацию Л.М. Васильева было изучено 46 слов со значением «угроза», из которых 31 относится к лексико-грамматическому разряду глаголов, 11 – к лексико-грамматическому разряду существительных, 4 – к лексико-

грамматическому разряду прилагательных. При анализе посредством полевого метода было установлено, что в центре лексико-семантического поля глаголов со значением «угрозы» находятся 8 глаголов с общим значением «угрозы», «вызова» (attenter, braver, défier, menacer, fulminer, mettre en péril, narguer, tonner), а на периферии 19 глаголов со значением «угрозы физической расправы»: étrangler, égorger, noyer, tirer, allumer, brûler, flinguer, casser (la tete), couper (la gorge), butter, caner, crever, dégringoler, tuer, poignarder, zigouiller, bouffer, bousiller; 2 глагола со значением «неизбежности или предупреждения угрозы(être imminent, averter) и 3 глагола со значением «запугивание при угрозе»: faire peur, effrayer, intimiditer. Центр лексико-семантического поля существительных со значением «угроза» насчитывает 4 существительных (danger, défi, fulmination, péril) со значением «вызов, опасность» и 5 существительных (menace, chantage, intimidation, pression, combination) со значением «угроза, шантаж». Периферия – 2 существительных со значением «предварительной угрозы, выговора, предупреждения» (avertissement, reprimande). В проведённом исследовании было выделено 4 прилагательных со значением «Угроза», из которых 2 относятся к центру – ébranlé и précaire, 2 находятся на периферии – incertain и fragile. Результаты нашей работы открывают дальнейшие перспективы для исследования, касающегося представленности основных частей речи в лексико-семантическом поле «угроза».

ЛИТЕРАТУРА

Васильев, Л.М. Методы современной лингвистики / Л.М. Васильев. – М.: Наука, 1997. – 360 с.

Гекелер, У.О. О семантической структуре языка / У.О. Гекелер. – М.: Высшая школа, 1990. – 312 с.

Гухман, Т.В. Аспекты семантических исследований / Т.В. Гухман. – СПБ: Лань, 1996. – 256с.

Духачек, В.В. История лингвистических учений / В.В. Духачек. – М.: Ин. лит., 1987. – 286 с.

Караулов, И.В. Семантическое поле как функция / И.В. Караулов. – М.: Высшая школа, 1972. – 312 с.

Косериу, Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Косериу. – Л.: Просвещение, 1996. – 338 с.

Ройнинг, Т.Н. Коммуникативные единицы современных иностранных языков / Т.Н. Ройнинг. – М.: Прогресс, 1986. – 387 с.

Уфимцева, И.А. Общая лингвистика / И.А. Уфимцева. – М.: Просвещение, 1974. – 270 с.

Эман, А.А. Вопросы лингвистики / А.А. Эман. – М.-Л.: Просвещение, 1981. – 211 с.

Ю. Цыдик
ГрГУ им. Я. Купалы

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АНТРОПОНИМАМИ БИБЛЕИЗМАМИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Библия – это одна из самых известных, читаемых, и переводимых на большинство языков мира книга. Она является символом христианской культуры, по канонам которой живёт много людей. Библейские тексты используются не только в церковных богослужениях, но и в светской жизни.

Библия является одной из главных литературных источников фразеологических единиц. Это величайшее произведение обогатило фразеологизмами все языки мира, в том числе французский, русский. При этом носители языка, используя библейские выражения в повседневной речи, встречая их во внешних источниках, зачастую даже не подозревают об их происхождении.

Фразеологизм как языковой знак представляет собой сложное семантико-синтаксическое единство, о сущности и форме которого среди лингвистов нет единого мнения. Различными лингвистами этот термин трактуется по-разному. Для Амосовой [Амосова 1963: 181] фразеологизм это совокупность выражений, в которых значение одного зависит от другого, независимо от структуры и свойств целого выражения и воспроизводятся они в качестве готовых и целостных единиц. П.Гиро [Guiraud 1962: 5] определяет фразеологизм как выражение, состоящее из нескольких слов, образующих синтаксическое и лексическое единство. Особое место занимают функции тропов, закрепляющих выводное значение ФЕ.

В нашей работе мы под фразеологизмом будем понимать выражение, состоящее из нескольких слов, значение которого выводиться независимо от значений его структурных компонентов и воспроизводятся они в качестве готовых и целостных единиц.

ФЕ могут быть систематизированы по различным принципам. Эти принципы, как и сама классификация, отражают в определённом смысле периоды развития фразеологических исследований. Одни классифицируют по структурному принципу (Назарян), другие – согласно семантическому значению фразеологического оборота (Виноградов), третьи – согласно функции, которую ФЕ выполняют в предложении. И.Чернышова [Чернышова 1986: 35–61]: предложила структурно-семантическую классификацию. А.Г. Назарян различает фразеологические обороты и по лексико-синтаксическому принципу,

т.е. по их соотнесённости с той или иной частью речи и выполнению соответствующей синтаксической функции.

В своём исследовании мы выбрали классификацию по структурному принципу А.Г. Назарян [Назарян 1987: 58]. Он различает три вида фразеологизмов, а именно: непредикативные, частично предикативные и предикативные фразеологизмы. По данным А.Г. Назаряна, непредикативные фразеологизмы имеют наибольший удельный вес во фразеологическом фонде французского языка. Они в свою очередь делятся на два типа: одновершинные, состоящие из одного знаменательного и одного или более служебных слов (à propos, comme quatre) и фраземы, т.е. ФЕ, состоящие из двух и более знаменательных слов и представляющее собой словосочетание с подчинительной, сочинительной или подчинительно-сочинительной связью компонентов (homme de main, blanc comme cire). Частично предикативные ФЕ, отличаются тем, что в них первый, грамматически ведущий член имеет дополнение (прямое, косвенное, обстоятельственное) или определение в виде придаточного предложения (croire que les enfants naissent dans les choux – быть слишком наивным). Предикативные представляют собой сочетания с предикативной структурой. Они делятся на два подтипа: предикативные с закрытой структурой, выражающие законченную мысль и синтаксически оформлены как простые или сложные предложения (son comple est bon – он получил по заслугам) и предикативные с незамкнутой структурой, выражающие незаконченную мысль и требующие в речи распространения переменными словами (force lui est de…).

Важной особенностью, присущей фразеологизмам библейского происхождения, является способность этих единиц к символическому переосмыслению, которое занимает промежуточное положение между метафорой и метонимией.

Одним из наиболее часто встречающимся ФЕ является фразеологизм с антропонимом. По нашему мнению, антропоним – это единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека, как реального, так и вымышленного.

Имена собственные могут нести ярко выраженную смысловую нагрузку и обладать скрытым ассоциативным фоном; имена способны передавать национальный и местный колорит, отражать историческую эпоху, к которой относится действие романа, повести, рассказа, обладать социальной характеристикой. Библейские имена собственные являются одними из самых узнаваемых. Христианская теологическая символика намного сложнее и многограннее, чем та, которая закрепляется на уровне обыденного сознания. В целом

библейская символика интернациональна. Но при этом надо учесть и тот факт, что каждым народом Библия осваивалась самостоятельно, в результате чего у одного и того же библейского имени в одном из языков диапазон коннотаций может быть шире, чем в другом, или вообще отсутствовать.

В нашей работе были взяты фразеологизмы из словаря Jean Claude Bologne "Dictionnaire commenté des expressions d'origine biblique" и из фразеологического словаря русского языка под редакцией А.И. Молоткова. Методом сплошной выборки было выявлены БФЕ с антропонимами. Их общее число составило: во французском языке – 77, в русском языке – 54.

В данной статье мы исследовали тропы, с помощью которых закрепляется внутренняя форма и выводное значение фразеологизма.

Рассмотрев 77 фразеологизмов, мы пришли к выводу, что во французском языке это происходит

– с помощью метафоры (36 ФЕ): la peigne d'Adam, la fourchette d'Adam;

– с помощью сравнения (22 ФЕ): pleurer comme une Madeleine – pleurer à torrents [(AT) Luc 7, 37–47];

– с помощью аллегории (ФЕ): cheval de Job, de l'Écriture – symbole de l'intrépidité au combat [(AT) Job 39, 19–25];

– с помощью синекдохи (2 ФЕ): côte d'Adam ; moitié, épouse – allusion à la création de la femme [(AT) Genèse 2, 22];

– с помощью иронии (1 ФЕ): Colosse aux pied d'argile – se dit de quelqu'un dont la force n'est qu'apparente [(AT) Daniel 2, 31–45].

Рассмотрев все ФЕ, мы обнаружили, что во французском языке 36 ФЕ имеет метафоричное значение (51% от общего числа ФЕ), 22 (31 %) – сравнение, 7 (10%) – аллегория, 2 (2 %) – синекдоха, 1 (1%) ирония.

Несколько иная картина наблюдается при исследовании русских фразеологизмов с антропонимами-библеизмами:

– с помощью сравнения (19 ФЕ): Адамовы веки (времена) – об очень давних временах, древней старине [Быт. 1: 27–29];

– с помощью метафоры (10 ФЕ): жить Валтасаром – беспечно роскошествовать. По библейскому сказанию о Валтасаре, царе Халдеи, который пировал в то время, когда город (Вавилон) брали штурмом мидяне и персы [Дан. 5];

– с помощью аллегории (7 ФЕ): петь Лазаря – прикидываться несчастным, стараясь разжалобить, плакаться, жаловаться на свою судьбу, участь. По евангельской притче о нищем Лазаре [Лк. 16: 20–21], который лежал в струпьях у ворот богача и желал напитаться крохами с его стола;

– с помощью иронии (6 ФЕ): Каин, где брат твой Авель? – Косвенное указание, намек на вину, предательство, проступок. [Быт. 4: 8–9]. И когда они были в поле, восстал Каин на Авеля, брата своего, и убил его. И сказал Господь Бог Каину: «Где Авель, брат твой?»;

– с помощью синекдохи (3 ФЕ): на лоне авраамовом – в вечном блаженстве, в раю. [Лк. 16: 22–23]. Умер нищий и отнесен был Ангелом на лоно Авраамово. Богач умер, и в аде, будучи в муках, он поднял глаза свои и увидел вдали Авраама и Лазаря на лоне его.

Рассмотрев все ФЕ мы обнаружили, что в русском языке 19 ФЕ (40% от общего числа ФЕ) – образуются фразеологическое значение с помощью сравнения, 10 ФЕ имеет метафоричное значение (21%), 7 (14%) – аллегория, 6 (12%) ирония , 3 (6 %) – синекдоха.

Сравнив французские и русские фразеологизмы мы обнаружили, что фразеологическое значение образуется при помощи одних и тех же троп, хотя процентное соотношение в каждом языке разное. Во французском языке преобладает метафора, а в русском – сравнение.

ЛИТЕРАТУРА

Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 208 с.

Жуков, В.П. Семантика фразеологических оборотов / В.П. Жуков. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

Назарян, А.Г. Фразеология современного французского языка / А.Г. Назарян – Москва: Высшая школа, 1987. – 288 с.

Фразеологический словарь русского языка / под редакцией А.И. Молоткова – М: Советская энциклопедия,1967. – 543 с.

Guiraud, P. Les locutions françaises / P. Guiraud. – P., 1962.

Bologne, J.C. Dictionnaire commenté des expressions d'origine biblique / J.C. Bologne. – Larousse, 1991. – 265 p.

Научное издание

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Выпуск 4

Сборник научных статей

Ответственный за выпуск: *В.С. Истомин*
Компьютерная вёрстка: *С.В. Гончар*

Подписано в печать 23.03.2012.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать RISO. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 22,78 Уч.-изд. л. 23,27 Тираж 70 экз.