

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А.С. ПУШКИНА

ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Материалы III международной научной конференции
18 мая 2012 года**

Санкт-Петербург
2012

УДК 80 (063)
ББК 80 я431

Редакционная коллегия: проф. Н.Л. Шадрин (науч. редактор),
доц. С.И. Алаторцев,
асс. О.В. Белоног,
доц. Е.В. Малышева

Вопросы филологической науки: материалы III между-
нар. науч. конф., 18 мая 2012 г. / науч. ред. Н. Л. Шадрин. – СПб.:
ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2012. – 144 с.
ISBN 978-5-8290-

Представленные в сборнике материалы III международной научной конференции «Вопросы филологической науки» освещают исследования актуальных проблем в таких областях филологии, как общее языкознание, германистика, романистика, сопоставительное языкознание и теория перевода, современные тенденции в лингвистическом образовании, литературоведение.

Сборник адресован специалистам-филологам, аспирантам и студентам.

ISBN 978-5-8290-

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А.С. Пушкина, 2012

Содержание

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Ш.Н. Алиева</i>	
Реальная действительность и художественная условность в современной азербайджанской прозе	5
<i>Т.А. Васильева</i>	
Организация малороссийского пространства в сентиментальных путешествиях начала XIX века	8
<i>С.Д. Гусейнова</i>	
Сатирический смех в повести Сейфадинна Даглы «Бывшие»	13
<i>Р.М. Мамедова</i>	
Синтаксическая экономия в словах азербайджанского языка, заимствованных из арабского и персидского языков	16
<i>Т.Л. Мамедова</i>	
Фольклорные традиции в творчестве Адила Бабаева	19
<i>Е.Н. Михайлова, С.В. Колтунова</i>	
Типология испанских грамматик Золотого века	21
<i>Ж.И. Можнова</i>	
Концептуальное значение слова и его реализация в языке писателя (на материале публицистики Е. Замятина)	26
<i>М.Р. Нашхоева</i>	
О понятиях эмотивности, эмоциональности, интенсивности и оценочности как компонентах экспрессивности	30
<i>С.Х. Оруджева</i>	
Общие сведения о малых стихотворно-лирических жанрах фольклора, отраженных в сборнике материалов для описания местностей и племен Кавказа	33
<i>Н.И. Рябкова</i>	
Междометие как поэтическое средство	36

ГЕРМАНСКОЕ И РОМАНСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>С.И. Алаторцев</i>	
Претерит немецкого глагола и его аспектуальная характеристика	41
<i>О.В. Белоног</i>	
К вопросу о конкуренции футура первого и футурального презенса	44
<i>Е.А. Ковтунова, Е.С. Орлова</i>	
Типы и модели номинации лица в немецком спортивном дискурсе	49
<i>Е.А. Листраткина</i>	
Классификация грамматических средств выражения статального оттенка длительного способа действия	54
<i>Е.В. Малышева, А.Б. Чикишева</i>	
Средства выражения когезии в произведениях детской художественной литературы	58
<i>М.А. Римская</i>	
Иконическая составляющая пассивной конструкции в немецком языке	64
<i>Н.В. Романова</i>	
Негативно-эмотивная лексика в немецком героическом эпосе	67

<i>К.В. Соболева</i>	Особенности образования новых лексических единиц в языке учащейся молодёжи (на материале современного французского языка).....	72
----------------------	--	----

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

<i>Л. Вагиф</i>	Роль средств массовой информации в развитии современного турецкого и азербайджанского языков	78
<i>Э. Гулиева</i>	Аббревиатуры экономических терминов в современном турецком и азербайджанском языках.....	81
<i>Н.М. Жutowская</i>	О новом переводе «Евгения Онегина» на английский язык	86
<i>С.А. Магеррамова</i>	Компонент «язык + соматоним» в фразеологизмах и паремиях (на материале русского, азербайджанского и английского языков)	91
<i>А.П. Мамедова</i>	Особенности перевода драматургии М.Ф. Ахундова на русский язык.....	95
<i>Е.Г. Манчева</i>	Особенности компонентного состава устойчивых сравнений (на материале английского и русского языков).....	99

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>А.Л. Латухина</i>	Евангельские мотивы в цикле «Путевых поэм» И. А. Бунина «Тень птицы»	105
<i>М.Н. Николаева</i>	Специфика образности стихотворений Элизабет Дженнингс.....	108

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Е.В. Большакова</i>	Управление качеством проектной деятельности студентов.....	112
<i>Д.А. Винокуров</i>	Формы включения регионального компонента в систему обучения английскому языку.....	115
<i>Н.Н. Жувикина, И.В. Феоктистова</i>	Интернет как одна из новых современных технологий обучения иностранному языку.....	120
<i>С.В. Лимова</i>	Обучение творческому письму на иностранном языке в педагогическом вузе	123
<i>О.В. Пустовалова</i>	Modern information technologies in improving education quality. Twitter enhances students' participation.	128
<i>С.А. Родионова</i>	Обучение спонтанному говорению посредством ролевой игры.....	132
<i>Е.М. Родионова, А.А. Ханжина</i>	Роль мотивации и интереса при обучении иностранному языку.....	137
	<i>Сведения об авторах</i>	141

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Ш.Н. Алиева

Реальная действительность и художественная условность в современной азербайджанской прозе

Одной из характерных черт, свойственных азербайджанской прозе последних четырех десятилетий, является живое воссоздание современной действительности и событий в социально-психологическом аспекте, воплощение естественных чувств и ощущений. В произведениях этого периода нашли свое выражение благородные деяния наших современников, живших высокими идеалами и эстетическими идеями, духовность образов и характеров, сформировавшихся в борьбе против уродливых проявлений. Справедливо назревает вопрос: почему период 70-х годов и современная проза взяты как аналогичные этапы? Причиной тому является то, что творчество писателей, ставшее объектом данного исследования, относится как к последним десятилетиям прошлого века, так и к современному периоду. Привлечение этих этапов, отличающихся друг от друга с точки зрения общественно-экономической формации, к нашему исследованию может показаться спорным. Поэтому целесообразным считается анализ творчества Сабира Ахмедли и Алтая Мамедова как в русле прозы 70-х годов, так и современной литературы.

Следует отметить, что каждый новый этап отечественной литературы прошлого столетия характеризовал собой и появление нового литературного поколения, отличающегося от прежнего методами самоутверждения. Сабир Ахмедли и Алтай Мамедов, относившиеся к поколению шестидесятых и создавшие самобытные образцы прозы, являются именно такими писателями, творившими на рубеже веков. Уже с первых произведений проявляется гражданская позиция этих писателей, их искренняя, широкая и всесторонняя оценка явлений, и в то же время беспокойство за каждую наболевшую проблему.

Таким образом, Сабир Ахмедли, Алтай Мамедов, в лице этих двух писателей и вся азербайджанская литература, и представители прозы шестидесятых могут рассматриваться как оригинальное явление для будущих десятилетий. Характерно и то, что читая последние произведения Сабира Ахмедли и Алтая Мамедова, шагая путями нового столетия, мы невольно возвращаемся в век двадцатый, вновь перерабатывая их опыт через свой внутренний мир и задумываясь над ним. Сабир Ахмедли и Алтай Мамедов – писатели прошлого века, творчество которых нашло свое выражение в том столетии. Естественно, что свой индивидуальный ме-

тод, особенности, отдельные методические детали они создали именно в то время. Наряду с этим, они не только физически, но и духовно перешли через рубеж веков и были восприняты как писатели современного периода, точнее – стали полномочными представителями азербайджанской прозы XXI века. Поэтому, читая произведения, написанные этими писателями в новом столетии, мы становимся свидетелями представленной в художественной форме, пропущенной через индивидуальное восприятие проявлений современности, новизны, нового взгляда на жизнь под воздействием определенных факторов. Здесь же обнаруживается и другое направление проблемы соотношения времени и писателя. Так, в относящихся к XX веку произведениях Сабира Ахмедли и Алтая Мамедова можно обнаружить элементы, характерные для нынешнего времени, т. е. факт, который свидетельствует о современности этих писателей, их таланте превращать актуальные проблемы в художественную тему, и, наконец, об умении шагать в ногу со временем.

В целом необходимо отметить, что хотя современная азербайджанская проза и выдвигает на первый план достаточное количество новых произведений, все же, по-нашему мнению, резкий перелом шестидесятых еще не отступил перед нововведениями XXI века. Тот факт, что шестидесятые годы стали началом нового этапа азербайджанской литературы, является в литературной критике и литературоведении неоспоримым вопросом. Есть в этом периоде и некоторые спорные проблемы. В целом, как уже было сказано, период шестидесятых однозначно принимается как отдельный этап, однако неоднозначно мнение по вопросу о границах данного этапа. Литературная критика чаще всего определяет границы, заключенные в рамках 60–70-х годов. Например, чаще всего используются термины «литература 60–70-х», «проза 60–70-х», и в качестве литературных произведений указанного этапа ссылаются на художественное восприятие тех лет. На первый взгляд, проблема как будто совершенно ясна, т. е. 60-70-е годы взяты вполне обоснованно, как определенный период развития литературы. В большинстве исследований ведущих литературных критиков этот период принимается и исследуется как особая ступень. Как и в идеологической жизни общества того времени, в работах критиков эпоха 60–70-х годов принимается в качестве отличного от предшествующих ей этапов развития литературы с привнесенными в нее новшествами и характерными особенностями.

С другой стороны, фактов обращения к термину «60–80-е годы» как к историческому этапу также предостаточно. Известный азербайджанский литературовед Я. Караев в своей книге «Поэзия и проза» говорит о 60–70-х годах как об определенном этапе. В другой же своей книге «Личность – это критерий» он продлевает границы этого периода до 80-х годов: «Повышенный интерес к морально-духовным проблемам

социальной действительности всецело характеризует литературу периода 60–80-х годов» (Караев, 1988, с.126).

Другой представитель литературной критики – В. Юсифли в своей книге «Проза: конфликты, характеры» ограничивает новый период рамками 60–70-х годов. Писатель Эльчин доводит верхнюю границу данного этапа до 80-х, а языковед, представитель литературной критики Н.Джафаров – до 90-х годов (см.: Юсифли, 1986; Джафаров, 2002).

Как видно из приведенных примеров, пока еще нет окончательного заключения относительно верхних границ указанного периода. Хотя вопрос об определении конкретных рамок литературного этапа является в крайней степени принципиальной научной проблемой. Так как от правильного научного решения этого вопроса зависит определение рамок последующих этапов развития отечественной литературы.

Справедливо возникает вопрос: почему говоря о литературе 60-х годов, различные исследователи продлевают рамки этого периода целыми десятилетиями? На наш взгляд, в качестве основной причины здесь выступает тот факт, что превалирующие сегодня такие неотъемлемые показатели общества и культуры, как новый тип мышления, новые способы самовыражения, взгляд с нового ракурса на происходящие события, берут свое начало именно с 60-х годов. Может быть, по прошествии десятилетий рамки шестидесятых еще более увеличатся. Однако, как уже отмечалось выше, в азербайджанской художественной литературе определение рамок периода, известного под названием «шестидесятых», является одной из важных и в то же время трудно разрешимых проблем.

На наш взгляд, различные мнения, появившиеся в ходе определения конкретных границ литературы периода 60-х годов, содержат некоторую долю истины. Вступление азербайджанской литературы на рубеже конца 50-х – начала 60-х годов в новый период своего развития, прежде всего, было непосредственно связано с переменами, происходящими в общественно-исторической жизни того времени. Как известно, «важные общественно-политические перемены, происходящие в жизни общества, новые тенденции, продиктованные эпохой, оказывают значительное влияние и на искусство» (Юсифли, 1982, с. 9). Несмотря на то, что данная мысль была высказана еще в советское время и была связана с определенными социально-политическими факторами, она полностью отражает истину. Наблюдающаяся после XX съезда КПСС «оттепель» в социально-политической сфере в определенном смысле спасла литературу от непосредственного превращения ее в машину идеологической пропаганды. И это дало возможность литературе вернуться к своей вечной и изначальной проблеме – к теме отражения человека и его внутреннего мира. Как указано в большинстве теоретических источников, начиная с 60-х годов, наблюдается выдвижение в литературе на первый план человеческого

фактора, усиление личностного начала, превращение в объект художественного анализа мыслей и чаяний, радостей и невзгод, бытовых проблем простых людей, а также уделение более широкого места в художественном анализе решению психологических проблем. Обращает на себя внимание и тот факт, что вследствие всех этих причин писатели стали по возможности избегать изображения широких панорам жизни общества. Все отмеченные здесь новаторские качества, наряду с сохранением лучших традиций азербайджанской литературы, вполне характерны и для литературы периода 70-х годов. Именно в эти годы лирико-психологическое настроение становится ведущей тенденцией в художественном творчестве.

Список литературы

1. Джафаров Н. Введение в азербайджановедение. Баку, 2002.
2. Караев Я. Личность – это критерий. Баку, 1988.
3. Юсифли В. Проза: конфликты, характеры. Баку, 1986.
4. Юсифли В. Размышления о романе // Азербайджан. №5. 1982.

Т.А. Васильева

Организация малороссийского пространства в сентиментальных путешествиях начала XIX века

В первой половине XIX века вышли в свет три произведения, в основу которых легли описания путешествий в «полуденную Россию». Произведения отражали взгляд русского человека на привлекающую внимание Малороссию. «Путешествие в полуденную Россию в 1799 г. в письмах» В.В. Измайлова было издано на рубеже веков – в 1800–1802 гг., в 1805 г. появилось второе издание, претерпевшее некоторые изменения вследствие авторской переработки. Почти одновременно в свет выходит «Путешествие в Малороссию» П.И. Шаликова (части 1–2 появляются в 1803–1804 гг.). Еще один текст, представляющий для нас особый интерес, «Письма из Малороссии» А.И. Левшина был издан в Харькове в 1816 г.

В статье «Украинский вопрос» в политике властей и русском общественном мнении» А. Миллер замечает, что для многих русских авторов представление об «общерусской» общности было естественным, не требующим объяснений и доказательств» (Миллер, 2000). Действительно, для большинства русских писателей-путешественников начала XIX века, испытавших значительное влияние имперских объединительных концепций, единство России и Украины было очевидно, особенно после «воссоединения», в котором многие видели «божий промысел», возвращение истории в прежнее русло, предначертанное судьбой. Это отразилось на

особенностях соотношения пространства России и Украины в сознании путешественников.

Во-первых, связь пространств может быть основана на их неоспоримом родстве, когда территория Украины ощущается «родиной» Российского государства, а, непосредственно, Киев становится «матерью городов русских» во всех смыслах, т. е. между двумя пространствами устанавливается нерасторжимая генетическая связь, главным образом, за счет существования в прошлом Киевской Руси.

«Вот *колыбель отечества нашего!* Вот земля, которая была поприщем громких подвигов древних *предков наших!* Вот страна, в которой Россия приняла вид благоустроенной державы, озарилась лучами Христианства, прославилась мужеством сынов своих, осветилась зарею просвещения и начала быстрый полет свой...» (Левшин, 1816, с. 1). Заметим, Киевская Русь (территория Малороссии) мыслится А.И. Левшиным как «колыбель отечества нашего». В этом определении важную смысловую нагрузку несут все три составляющие: «колыбель» означает истоки, связь, «отечество» – общую историю, память, местоимение «нашего» подчеркивает единство, нерасторжимость.

В.В. Измайлов со свойственной ему экзальтацией пишет о счастье Малороссии оказаться под крылом России после их воссоединения: «Сей народ ее населяющий (*Малороссию*) достойны были покоиться под тенью вечного мира, которым они наслаждаются, наконец, под Российской Державою» (Измайлов, 1800, с. 51–52).

Нередко в сознании рассказчиков связь России и Малороссии переходит в полное отождествление пространства, когда исчезает граница между «своим» и «чужим». В этом случае акцент переносится на современность, на существование объединенных русских и малороссийских земель. Сравним:

«Грустно, очень грустно! Но я еду *не за моря*, не на целые годы...», – подумал я и ободрился» (Шаликов, 1803, с. 518).

«Под *отечественным* небом странствую с мирною душою...» (Измайлов, 1800, с. 5).

Топос Киева с легкостью помещается в общерусское пространство: «Нигде может быть *в России* нет так много Жидов как *в Киеве*» (Измайлов, 1800, с. 185).

Пространство становится однородным, объекты его приобретают склонность к взаимозаменяемости в сознании путешественников. Так рассказчику П.И. Шаликову, слушающему хор певчих в сельской церкви в Малороссии, кажется, будто он очутился «у Никиты Мученика в Москве». Это вызывает в нем «сладкое очарование», чувство родства ко всему окружающему малороссийскому миру. Однако вряд ли подобные чувства испытал бы путешественник, если бы осознавал чуждость религии. Хри-

стианство становится еще одной крепкой нитью, связующей мир России и Малороссии.

Для жанра травелога нередко характерна высокая степень драматизации процесса вхождения в пространство, обладающее свойствами инаковости. При этом путнику, покидающему родные земли, как правило, сложно преодолеть не столько внешние границы, сколько «внутренние», существующие в его собственном сознании, ведь он оставляет родное и понятное ему позади, а путь держит в пространство неизведанное, которое может в любой момент приобрести черты агрессии. Для путешественников в Малороссию подобные опасения чужды, это еще одно подтверждение представления однородности пространства в сознании рассказчика. Малороссияне гостеприимны, они находятся в ожидании путешественника по их краям. Более того, рассказчик Шаликов оказывается родом из Малороссии, а ныне живущим в Москве. В Малороссии прошли его детство и юность, «золотая пора» жизни, сюда он возвращается, чтобы вдохнуть воздух родных мест, посетить отчий дом. Сама собой напрашивается параллель: человек/государство. Малороссия становится «колыбелью» для того и другого.

Примечательно, какие топосы, участвующие в выстраивании малороссийского пространства, привлекают внимание путешественников. Как правило, их набор ограничен и связан с воздействием на сознание авторов определенных «ориентиров». Ориентиры могут быть разными по своему характеру. Как правило, это важнейшие топосы, получившие подробное описание в летописях (Киев, Днепр и т. д.), это географические пространства, связанные с крупнейшими историческими событиями (Полтава, Переяславль и др.), а также своеобразные средоточия христианства (Софийский собор, Киево-Печерская лавра, Успенский собор, и т. д.). Каждый путешественник, вольно или невольно, держит в сознании набор подобных «ориентиров», отсюда переключка в наборе описываемых объектов. Однако для каждого автора эти «ориентиры» выступают источником разных смыслов: это может быть эмоциональное воздействие объекта на воспринимающего, объект как средоточие исторической истины, народной памяти, как связующий элемент эпох и государств (Украины и России), как значимый объект культуры и религии и т. д. Нетрудно заметить, что путешественники останавливаются и подробно описывают в основном только крупные населенные пункты двух видов: исторические центры Киевской Руси, упоминающиеся в летописях, а также те города, которые возникли после присоединения Украины к России во времена правления Екатерины II, т. е. те пункты, которые «скрепляют» историю Украины и России. Те же места, которые связаны непосредственно только с украинской историей – фактически, не попадают в поле зрения автора.

Еще один немаловажный вопрос, на котором мы остановимся: «Каков общий характер пространства Малороссии, представленный в сознании путешественников и отраженный в их произведениях?». Ранее мы уже говорили о том, что Малороссия в конце XVIII–XIX вв. воспринималась русскими как некий экзотический вариант «русскости». В связи с этим, образ Малороссии приобретал черты идеальности нередко крайней формы, что становилось объектом многочисленной критики и насмешек – как со стороны современников, так и потомков.

Итак, природа Малороссии рисуется эстетически прекрасной, гармоничной, существующей в полном согласии с человеком, не случайно ее созерцание вызывает «райские» ощущения. Она оказывается сравнима только с Грецией (особенно времен античности), Италией, Швецией. «Украина объявляется воплощением южной роскоши и неги, в честь чего и зовется если не Италией России, то Аркадией» (Назаренко, 2009). Наиболее зримо идеализация пространства Малороссии проявила себя в произведении П. И. Шаликова, как одного из наиболее ярких представителей сентиментального направления в жанре травелога. Доминантным он задает тон восхваления и умиления от созерцания увиденного. Игнорируя свойства окружающей среды, «он делает сравнения только в ее пользу и тщательно избегает чего-либо принижающего» (Шенле, 2004, с. 93). Подобное освещение реальности вызвало протест и осуждение со стороны современных журналов. Так, например, П.И. Макаров осуждает автора «Путешествия в Малороссию» за пренебрежение к истинной предметной сущности описываемого и замечает, что «всякая картина требует теней» (Макаров, 1803, с. 122), противное же приводит к полному обесмысливанию. Однако в подобном освещении реальности Шаликов был далеко не одинок. Другое дело, что его «воображаемая география» (обнаруживаемая, например, через сравнения с иными странами и мифологическими топосами), а также стремление к идеализации и высвечиванию положительных черт приобрели гиперболизированные черты. Примечательно, что при сравнении произведения Шаликова с «Путешествием в полуденную Россию» В. В. Измайлова, последнее многим выигрывает в глазах современников (Дмитриев, 1985).

В рассматриваемых нами произведениях русских путешественников начала XIX века мы сталкиваемся с идеализацией нравов малороссиян, их взаимоотношений. Здесь все проблемы разрешаются быстро и с легкостью: всегда находятся люди, способные вовремя дать добрый совет, судебные тяжбы разрешаются без затруднений, судьи оказываются честными и благородными. Возвышению, идеализации пространства Малороссии способствует общий тон повествования во всех трех рассматриваемых произведениях, где проза переплетается с поэзией. П.И. Шаликов помещает в прозаический текст поэтические строки из ро-

мантической и французской сентиментальной поэзии: из Делиля, Кинольпа, свои собственные поэтические творения в виде эпитафий, элегий и мадригалов. А. И. Левшин цитирует Державина, Горация, Гельвеция. При этом А.И. Левшин не отходит от общей тенденции идеализации пространства Малороссии и общего прошлого ее с Россией, однако эта тенденция не поглощает его повествование полностью. Он – единственный из рассмотренных нами путешественников поднимает ряд вопросов, которые колеблют идеалистическое представление об абсолютной родственности русских и малороссов и развенчивают столь же утопическую по своему характеру мысль об идеальных взаимоотношениях двух народов. Левшин говорит о разности языка, культуры, нравов, законов. Однако автор не преминет заметить, что российское влияние на малороссийский язык позволило бы малороссиянам «в славе ученых произведений своих, может быть состязаться с просвещеннейшими народами Европы» (Левшин, 1816, с. 53), а влияние на культуру способствовало бы росту грамотности малороссийского населения.

Таким образом, рассмотрев особенности представления малороссийского пространства на материале трех травелогов, вышедших из под пера русских писателей-сентименталистов начала XIX века, мы можем говорить о некоем едином образе Малороссии, сложившемся в сознании русского человека (что отражают «путешествия»), как исконно русской области, некогда оторванной от России в ходе череды исторических катаклизмов и вновь обретшей единение с ней в середине XVII века.

Список литературы

1. Дмитриев М.А. Мелочи из запаса моей памяти // Московские элегии. М., 1985.
2. Измайлов В.В. Путешествие в полуденную Россию в 1799 г. в письмах. М., Ч. 1, 1800.
3. Левшин А.И. Письма из Малороссии. Харьков, 1816.
4. Макаров П.И. Рецензия на «Путешествие в Малороссию» // Московский Меркурий. №2. 1803.
5. Миллер А. «Украинский вопрос» в политике властей и русском общественном мнении (вторая половина XIX века) [Электронный ресурс] / ukrhistory.narod.ru: справ. – информ. портал – Электрон. дан. – URL: <http://ukrhistory.narod.ru/texts/miller-pred3.htm>
6. Назаренко М. Сокращенный рай. Украина между Гоголем и Шевченко // Новый мир. №7. 2009.
7. Шаликов П.И. Путешествие в Малороссию. М., 1803.
8. Шенле А. Подлинность и вымысел в авторском самосознании русской литературы путешествий 1790–1840 гг. СПб., 2004.

Сатирический смех в повести Сейфаддина Даглы «Бывшие»

Переход на передний план смеха и необходимость его воплощения в литературе в начале прошлого века были тесно связаны с теми полными динамизма процессами, которые происходили в обществе, и попыткой адекватного отражения их в творчестве художника, в том числе в его эстетике.

Одним из основных преимуществ сатиры является вскрытие и изображение недостатков, мешающих развитию нашего общества, их разоблачение и вынесение им приговора посредством смеха. «Содержательный смех – такое сильное оружие в руках мастера, с помощью которого можно устранить встречающиеся в жизни и быту недостатки» [1].

Понимающий важность сатирического смеха, глубоко усвоивший его технику Сейфаддин Даглы, наряду с критическим и разоблачительным пафосом сатиры, в большей степени считал важным наличие в сатирических произведениях в воспитательных целях положительных образов и элементов. В повести С. Даглы «Бывшие» разоблачительный смех, прежде всего, играет воспитательную роль. Изображение писателем в повести ряда так называемых «бывших» играет важную роль в раскрытии их характеров. События, происходящие в простой и в тоже время гостеприимной азербайджанской семье, в целом приводят к кульминационной точке.

В этом произведении отражён образ жизни некоторых людей, занимавших в своё время ту или иную должность, эгоистичных, равнодушно относившихся к проблемам людей. И жёны этих людей, принесших в жертву богатству и благополучию свою честь и достоинство, выше всего ценят в своих мужьях именно это качество и стараются максимально насладиться всеми прелестями благополучной жизни. Узко мыслящие, потерявшие разум перед блеском богатства, приобретённого нечестным путём, уверенные в его нескончаемости, «бывшие» и их жёны волею судьбы и велением времени в конце концов теряют все жизненные привилегии.

Привыкшие смотреть на окружающих с высоты своего положения, отличающиеся даже своей походкой, осанкой и тоном голоса, эти «гордые» люди, сегодняшние «бывшие», тихо забились, как коты, в угол. Принявшие облик простых людей, потерявшие служебные машины, «бывшие» верят, что рано или поздно они снова станут хозяевами кабинетов, «кресел» и с нетерпением ждут этого дня.

В произведении мишенью сатиры стала именно эта мечта «бывших». Основной целью сатирического обличения стало желание очистить, освободить общество от этих чуждых элементов.

В своё время каждый из этих «бывших» был освобождён от должности по определённым причинам. Министр стал «бывшим» из-за того, что грубо обращался со своими подчинёнными, не прислушивался к их критике. Начальник же, не работающий над собой, стал «бывшим» из-за того, что отстал от жизни. Директора же предприятия сделало «бывшим» хищение государственного имущества, использование своего служебного положения в личных интересах.

Обладая властью, они были «большими» людьми, простые же люди – «маленькими». Писатель показывает, что на самом деле между ними не было никакой разницы, что разделяло их только положение в обществе. Каждый индивид, пришедший в этот мир, должен завоевать великое звание Человека своими добрыми делами. Для этого не нужно много денег, не нужно занимать какую-либо должность. Этого звания достойны те, кто ведёт правильный образ жизни, те, кто являются носителями высокой морали, кто следует божьим заповедям.

В повести «Бывшие» сатира писателя направлена на разоблачение изживших себя в нравственно-этическом отношении, вредных, достойных общественного порицания, честолюбивых, узко мыслящих, ненасытных карьеристов. Своеобразие сатирического обличения в повести заключается в том, что писатель для его усиления переходит от юмора к сатире.

Изображение действительности сатирическим методом в творчестве С. Даглы обусловлено его богатым социальным содержанием. Критический смех и тонкий юмор – одна из важнейших особенностей сатирических повестей писателя. С. Даглы всё время в творческом поиске с тем, чтобы найти в соответствии с содержанием сатирических произведений нужные формы, поскольку писатель знал, что сатирические произведения должны отличаться тематической глубиной, тесной связью с жизнью, непримиримостью к недостаткам, что сатирик должен уметь смотреть на недостатки с высоты достигнутых успехов.

«Бесспорно, что надёжным источником определения зрелости истинного художника, его характера, морально-этического мира, общественного мировоззрения, гражданской позиции, национального духа, отношения к жизни, умения отражать эпоху и окружающую среду, является, в первую очередь, его творчество» [2].

С. Даглы – превосходный мастер как сатирических, так и юмористических повестей. Они вызывают у читателя многозначительный и осознанный смех, и поэтому его сатирические произведения запоминаются своим сюжетом, построением, манерой изложения, простотой языка и доступностью. В его многообразном творчестве особо выделяется имен-

но сатирическая струя. Объектом критики и сатиры писателя являются уродливые явления современной ему действительности. Каждый из созданных автором образов имеет свои художественные особенности и не похож на остальные.

«Начавший своё творчество как поэт, Сейфаддин Даглы, если и не стал знаменитым поэтом, то всю жизнь писал забавные строки. Но в литературном мире Сейфаддина Даглы принимали как мастера сатирических повестей, прекрасного фельетониста и публициста...» [3].

Обобщение посредством художественных образов своеобразия современной жизни и её проявлений, сложности событий и насущных проблем, имеющих недостатки и противоречий требует от писателя особого искусства.

С. Даглы, серьёзно учитывая всё это в повести «Бывшие», как и во всех своих сатирических повестях, обращал, можно сказать, особое внимание на композиционную законченность, на логическую последовательность развивающихся событий, старался создать, используя все возможности литературного языка, типические характеры и достичь высокой образности в изображении событий и действий героев, а также их характеров.

Умение быть юмористом и сатириком дано не всем художникам слова. В этом отношении С. Даглы – один из писателей-сатириков, оставивших глубокий след в азербайджанской литературе. Признанный как писатель-сатирик С. Даглы в современной азербайджанской прозе шёл своим творческим путём, отличался своим оригинальным стилем. В каждой его сатирической повести изобразительно-выразительные краски сгущались, становясь резкими, разоблачительными и убедительными, а герои – сатирические образы – содержательными и реальными.

Актуальность, удовлетворение запросов читателей, традиционность передачи внутреннего мира составляла всегда главную особенность прозы писателя.

Список литературы

1. Балаев Адиль. Дороги, идущие к счастью // Газета «Литература и искусство», 1966.
2. Исмаилов Ягуб. Жизнь, окружение, творчество И. Шихлы. Баку, 1999.
3. Халилов П. Важная тема дня // Азербайджан. № 7.

Синтаксическая экономия в словах азербайджанского языка, заимствованных из арабского и персидского языков

Заимствования в разных языках по-разному влияют на обогащение словарного состава. Так как заимствования как процесс являются присущими для каждого языка и неотъемлемыми для лексического состава языка, то эта тема всегда важна и актуальна, она имеет достаточно материала для рассмотрения и исследования. Поскольку живой язык – явление постоянно развивающееся. Приходит что-то новое, исчезает ненужное, лишнее, поэтому, остается много вопросов, которые требуют разрешения.

Рассмотрение заимствованных слов можно вести разными путями. История азербайджанского языка, изучающая строй языка, его фонетические, грамматические и лексические особенности в различные эпохи развития, изучает словарный состав азербайджанского языка в каждый данный период его развития. Поэтому, в истории языка заимствования из других языков рассматриваются обычно применительно к данному периоду существования языка. Другими словами, все заимствования рассматриваются одновременно в данную конкретную эпоху. Мы же, исследуя состояние словарного состава азербайджанского языка в целом, будем рассматривать заимствования по языкам, из которых эти заимствования попали в азербайджанский язык во все периоды развития.

Языки других народов являются богатым источником в процессе синтаксических формирований слов в современном азербайджанском литературном языке. На протяжении истории азербайджанский народ был в тесных отношениях с различными народами мира, в связи с чем, тысячи слов тех же народов перешли в азербайджанский язык. Этот процесс, являющийся основным фактором в обогащении лексики языка, также активно продолжается в настоящее время. Слова арабского и персидского происхождения, употребляющиеся сегодня наряду со словами азербайджанского языка дошли до нас на протяжении веков частично с художественных произведений классиков, частично с литературного языка, частично со слов народного разговорного языка. Интересна жизнь заимствованных слов в заимствовавшем их языке. Многие из заимствований под влиянием системы, в которую они вошли, претерпевают значительные фонетические, грамматические и даже семантические изменения, приспособляясь, таким образом, к фонетическим, грамматическим и семантическим законам данной системы. Два заимствованных слова, следуя друг за другом, соединившись, употребляются долгое время. В

дальнейшем, в соответствии со смыслом их форма меняется, сложное слово упрощается. Слова, пришедшие из других языков в азербайджанский язык, через некоторое время из словарного состава попадают в его словарный фонд, принимая новые особенности языка, частично теряя свои прежние особенности, занимают такое прочное место, что иногда преобразуются до неузнаваемости. Основу собранных фактов составляют сложные слова арабского, персидского, русского и других языков. В корнях заимствованных слов происходят изменения. В них происходит экономия. Тем не менее, как бы не менялся фонетический состав заимствованных слов, они сохраняют свойства своего языка и отличаются от слов языка, к которому примкнули. Но этот процесс изменения фонетического состава заимствованных слов, произошедший в зависимости от фонетической структуры нового языка, считается лексическим событием и слова, претерпевшие фонетические изменения, входят в состав языка как лексические единицы.

Большая часть сложных слов, перешедших с других языков в азербайджанский язык, потеряв в структуре свою составную силу, входят в язык как простые слова. Это можно доказать посредством словарей. Например, имя **Мухаммедали** подвергшись экономии, используется в нашем языке как **Мамедали**, персидское слово **абруй** используется в виде **абыр**. Можно также перечислить такие слова как: **шахпалут** [5, с. 597] – **шабалыд** [2, с. 29], **эждэрха** – **эждэха**. Хотя эти слова указываются в тех языках как сложные, в нашем языке подвергшись экономии, они употребляются как простые.

Следует отметить, что сложные слова, образованные путем подражания, со временем отдаляясь от своей материальной базы, становятся родным материалом переиженного языка. Поэтому иногда бывает очень трудно определить этимологическую основу сложных слов образовавшихся путём подражания. Исследуя арабские и персидские слова, употребляемые в азербайджанском языке, нужно выявить процесс национализации и научным образом объяснить разницу между формой использования в современном языке и формой использования их в произведениях классиков.

С учетом экономии гласных и согласных звуков в составе накопленных заимствованных слов, можно сгруппировать их по факторам и средствам в следующем порядке: а) **экономия гласных**; б) **экономия согласных**; в) **экономия гласных и согласных**.

Экономия гласных звуков заимствованных слов происходит в многосложных словах. При этом для облегчения произношения с использованием низкого количества энергии, одна из двух последующих друг за другом гласных экономится, два слова соединяются и выражают одно

значение. Например: **Агасиф** – **Ага** и **Асиф** [1, с. 13], **шорба** [5, с. 609] – **шор/шур** [8, с. 333] и **аб** [7, с. 7], **Алекпер** [1, с. 24] – **Али** [7, с. 160] и **Акпер** [7, с. 154], **Алескер** [1, с. 24] – **Али** [7, с. 160] и **Аскер** [7, с.174], **алча** [2, с. 18] – **алу/алы** [6, с. 20] [фрукт] **+ча** и др.

Экономия согласных. Согласно полученным фактам, в заимствованных словах азербайджанского языка экономия происходит в двух последующих друг за другом согласных. Во время экономии меняется начальная форма некоторых сложных слов, и они пишутся вместе. Например: **Фатали** [1, с. 55] – **Фатх** [7, с. 197] и **Али** [7, с. 160], **Тофиг** – **товфиг** [8, с. 407] и др.

Экономия гласных и согласных. В составе одинаковых морфем заимствованных слов процессу экономии подвергаются как гласные, так и согласные, а в некоторых случаях и те и другие. Часто эти слова пишутся слитно. Например, **нилуфер** [1, с. 8; 6, с. 484] – **нейлуфер** [8, с. 194], **узундраз** [4, с. 148; 5, с. 658] – **узун+дираз** [7, с. 126], **Лутфи** [1, с. 36] имя – **лутф** [7, с. 413] **Али** [7, с. 160], **Нурида** [1, с. 42] имя **Нури** [8, с. 201] **дида** [7, с. 122], **Тукезбан** [1, с. 53] – **Тукез+зибан** [8, с. 459], **багара** [3, с. 146; 5, с. 82] – **багар** [7, с. 44] **рах** [8, с. 230], **нубар** [1, с. 42] – **нов** [8, с. 199] **бар/барэ** [7, с. 30], **Пэршан** [1, с. 44] – **Пэри** [8, с. 214] **нишан** [8, с. 196], **Мешдибад** [4, с. 132] имя **Мешхеди** [8, с. 65] и **ибад** [7, с. 291], **Мешдели** – **Мешхеди** [8, с. 65] **Али** [7, с. 160], **рахатлукум** [5, с. 536] – **рахатуль+хулгум** [6, с. 510] и др.

Список литературы

1. Абдуллаев Б. Толковый словарь собственных имён Азербайджана. Баку, 1985.
2. Ахмедов Б.Б. Тенденция упрощения в словообразовании азербайджанского языка (на материале говоров). Баку, 1990.
3. Ахмедов Б.Б. Фоно-семантическое словообразование в говорах азербайджанского языка. Баку, 1994.
4. Джафаров С. А. Словообразование в азербайджанском языке. Баку, 1960.
5. Орфографический словарь азербайджанского языка. Баку, 2004.
6. Словарь арабских и персидских слов. Баку, 1985.
7. Словарь арабских и персидских слов употребляемых в классическом азербайджанском языке. Т. I. А-Л, Баку, 2005.
8. Словарь арабских и персидских слов употребляемых в классическом азербайджанском языке. Т. II. М-З, Баку, 2005.

Фольклорные традиции в творчестве Адила Бабаева

Одной из характерных особенностей лирики А. Бабаева является ее связь с народным творчеством, фольклором. В целом, фольклор – это такой феномен, мимо которого не сможет пройти ни один мастер слова. Особенно это относится к тем, кто глубоко изучил народную литературу и не может остаться равнодушным к фольклору. А. Бабаев был именно таким поэтом, прекрасно знающим фольклор и использующим его в своем творчестве. Не случайно, что стихотворный размер, манера выражения, лаконичность и художественно-выразительные средства его стихов очень близки, созвучны нашей народной, ашугской поэзии. На многие его стихи написаны песни, которые исполняются и сегодня. Среди лирических жанров фольклора А. Бабаев наибольшее предпочтение отдавал жанру баяты. Его перу принадлежат такие семистрочники, которые трудно отличить от народного жанра баяты, и они, может быть в соответствии с требованием поэтической техники, более всего украшены любовной лирикой, нежели социальными темами:

Среди ветров,
Средь бурных селей,
Среди цветов
Ищу тебя (1, с. 114).

Начальный период его творчества составляет определенный этап в азербайджанской литературе. Новая поэтическая мысль, возникающая в первой половине XX века, была одной из особенностей, характерных для азербайджанской поэзии этого периода. В то время реалистические и романтические школы поэзии превратились в передовые идейно-эстетические средства современной литературно-общественной мысли. Достаточно кратко экскурса в историю азербайджанской литературы, чтобы понять вершину творчества мастеров слова разных исторических эпох, сумевших нащупать поэтический пульс времени. С этой точки зрения, было бы неверно оценивать заслуги Адила Бабаева только как мастера, сумевшего создать в своем творчестве синтез различных стилей и литературных школ. Поэт, вовремя почувствовавший необходимость в новизне, в то же время отдал предпочтение синтезу двух полюсов. Речь идет об оригинальном и довольно удачном синтезе восточно-западного литературного опыта, а также о единстве фольклорного и классического стилей:

Сперва подумать, осознать, затем поверить,
Путь человека издревле таков,
Кто не поверил, «Истинно!» не скажет,
На них прольется ливень, снег и град,
Ведь вера без сознания слепа,
Должна бы вера убежденьем стать!..

Приказ любой нам надо осознать, потом поверить,
Поверили.... На том пути огнём воспламенимся!
...Вы от безволия, друзья, храните нас! (2, с. 117).

Это стихотворение, интересное как с точки зрения содержания, так и с точки зрения тематики.

Следует отметить, что именно философское отношение к абстракции придает лирическим стихам поэта новый дух. В целом же, абстракция – это понятие, способное создавать незаменяемые возможности для поэтики. Не случайно подавляющее большинство именных слов, составляющих особый пласт лексики, формировались именно на основе абстракции. Потому что абстрактные понятия тесно связаны с философским мышлением и с этой точки зрения можно сказать, что абстрактная образность, составляющая основной пласт фольклора, свидетельствует в то же время о поэтическом мышлении народа.

Любовь свою нашел я наконец,
Дням холостяцким наступил конец,
Звезда судьбы моей, взойди, пришла пора,
Ты озари любви моей венец (3, с. 98).

Здесь явно виден психологический параллелизм, существующий между строфами стихотворения, т. е. первая строфа по отношению ко второй – основной, содержательной строфе – носит вступительный характер. Следует отметить, что в своих любовно мотивированных стихах Адиль Бабаев удачно и плодотворно использует этот прием. Данный фактор еще раз свидетельствует о неразрывной связи поэзии Адиль Бабаева с народной поэзией, с фольклором. Как известно, психологический параллелизм в качестве продукта художественного мышления человека формировался именно в фольклорном стиле, и в азербайджанской литературе это ярко проявилось, прежде всего, в жанре баяты. То, что первая и вторая строфы, не имеющие никакого отношения к основному содержанию, являются вступлением к третьей и четвертой строфам, выражающим основное ядро лирических чувств и раздумий, – есть факт, уже единогласно принятый в литературоведении.

Любимая, я душу дал тебе,
Уж коль не по душе – сломай её, разбей!
А если примешь, то цветами роз
Украшишь наравне в душе своей (5, с. 87).

На самом деле может показаться, что последовательные повторы одних и тех же фраз, слов могут нанести вред тексту и испортить вкус читателя. Однако фраза «Уж коль не по душе – сломай её, разбей! / А если примешь, то цветами роз / Украшишь наравне в душе своей» не только не утомляет читателя, но и, наоборот, можно сказать притягивает и завораживает его своим поэтическим языком. Именно такие простые по форме, но сложные по содержанию выражения, идущие из глубинных недр народного творчества, являются незаменимым строительным материалом для языка поэзии.

Как видно из приведенных выше примеров, поэзия Адила Бабаева всецело основана на отечественном фольклоре, народных корнях, и в то же самое время, эта поэзия, приведенная в соответствие с современной, творческой эпохой, призывает к борьбе. Этой поэзии чужды равнодушие, халатность. Здесь не встретишь также искусственно украшенные фразы, попытки неуместной образности, стремление к усложнению форм выражения мысли.

Список литературы

1. Бабаев А. Восстание шехидов. Баку, 1969.
2. Бабаев А. Мой памятник. Баку, 1979.
3. Бабаев А. Мой памятник. Баку, 1974.
4. Велиев К. Поэтика эпоса. Баку, 1986.

Е.Н. Михайлова, С.В. Колтунова

Типология испанских грамматик Золотого века

Несомненно, что поступательное развитие историографии лингвистики в последние десятилетия обусловлено мощной методологической рефлексией в этой области знания. С конца 60-х гг. XX в. наряду с осознанием того, что история языкознания не должна быть лишь списком имен, фактов и событий, пришло понимание того, что в сферу рассмотрения должны быть включены механизмы, процессы, отношения, характеризующие развитие лингвистической мысли. Благодаря очевидному прогрессу, достигнутому в последнее время в исследованиях по истории языкознания, в научный обиход были введены незаслуженно забытые имена языковедов прошлого, полнее изучены отдельные периоды в развитии лингвистической мысли, яснее показаны закономерности смены научных парадигм в языкознании.

Значимые достижения в данной области, тем не менее, не означают, что здесь не осталось нерешенных проблем. Активные изыскания последних лет не только выявили ряд новых, более сложных, чем прежде, задач, но и привели к необходимости пересмотра некоторых вопросов, связанных с закономерностями развития знания о языке. К числу требующих рассмотрения относится, в частности, и вопрос о типологическом своеобразии испанских грамматик XVI–XVII вв. В историко-лингвистических исследованиях этот период получил название Золотого века в связи с теми успехами, которыми испанская лингвистическая мысль обязана авторам этого времени. Вопрос о типологическом своеобразии ранних грамматик испанского языка имеет несомненную важность для исследования их содержательной стороны, так как очевидно, что между формой и содержанием имеется непосредственная связь.

Обращает на себя внимание то, что в отношении типологии испанских грамматик (как, впрочем, и многих грамматик западноевропейского Возрождения) историко-лингвистические исследования в большинстве случаев не дают однозначных ответов. В известной мере это обусловлено отсутствием единых критериев для определения каждого типа грамматического описания, спецификой грамматического знания в то время, размытостью многих понятий и терминов, в том числе достаточно широким пониманием самого предмета грамматики.

Грамматическое наследие Золотого века представлено тремя десятками работ, написанных в период с 1492 г. (когда в свет вышла грамматика А. Небрихи, – первая грамматика испанского языка) по 1651 г. (которым датируется грамматика Х. Вильяра, – последняя из грамматик Золотого века). Обращает на себя внимание неравномерность распределения грамматик внутри рассматриваемого периода. После выхода в свет грамматики А. Небрихи прошло более шестидесяти лет, прежде чем были опубликованы новые описания испанского языка. В 50-е гг. XVI в. начался период интенсивной грамматизации, в результате чего на свет появились разные как по форме, так и по содержанию грамматики. Этот процесс охватил тогда не только Испанию, но и Францию, Италию и другие страны Западной Европы, поэтому рассматривать испанское лингвистическое наследие в отрыве от западноевропейской лингвистической мысли нельзя.

При знакомстве с грамматическим наследием испанского Золотого века становится очевидным, что в большинстве случаев отнесение той или иной грамматики к определенному типу вызывает существенные затруднения. Применительно к этому периоду принято выделять такие типы грамматик, как описательные, объяснительные, нормативные, обучающие (или педагогические) и сопоставительные. Однако это разделение достаточно условно, поскольку, во-первых, все грамматики того времени без исключения имели нормативный характер, во-вторых, как объяснительные, так и описательные грамматики в той или иной степени предназначались для обучения языку, в-третьих, в связи с тем, что в основу грамматического описания новых языков был положен греко-латинский канон, сопоставительный аспект грамматического описания в той или иной степени был представлен практически во всех работах. Кроме того, при знакомстве с содержанием грамматик нельзя не заметить того, что подчас в рамках одной и той же работы нередко сочетаются признаки нескольких типов грамматического описания. Так, уже в первой испанской грамматике сосуществуют два типа грамматического описания: первая часть грамматики А. Небрихи тяготеет к объяснительному типу, а вторая часть – к дескриптивному. Поэтому отнесение той или иной грамматики к определенному типу зависит от совокупности факторов, прежде всего, от того, какой из представленных в данной работе типов является преобладающим.

В силу того, что Золотой век был лишь начальным этапом в истории испанской грамматики, ранние описания испанского языка представляют собой, как правило, практические руководства и пособия. Интерес к этому языку, вызванный успехами Испании в политике, экономике и культуре, определил востребованность обучающих грамматик. Как пишет А. Ролдан Перес, изучение испанского языка стимулировалось своего рода модой на этот язык при королевских дворах, главным образом, в XVI в., а также стремлением расширить свои знания за счет иностранных языков и желанием духовного обогащения (Roldán Pérez, 1976, с. 201–229). В качестве адресата обучающих грамматик выступали, как правило, те, для кого испанский не был родным языком. Авторы грамматик подчеркивали, что предназначают свои работы «для всех, кто желает правильно говорить, читать и писать на испанском языке». К таким работам относится большинство грамматик Золотого века: это работы Анонимов 1555 г. и 1559 г., грамматики Г. Мерье, Дж. М. Алессандри д' Урбино, Дж. Миранды, А. де Корро, Р. Персиваля, С. Удэна и др.

Что касается работ таких испанских грамматистов, как А. Небриха, Кр. де Вильялон, Б. Хименес Патон, Г. Корреас, Х. Вильяр, то они не вписываются в корпус традиционных педагогических работ, а тяготеют к объяснительному типу грамматического описания. В большей степени их можно рассматривать как грамматики, предназначенные не столько для обучения, сколько для совершенствования познаний образованных людей об испанском языке. Как отмечает А. Санчес, грамматики Небрихи и Вильялона не подходили для обучения испанскому языку иностранцев, так как были не столько педагогическими, сколько теоретическими (Sanchez, 1987, с. 44). Судя по всему, именно по этой причине на протяжении XVI–XVII вв. они ни разу не переиздавались, в то время как наиболее известные педагогические работы Дж. Миранды, С. Удэна, Л. Франчозини издавались многократно как при жизни их авторов, так и после их смерти.

Среди испанских грамматик Золотого века дескриптивные преобладают над экспликативными, что связано со сложившейся практикой описания языков: в то время как латинские грамматики в основном были объяснительными (достаточно вспомнить о знаменитой работе Ф. Санчеса «Минерва»), грамматики новых языков были в основном описательными. К ним могут быть отнесены грамматика А. Небрихи (ее вторая часть), работы Г. Мерье, Дж. Миранды, А. де Корро, С. Удэна, Х. де Луны, Л. Франчозини и ряда других авторов. Объяснительных грамматик в то время было написано значительно меньше: к этому типу можно отнести первую часть грамматики А. Небрихи, грамматики Кр. де Вильялона, Б. Хименеса Патона, Г. Корреаса (1626), Х. Вильяра. Вместе с тем нельзя не заметить вкраплений экспликативного характера при описании отдельных явлений, чаще всего в тех случаях, когда либо

требовалось осмыслить факты нового языка-объекта грамматического описания, либо когда возникало очевидное расхождение между языком-эталоном, в качестве которого выступала латынь (или родной язык грамматиста), и языком-объектом грамматического описания.

Как известно, в эпоху Золотого века особое внимание уделялось вопросам нормирования испанского языка, что было продиктовано общеевропейским движением в защиту национальных языков. По мнению Б.А. Ольховикова, нормировать речь призваны лишь грамматики родного языка, что же касается грамматик иностранного языка, то они призваны только обучать языку, но не нормировать его (Ольховиков, 1985, с. 137). Из этого следует, что лишь работы носителей испанского языка (Небрихи, Вильялона, Патона, Корреаса, Вильяра) могут быть отнесены к нормативным грамматикам. Между тем наши наблюдения дают основание говорить о том, что к нормативному типу тяготеют абсолютно все грамматики Золотого века, поскольку при отборе и систематизации материала их авторы ориентировались на нормы, имевшие место в испанском языке того времени. При этом, как видно из текстов грамматик, норма, получившая отражение в разных по времени работах, не статична, а динамична. Именно поэтому историки языка (García Blanco, 1958; Lapesa, 1981; Pozuelo Yvancos, 1986; Historia, 2005; Penny, 2008) широко используют данные грамматик Золотого века, чтобы показать эволюцию норм испанского языка в это время, при этом далеко не всегда они ограничиваются грамматиками испанских авторов, но и привлекают данные авторов-иностранцев.

Характеризуя языковую ситуацию западноевропейского Возрождения как ситуацию языковой смены, М.М. Бахтин отмечал, что общественно-политическая и культурная жизнь Европы в то время концентрировалась вокруг процессов взаимоориентации, взаимоопределения и взаимоосвещения языков, отражавших разное мировидение и миропонимание (Бахтин, 1990, с. 514). Эта особая ситуация привела к тому, что в XVI–XVII вв. появилось немало многоязычных грамматик, в которых было дано описание двух и более языков. Из грамматик испанского Золотого века к ним относятся три двуязычные грамматики (итало-испанская грамматика Дж. М. Алессандри д' Урбино, испано-французская грамматика А. де Корро, испано-итальянская грамматика Л. Франчозини), две трехязычные грамматики (испано-франко-латинская грамматика Анонима 1555 г. и испано-латино-греческая грамматика Г. Корреаса) и четырехязычная грамматика Г. Мерье, выдержавшая несколько изданий (в ней описаны французский, итальянский, испанский и фламандский языки).

Вместе с тем не может остаться незамеченным то, что элементы сравнения языков присутствуют и в одноязычных грамматиках, преимущественно в имплицитной форме. В основном такого рода сопоставления обнаруживаются в иллюстративной части грамматик, чаще всего в парадигмах склонения и спряжения. Во многих грамматиках они представлены параллельными парадигмами, в особенности много таких примеров в работах Дж. Миранды, Р. Персиваля, С. Удэна, Л. Франчозини. В них нередки случаи двухъязычных парадигм, дающих представление о различиях в формах словоизменения у разных языков.

Наши наблюдения показывают, что характер грамматического описания во многом определяется таким признаком, как личность автора работы. Среди испанских грамматистов Золотого века значительная часть написана испанцами по рождению, однако иностранные авторы также внесли свой вклад в осмысление и описание испанского языка. Среди них наиболее известными являются итальянские грамматисты Дж. М. Алесандри д' Урбино и Л. Франчозини, а также французские – Г. Мерье и С. Удэн. Имеются среди грамматик Золотого века и анонимные сочинения. К ним относятся анонимные грамматики 1555 г. и 1559 г. Кроме того, нет однозначного мнения по поводу авторства работы “*Diálogo de la lengua*” Х. Вальдеса. Как пишет Г. Хаслер, в 1804 г. К. Пельисер доказывал, что автором этой грамматики был не Хуан де Вальдес, а его брат Альфонсо. Несмотря на то, что в 1848 г. П. Хосе Пидаль привел убедительные доводы в пользу того, что автором этой работы был Хуан де Вальдес, данный вопрос продолжает оставаться открытым (Haßler, 2000, с. 65).

Еще один признак, который помогает увидеть специфику той или иной грамматики, связан с ее формой. По этому признаку все грамматики могут быть подразделены, во-первых, на печатные и рукописные (наш материал дает основание говорить о качественных отличиях между ними), во-вторых, на монологические и диалогические, в-третьих, на те, в которых язык-объект и язык-инструмент грамматического описания совпадают, и те, где для описания испанского языка используется другой язык (английский, французский, итальянский или немецкий).

Как показал проведенный нами анализ, испанское грамматическое наследие Золотого века представлено разноплановыми работами, в которых в той или иной степени содержатся элементы описательной, объяснительной, нормативной, обучающей и сопоставительной грамматик. Отсутствие единообразия в характере грамматического описания в то время, несомненно, обусловлено особой языковой ситуацией в Европе, сложностями и противоречиями интеллектуальной атмосферы Позднего Возрождения, а также тем, что испанская лингвистическая традиция находилась в процессе поиска некоего стандарта, который позволил бы наиболее полно и адекватно дать описание испанского языка.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Творчество Ф. Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990.
2. Ольховиков Б.А. Теория языка и вид грамматического описания в истории языкознания. М., 1985.
3. García Blanco M. La lengua española en la época de Carlos V. – Madrid: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1958.
4. Haßler G. El Diálogo de la lengua de Juan de Valdés y su redescubrimiento tardío // La lingüística española en la época de los descubrimientos: actas del Coloquio en Honor del Profesor Hans-Josef Niederehe, Tréveris 16 a 17 de junio de 1997 / Beatrice Bagola (ed.). – Hamburg: Buske, 2000.
5. Historia de la lengua española, coord. R. Cano. – Barcelona: Editorial Ariel, 2005.
6. Lapesa R. Historia de la lengua española. – Madrid: Editorial Gredos, 1981.
7. Penny R. Gramática histórica del español. – Barcelona: Editorial Ariel, 2008.
8. Pozuelo Yvancos J.M. Norma, uso y autoridad en la teoría lingüística del siglo XVI // Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. History of linguistics in Spain, Amsterdam/Philadelphia, 1986, vol. 34.
9. Roldán Pérez A. Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI // RFE, 58, 1976.
10. Sánchez A. Renaissance methodologies for teaching Spanish as a foreign language // Histoire Épistémologie Langage IX-2 Année, 1987, N. 9-2.

Ж.И. Можнова

Концептуальное значение слова и его реализация в языке писателя (на материале публицистики Е. Замятина)

В современной лингвистике активно разрабатываются методики системного анализа языка писателя. Большинство существующих методик направлено на изучение художественной речи. Однако углубленное исследование индивидуальной языковой системы требует комплексного анализа различных стилей, взаимодействие которых проявляется в первую очередь в лексиконе.

Важнейшими структурными элементами языка писателя являются слова с концептуальным значением. В них сконцентрированы те «личностные смыслы», которые определяются сферой индивидуального сознания.

Понятие «концептуальное значение слова» в лингвистике толкуется по-разному. Во-первых, оно соотносится с понятием «концепт» (Маслов Ю.С., Лисицын А.Г.). При этом необходимость введения термина «концептуальное значение» связывается с тем, что концепт как исключительно идеальное явление не может быть однозначно определен, хотя для познающего концепт бывает необходимо дать ему такое определение. При этом подходе концептуальное значение определяется как лексико-семантический вариант значения слова, который более других соответствует универсальному характеру концепта в структуре лексиче-

ского значения. В качестве основного признака концептуального значения в этом случае выступает независимость данного значения от коннотативного содержания слова.

Во-вторых, понятие «концептуальное значение» соотносится с понятием о «концептуальных различиях в значении слова» (Ларин Б.А., Поцепня Д.М., Борисова М.Б.). Концептуальные различия, по Б.А. Ларину, возникают в художественном тексте и существуют наряду с «различиями в значениях реальных», а также со «случаями разного эстетического значения слов». Определяющей особенностью концептуальных различий является то, что «слова относятся к тому же предмету или явлению, но соответствуют разным точкам зрения, разным представлениям (различие обусловлено не в мире бытия, а в мире сознания)» (Ларин, 1974, с. 27).

Слова с концептуальным значением являются важными структурными элементами концептуального каркаса семантико-стилистической системы писателя и в силу этого играют важную роль в текстовом преломлении фрагмента его индивидуальной картины мира.

Творчество Е. Замятина дает богатый материал для изучения концептуально осложненной лексики. Оно представлено произведениями разных стилей и жанров.

В публицистике четко прослеживаются ценностные ориентации писателя, который провозглашает себя еретиком и осмысливает общественное устройство с еретической позиции. Данная позиция во многом обусловила построение своеобразной социофилософской системы. Ее фрагмент находит свое отражение в лексико-семантическом поле, которое объединяет слова, называющие членов общества. В этой системе отчетливо выделяются два полюса, на одном из которых оказываются еретики, на другом – рабы.

Еретики, по Замятину, – люди, посягающие на любую догму и регулирующие процесс обновления в обществе. Им свойственно высшее проявление свободы человеческого духа. В статье «Завтра» Е. Замятин пишет о еретиках: *Мир жив только еретиками: еретик Христос, еретик Коперник, еретик Толстой. Наш символ веры – ересь: завтра – непременно ересь для сегодня* (Замятин, 1990, с. 344). В данном контексте наблюдается расширение дистрибуции слова *еретик*. Его употребление здесь сталкивается с религиозной культурной традицией (*еретик Христос*). Значение рассматриваемого слова осложняется концептуальным смыслом, приобретает положительную эмоционально-экспрессивную окраску и может быть определено как *'человек, отступающий от общепринятого, исповедующий передовые, прогрессивные идеи'*.

Данное значение семантически активно. Оно устанавливает многочисленные ассоциативные связи, например, со словами *человек-царь, революционер, бунтарь, скептик*, в значениях которых особую актив-

ность приобретает сема 'живой'. Активизация этой семы мотивируется идеей Замятина о двух типах людей, которые характеризуются в статье «О литературе, революции и энтропии»: *Ошибочно разделять людей на живых и мертвых: есть люди живые-мертвые и живые-живые. Живые-мертвые тоже пишут, ходят, делают. Но они не ошибаются; не ошибаясь – делают только машины, но они делают мертвое. Живые-живые – в ошибках, в поисках, в вопросах, в муках* (Замятин, 1990, с. 390). Живые-живые люди, в понимании писателя, – еретики, люди-цари; живые-мертвые – мещане, чиновники, большевики. Отсутствие признаков жизни Замятин связывает с отсутствием индивидуальности, которая растворяется в какой-либо общественной группе. Наиболее часто при характеристике мещан и чиновников он использует определения: *ограниченный, всезнающий, исполнительный, благонадежный*. Отличительным признаком мещан и чиновников писатель считает нетерпимость инакомыслия и ненависть к свободе. Слова *мещанин* и *человек* у него становятся контекстуальными антонимами. В связи с этим показательно такое утверждение в статье «О сегодняшнем и современном»: «лопухом лезет из всех щелей мещанин, заглушая человека» (Замятин, 1990, с. 378).

Свободный человек, в понимании писателя, – это цель общественного развития. Исторически осмысливая социальный процесс, он дифференцирует людей по их месту в системе общественных отношений, что находит отражение в статье «Завтра»: «Вчера – был царь и были рабы; сегодня – нет царя, но остались рабы; завтра будут только цари. Мы идем во имя завтрашнего свободного человека, человека-царя. Мы пережили эпоху подавления масс; мы переживаем эпоху подавления личности во имя масс; завтра – принесет освобождение личности – во имя человека» (Замятин, 1990, с. 344). Выражение «человек-царь» в данном контексте приобретает концептуальный смысл и используется для обозначения свободной личности. Если в прошлом индивидуальность человека полностью игнорировалась, в обществе современников писателя личность приносится в жертву массам, то в будущем человек станет высшей ценностью общества.

Стремление к свободе, согласно пониманию писателя, обостряет противоречия между человеком и тоталитарным государством. Эти противоречия находят свое отражение в оппозициях: «государство – человечество», «диктатор – народ», «масса – личность». В связи с этим показательными являются следующие обозначения исполнителей воли государства: «партия организованной ненависти», «партия организованного разрушения» («Беседы еретика»).

Согласно Е. Замятину, система государственных отношений обусловила деление в обществе на государственных служащих и народ. Противопоставление разных типов людей обнаруживает позицию писателя по отношению к системе общечеловеческих ценностей: все, что связано с партийной, социальной принадлежностью человека, осознается им как нечто искусственное и несущественное.

Низшую ступень в иерархии членов общества занимают, по Е. Замятину, рабы – люди, не имеющие индивидуальности. Несколько выше находятся мещане, чиновники, большевики. Их личностное «я» растворяется в какой-либо общественной группе. На высшей ступени оказываются люди-цари. Особое положение в данной системе отводится еретикам, которые способны заглянуть в будущее. Их посягательство на общепринятые догматы имеет своей целью обновление мира и поддержание самой жизни.

Анализ системы слов, называющих членов общества, показывает, что Е. Замятин осмысливает законы развития человеческого общества через оппозиции: «свободное – несвободное», «естественное – искусственное». Это во многом определяет структуру языковой картины мира писателя, важнейшей особенностью которой является наличие полярных составляющих.

Специфика употребления слов с концептуальным значением в публицистике связана с ярко выраженной установкой на воздействие. Данные слова отличаются особой частотностью использования. Причем в таком контексте, который выражает ценностную позицию писателя. Смысл их получает разъяснение, как правило, в пределах одной или двух фраз.

Концептуальное значение формируется на базе общенародного значения, у которого переосмысливается как понятийное, так и коннотативное содержание.

Анализ концептуально осложненной лексики показывает, что концептуальное значение является важнейшим системоорганизующим элементом в речи писателя. В связи с этим комплексный анализ слов с концептуальным значением представляется одним из перспективных путей изучения индивидуальной языковой системы.

Список литературы

1. Ларин Б.А. О разновидности художественной речи (Семантические этюды) // Б.А. Ларин. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974.
2. Замятин Е.А. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. М., 1990.

О понятиях эмотивности, эмоциональности, интенсивности и оценочности как компонентах экспрессивности

Многие исследователи совершенно справедливо разграничивают понятия экспрессивности, эмоциональности, эмотивности и интенсивности. Под эмоциональностью подразумевается психологическая характеристика личности, участвующая в коммуникативном процессе. Эмотивность представляет собой характеристику текста как речемыслительного явления, совокупности языковых средств и содержания, способных вместе произвести эмоциогенный эффект, вызвать у реципиента соответствующие эмоции. Что касается интенсивности, она является одной из характеристик экспрессивности, которая понимается как степень выраженности, мера содержательности, мера количества экспрессивности, цель которой – усиление воздействия на слушателя, его убеждение (Гак, 1986).

Несмотря на то, что проблема экспрессивности привлекает уже довольно продолжительное время пристальное внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов (Ш. Балли, В.А. Звегинцев, А.И. Ефимова, Е.М. Галкина-Федорук) она все же, как отмечает В.Н. Телия, остается «одной из наиболее “размытых” областей исследования и распределяется в настоящее время между стилистикой, семантикой и прагматикой речи» (Телия, 1996), а многие ее вопросы требуют не только дальнейшего всестороннего освещения, но и инвентаризации состава экспрессивно-выразительного фонда.

Экспрессивность является одной из сложнейших лингвистических категорий, поскольку она связана с проявлением субъективного начала в языке, сопровождающего познание объективной действительности и отражающего содержание индивидуального сознания носителей того или иного языка.

В работах разных исследователей природа экспрессивности трактуется различно. Так, к разряду стилистических категорий относят экспрессивность И.В. Арнольд, Э.С. Азнаурова. К разряду прагматических категорий экспрессивность относят А.А. Мецлер, Р.О. Пиотровский, И.П. Ромашова. Со стилистической функцией связывает ее Ю.М. Скребнев. Как семантический феномен рассматривают экспрессивность В.Г. Гак, Н.А. Лукьянова, И.А. Стернин, А. Вежбицкая. В.Н. Телия понимает экспрессивность как функционально-семантическую категорию.

Экспрессивность представляют как однокомпонентное и многокомпонентное явление. Многие исследователи, понимая экспрессивность как однокомпонентное явление, отождествляют ее с эмотивностью, среди них Ш. Балли, Р.О. Якобсон, К.А. Рогова; некоторые рассматривают поня-

тия экспрессивность и эмоциональность как синонимы или представляют их разграничение непринципиальным (О.С. Ахманова, Р.А. Будагов). Другие исследователи – с интенсивностью, к их числу принадлежат И.В. Арнольд, В.Г. Гак. Более широкой категорией, чем эмотивность, экспрессивность признают А.И. Ефимов, Н.А. Лукьянова, О.И. Блинова, В.И. Шаховский, В.Н. Телия. Однако А.Ф. Атрощенко и Г.Я. Солганик приравнивают экспрессивность к оценочности.

В качестве многокомпонентного явления экспрессивность, по мнению В.В. Виноградова, может включать в себя эмоциональность и образность. Л.А. Киселева считает, что экспрессивность – это образность, интенсивность и новизна. Н.А. Лукьянова, В.И. Шаховский и многие другие исследователи к категориям, выделенным В.В. Виноградовым, добавляют еще и интенсивность. В.Н. Телия в этой связи пишет о стилистической маркированности.

Следует также различать понятия языковой и речевой экспрессивности. Языковая экспрессивность – совокупность взятых внеконтекстуально коннотаций языковых единиц, речевая – как особая организация языковых средств, которая создает общую окрашенность речи. Языковые средства выражения экспрессивности составляют экспрессивные средства, присущие самой системе языка и обладающие регулярной воспроизводимостью. Под речевыми средствами выражения экспрессивности понимаются экспрессивные средства, которые становятся таковыми лишь в контексте, при употреблении в речи.

Исследование феномена экспрессивности в языке, как известно, тесно связано с рассмотрением проблемы функции языка. Экспрессивная функция языка является наиболее широкой по содержанию и понимается как «способность выражать эмоциональное состояние говорящего, его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности» (Александрова, 1984).

Основоположник современных теорий и методов исследования экспрессивных факторов речи Ш. Балли, рассматривая вопрос о том, что же мы собственно передаем при помощи речи, отмечал, что «речь выражает содержание мыслительных процессов, то есть мысли и чувства. А так как почти всегда в мышлении в различных пропорциях соединяются элементы рассудочные и элементы эмоциональные, то подобное же соединение наблюдается и в речи» (Балли, 1961, с. 17).

Экспрессивность в широком понимании рассматривается как свойство речи и приравнивается к выразительности. Это прочно утвердившееся мнение сформулировано Е.М. Галкиной-Федорук: «Экспрессия (термин экспрессия вместо экспрессивность используется не только Е.М. Галкиной-Федорук, но и другими исследователями, например: Ахманова, 1958; Берлизон, 1971) – это усиление выразительности, увеличение воздейст-

вующей силы сказанного. И все, что делает речь более яркой, сильно действующей, глубоко впечатляющей, является экспрессией речи» (Галкина-Федорук, 1958, с. 107).

Н.А. Лукьянова, предлагая *разграничивать эти два понятия*, считает, что «экспрессия относится к уровню объективной действительности. Само слово экспрессия обозначает нечто вне языка, тогда как экспрессивность является лингвистическим термином» (Лукьянова, 1976, с. 5).

Из последующих трактовок понятия экспрессивности наиболее удачным представляется определение И.В. Арнольд. Под экспрессивностью она понимает «такое свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть, образным» (Арнольд, 1975, с. 15).

Следует выделить следующие основные компоненты, входящие в смысловой состав понятия «*экспрессивность*»: *интенсивность, эмотивность, эмоциональность и оценочность*.

Несмотря на то, что лингвистика позже других наук обратилась к изучению сферы эмоционального, за несколько десятилетий были получены значительные результаты: от отдельных важных высказываний (Балли, 1961) до создания особой науки о вербализации, выражении в коммуникации эмоций – эмотологии.

Определить место и роль эмоционального в языке – задача достаточно сложная, которую необходимо решать с учетом важности интегрирования знаний об эмоциональной сфере человека, полученных в рамках ряда наук. Исключительное разнообразие терминов, которые используют лингвисты при исследовании данного вопроса, говорит о том, что здесь еще много спорного (Фомина, 1986, с. 7–8; Мягкова, 1990, с. 8–11).

Термин «эмоциональность» может пониматься в двух смыслах:

Во-первых, как свойство субъекта, его способность переживать эмоции, окрашивать свои действия и поступки чувствами и выражать их;

Во-вторых, как свойство языкового знака – его потенциальную возможность выразить факт эмоционального переживания субъектом некоторого явления действительности, – именно того явления, которое составляет предметное (денотативное) содержание данного языкового знака. Второе значение имеет статус лингвистического термина.

В специальной лингвистической литературе, тем не менее, встречаются как термины «эмоциональность», «эмоциональный», так и «эмотивность», «эмотивный». Следует разграничить данный ряд слов. В.И. Шаховский рассматривает вышеупомянутые термины в рамках понятийно-терминологического аппарата, обслуживающего различные научные дисциплины, – соответственно лингвистику, с одной стороны, и психологию, философию, с другой: «Эмотивный – то же, что эмоциональ-

ный, но о языке, его единицах и их семантике (лингвистическая категория). Эмотивность – имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики» (Шаховский, 1987, с. 24).

Итак, относительно теоретических положений, связанных с понятием экспрессивности, на современном этапе выделяется ряд решенных и ряд спорных вопросов. К числу решённых можно, очевидно, отнести следующие:

- Эмоциональность, оценочность, эмотивность и интенсивность признаются более узкими категориями, включаемыми в понятие экспрессивности.
- Экспрессивность связана с субъективным отношением говорящего к предмету речи, адресату или самой действительности.
- Экспрессивность обязательно связывается с интенсификацией (усилением) высказанного факта, независимо от того, какими средствами она осуществляется.
- Экспрессивность проявляется как на уровне языка, так и на уровне речи.

Список литературы

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. М., 2008.
2. Балли Ш. Французская стилистика. [Текст]. М., 1961.
3. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. Сборник статей по языкознанию. М., 1985.
4. Гридин В.Н. Экспрессивность. В кн.: Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
5. Лукьянова Н.А. Экспрессивность как семантическая категория. В кн.: Языковые категории в лексикологии и синтаксисе. Новосибирск, 1991.
6. Матвеева Т.В. Лексическая экспрессивность в языке. Свердловск, 1986.
7. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. М., 1985.
8. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М., 1987.

С.Х. Оруджева

Общие сведения о малых стихотворно-лирических жанрах фольклора, отраженных в сборнике материалов для описания местностей и племен Кавказа

Устная народная литература, так же, как и письменная, соответственно принятой в литературоведении классификации подразделяется на три вида: лирический, эпический, драматический. Соответственно этим видам определяются и ее жанры.

В лирический вид устной народной литературы включаются следующие стихотворные жанры: песни, баяты, весфи-хал, колыбельные, причитания, плачи, скороговорки, загадки, считалки, детские песенки и т.д.

В определенных случаях все они, обобщаясь, изучаются под названием «песни». Это небольшие стихотворения, являющиеся одним из древнейших и широко распространенных жанров азербайджанской устной литературы и отражающие в лаконичной форме чувства, переживания, мечты, желания, радости и печали народа. Эти небольшие стихотворения, создающиеся экспромтом, по тематике и содержанию также подразделяются на несколько видов. Трудовые песни, обрядовые песни, любовные песни, героические песни и др.

В фольклороведении существуют совершенно разные точки зрения и взгляды на данную проблему. В процессе исследования мы будем использовать научные положения, классификации, концепции известных азербайджанских фольклороведов: А. Абида, Ю.В. Чеменземинли, А. Назима, А. Султанлы, М.Х. Тахмасиба, П. Эфендиева, В. Велиева, А. Набиева и др., выражая свое отношение к ним. Общая мысль, объединяющая все эти концепции следующая: это стихотворный жанр с высоким лиризмом.

Разделяя данную мысль, мы считаем, что изучение их всех под общим названием «стихотворно-лирический жанр фольклора» более целесообразно.

«Песни» – одна из разновидностей этого жанра; и по тематике и по содержанию эта разновидность может подразделяться на внутрижанровые виды, точно так же, как «баяты» по тематике, содержанию и манере исполнения могут подразделяться внутри жанра на плачи, причитания, колыбельные, загадки, пословицы, считалки и другие. В определенных случаях их называют и «стихотворения в форме баяты» (Велиев, 1985, с. 91).

Следует отметить, что в фольклороведении в жанровой классификации «пословицы и поговорки» относят к «эпическим видам» фольклора. Мы полагаем, что это спорно. Лишь незначительная часть пословиц и поговорок состоит из простых и сложных повествовательных предложений. Большинство же из них представляет строки, члениющиеся на рифмованные стихотворные отрывки, в определенных случаях, декламируемых в форме баяты. К какому же виду следует их отнести? Мы полагаем, что «пословицы и поговорки» целесообразнее считать лирическим, точнее, лирико-эпическим видом фольклора.

Пословицы и поговорки, баяты, стихотворения в форме баяты, плачи, причитания, считалки, загадки, колыбельные относятся к малому жанру фольклора. Понятие «малый жанр» широко используется в современной фольклористике. Профессор А. Набиев, занимающийся проблемой жанровой классификации в азербайджанском фольклорове-

дении, впервые теоретически обосновал закрепление этого понятия в азербайджанском фольклоре. В очерке «Малые жанры, возникшие в связи с обрядовым фольклором» А. Набиев пишет: «Словообразование, наряду с сохранением ряда ритуалов, верований, обрядового мышления придало им поэтические формы. В устной литературе образовались малые модели. Одним из таких примеров, имеющим древнюю историю, являются пословицы и поговорки» (Набиев, 1998, с. 300).

Л.Н. Виноградова, занимающаяся проблемами славянского фольклора, наряду с пословицами и поговорками, загадками предлагает исследовать и приветствия, проклятия, угрозы, ритуальные призывы, магические заклинания, диалоги, заговоры, привороты, колдовские формулы, считалки, дразнилки, потешки, забавы, игры, а также различные поверья, суеверия, житейские и хозяйственные советы, «правила», «запреты», толкование снов и т. д. под общим названием «малые жанры фольклора» (Виноградова, Толстая, 1995, с. 166–197). Однако следует отметить, Л.Н. Виноградова переняла эту теоретическую идею у выдающегося лексикографа, этнографа, собирателя фольклора В.И. Даля.

Хотя в тот период понятие «малый жанр фольклора» не использовалось. Однако в XIX веке впервые пословицы и поговорки, загадки были отнесены к семантическим моделям фольклора.

Другие фольклорные виды, типы, формы, соответствующие этой сфере, модели, т. е. «микротексту» были классифицированы В.И. Далем под этим понятием не в эмпирической, а научно-теоретической форме (Даль, 1999, с. 10–12).

Русские фольклористы доказали, что по форме, т. е. по малой модели фольклорного текста классификация В.И. Даля как фольклорный микротекст нашла свое отражение во всех классификациях. Другими словами, представленная В.И. Далем система фольклорного микротекста с незначительной разницей используется в современном фольклороведении, в методологии исследования фольклора. Профессор Б.Г. Таирбеков, говоря об исследованиях В.И. Даля в области пословиц и поговорок, пишет: «Произведения устной народной литературы по объему делятся на две категории: большого объема (сказания, сказки и т. д.) и малого объема. К последним можно отнести пословицы. Очень часто азербайджанские «*atalar sözü*» и «*zərb-məsəllər*» используются как эквиваленты русских «пословиц и поговорок» (Таирбеков, 1981).

Однако не следует забывать, что выдающийся русский фольклорист В.И. Даль назвал свой известный сборник не «Пословицы и поговорки», а «Пословицы русского народа». Сборник включает около 50 видов различных пословиц.

Хотя во времена В.И. Даля и последующие десятилетия термин «малый жанр фольклора» не употреблялся, все вышеперечисленные

фольклорные тексты малой формы собирались и публиковались под названием «Пословицы». Азербайджанский фольклорвед Б. Таирбеков принимает эту спорную концепцию и рассматривает все другие малые жанры фольклора под понятием «пословицы» (Таирбеков, 1981, с. 7–10).

Азербайджанское народное творчество, устная литература, отличаются богатством и разнообразием малых фольклорных жанров. А. Набиев, прослеживающий историю создания, формирования и эволюции малых жанров азербайджанского фольклора дает их весьма оригинальную классификацию: пословицы и поговорки; поверья; клятвы; приветствия и проклятия; заклинания; поминальные песни; гадания; заговоры; обманы; молитвы; колдовство; загадки; мольбы и просьбы; ругательства; наставления; похвала; клевета; слухи; тосты; соболезнования; утешения; сны; показ; видения; страхи; галлюцинации; предчувствия (Набиев, 1998, с. 300–394).

Из всего вышесказанного можно прийти к такому выводу, что хотя малые фольклорные жанры отличаются богатством, широтой и разнообразием, однако пословицы и поговорки, а также загадки, баяты, другие стихотворения в форме баяты считаются первичными и древнейшими малыми жанрами фольклора и являются главными и наиболее примечательными образцами.

Список литературы

1. Велиев В. Азербайджанский фольклор. Баку, 1985.
2. Виноградова Л.Н., Толстая С.М. Ритуальные приглашения мифологических персонажей на рождественский ужин: формула и обряд / Малые формы фольклора: сборник статей памяти Г.Л. Пермякова. М., 1995.
3. Даль В.И. Напутное. Пословицы русского народа. М., 1999.
4. Набиев А. Азербайджанская народная литература. Баку, Т. 1. 1998.
5. Таирбеков Б.О. Классификация и представление пословиц. Предисловие к книге. Пословицы собраны, составлены и подготовлены к изданию заслуженным деятелем культуры Абдулгасымом Гусейнзаде. Баку, 1981.

Н.И. Рябкова

Междометие как поэтическое средство

Языковая компетенция говорящего предполагает, наряду с другими, владение междометными (интеръекционными) экспрессивными средствами родного, а также иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Междометные высказывания позволяют непосредственно выразить чувства, ощущения, душевные состояния, эмоциональные и эмоционально-волевые реакции на окружающую действительность, не называя и не описывая их, в отличие от номинативных единиц языка [3, с. 732; 2, с. 290].

О междометиях как средствах языка впервые упоминает еще Дионисий Фракийский, ученик выдающегося греческого филолога, хранителя Александрийской библиотеки Аристарха Самофракийского, в древнейшей греческой грамматике «Искусство грамматики», называя слова «ах», «увы», «о» «сетующими наречиями». Данные междометия являются первичными общеславянскими, индоевропейскими языковыми средствами, восходящими к звукоподражательным рефлексорным выкрикам: «ах» – «восклицание, выражающее удивление, восхищение, радость, ожидание, испуг и т. п.... Укр. ах; блр. ах; бол. Ах; с.-хорв. ах : а : аа; чеш. ach (: ah); польск. (с 14 в.) ach. В языках восточно-славянской группы это межд. известно с 15 в. Ср. лит., латыш. ак; др.-в.-нем. ah (совр. нем. ach); латин. ah (: a, aha); франц. (с 13 в.) ah. Ср. также: перс., афг. ах; хинди ах (: ах-ах); [...] венг. ah; фин. (с.) ah; эст. ah; турец. ah; но, напр., кит. хэй : ай : айя. Межд. ах отн. к группе т. наз. первичных и.-е. междометий» [4, Т. 1, с. 60–61]; «увы» – «восклицание, выражающее горестное сожаление, разочарование, сетование по поводу чего-л. Болг. уви. Ср. с.-хорв. авај, јао – "увы", "ах". В др. слав. яз. отсутствует. Хорошо представлено в памятниках др.-рус. письменности, начиная с 11 в., причём обычно с дат. П. суц.: "увы мнь" (Срезневский, III, 1124). В др.-рус. яз., возможно, – из старославянского. [...]. Ср., однако, совпадающие или близкие по значению: лит. vai (зап.-лит.), vai (жем.) – "увы" (ср. ai man – "увы мне"); гот. wai; др.-в.-нем. we [совр. нем. weh(e)]; лат. vae; греч. oa, ouai – увы, более позднее – oia – межд. презрения; также арм. вай; авест. vauoi. Но неславянские индоевропейские параллельные образования могут быть возведены к и.-е. *uai – межд. скорби и горя (Pokorny, I, 1110)...» [4, Т. 2, с. 281]; «О (междометие). Общеслав. индоевр. характера (ср. лат. o, греч. o, готск. o и т. д.). Является лексиколизированным рефлексорным выкриком» [5, с. 296].

Активное употребление междометных единиц связано с устной разговорной речью, непринужденным речевым общением, для которого характерны раскрепощённость, большая эмоциональность, свободный выбор говорящим языковых средств и т. д. Коммуникативная значимость междометных высказываний несомненна: без них невозможна разговорная речь на любом языке, их экспрессия, эмоционально-оценочные смыслы проявляются в первую очередь в диалогическом общении, реактивных репликах.

Обладая большой выразительной силой, междометные высказывания функционируют в качестве экспрессивного средства и в художественной, поэтической, речи. Одним из излюбленных средств классической русской поэзии (стихотворений М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, В.А. Жуковского, А.С. Пушкина и др.) были междометия «о», «ах», «увы», указывающие на испытываемые душевные состояния поэта, субъектив-

ное эмоциональное отношение к окружающему, оценочную реакцию на ситуацию: **О** вы, счастливые науки! Прилежны простирайте руки И взор до самых дальних мест (М. Ломоносов. Ода); **Ах**, куда с добром деваться? Все уборы не вместятся... (М. Ломоносов. Гимн бороде); **О** росс! о род великодушный! **О** твердокаменная грудь! **О** исполин, царю послушный! Когда и где ты достигнешь Не мог тебя достойной славы? (Г. Державин. На взятие Измаила); **Ах**, нет! – природа в нас влила С душой и отвращенье к злобе, Любовь к добру – и сущим в гробе (Г. Державин. Мой истукан); **Увы!** лишь в свете вспоминаньем Бессмертен смертный человек... (Г. Державин. На храм при Гапсале); **О**, беден, кто себя переживёт! (В. Жуковский. Тургеневу, в ответ на его письмо); **Ах!** нежная душа, природу покидая, Надеется друзьям оставить пламень свой... (В. Жуковский. Сельское кладбище); **Увы**, друзья, сей холм – могила; Здесь прах певца земля сокрыла...**Увы!** он знал любви одну лишь муку... (В. Жуковский. Певец); **О**, если б голос мой умел сердца тревожить! (А. Пушкин. Деревня); **О**, как слепа, безумна злоба!.. (А. Пушкин. Полтава); **Ах**, тише, тише, друг!.. Сейчас Отец и мать глаза закрыли... Постой... услышать могут нас (А. Пушкин. Полтава); **Увы!** куда ни брошу взор – Везде бичи, везде железы, Законов гибельный позор... (А. Пушкин. Вольность).

Разнообразна палитра функциональных возможностей междометий, используемых в стихотворных сочинениях современных уральских и зауральских поэтов (А.М. Виноградова, С.Е. Сметанина, М.К. Антохина, Г.К. Ешимова), географически представляющих так называемую «литературную провинцию».

Чувство удивления, окрашенного легкой грустью, внезапно возникающим воспоминанием, передаёт поэтическое «ах» в строках: ...И забрезжит в томительной силе С безвозвратно-далекой стерни: **Ах**, какими же долгими были В детстве дни! (А. Виноградов. Стремительное время); **Ах**, опять мне привиделось лето: По широкой степи – поезда На мерцающем краешке света, Там, где не был уже никогда (С. Сметанин. Детство); **Ах**, экспедиции – Горе-традиции... (Г. Ешимов. Геологи). Сколько нежности, любви в удивительно воздушном, осторожном полувыдохе "Ах!" поэта: На дворе еще – **Ах!** – Сон. На столе и часах – Сон. У тебя еще сонно припухли глаза, Да и вся ты пока – Сон (С. Сметанин. Утренняя мелодия). Восхищение любимыми пейзажами, легчайшее дыхание умиротворяющей русской природы выражают изумленные, восторженные восклицания: **Ах**, звезды – цветастый горошек! **Ах**, небо – платок голубой! Медведицы свадебный ковшик Запенился над головой (А. Виноградов. В деревне); **Ах**, лес, перелески, Луга да ключи! **Ах**, солнышка лески – Ручные лучи! (А. Виноградов. Улов); **Ах**, как под солнцем по-особому С утра снега начнут блистать!

(А. Виноградов. В разгульном гуле); **Ах**, как свежа была над пропастью роса! (С. Сметанин. Когда закончился второй рабочий день). Междометие оказывается поэтическим средством выражения эмоционально-логического отношения к ситуации: раздумий, душевных мук, страдания, обеспокоенности, тревоги автора, сожаления, давнего ожидания, досады и, напротив, успокоения, облегчения душевных страданий, терзаний: *Летишь ко мне, как пчелка, На свой цветущий луг. – Ах, если бы надолго! – Надолго, милый друг...* (С. Сметанин. В Сургуте бабье лето) – и эти строки в переводе автора на немецкий язык: *Verläuft der Sommerschimmer, Der Regen – schier zerstreut. Ach, wäre es für immer, Für immer, lieber Freund!; ...Ах, все мы осенью богаты и щедры Хотя бы на день!* (С. Сметанин. Желтеют листья на березе); **Ах**, сердце, сердце, ты ли в этом виновато? (С. Сметанин. Когда закончился второй рабочий день); *По Сургуту, Сургуту, Сургуту – тревожные сумерки. Ах, когда же грядущие белые ночи грядут?* (С. Сметанин. Мороз); **Ах**, исправник, Уже ничего не исправить, Быт размеренный нам не вернуть... (Г. Ешимов. Ах, исправник); **Ах**, Сургут, У меня нет надежней причала... (Г. Ешимов. Унесут облака); *...Ах, Россия, Россия, – Зоревая страна. Ни о чем не просил я – Одарила сама* (А. Виноградов. Марков лог).

Об эмоционально-логическом отношении автора к ситуации, чувстве восторга говорит междометие "о", усиливающее экспрессивность, риторическое звучание высказывания: **О**, Русь! Чему, прищурясь, внимлешь? Что разглядела в тёмной мгле? (М. Антохин. Русь); **О**, Югория! Зыбь да болота... **О**, Югория!.. Слышу Подземное клокотанье, Чую земли под собою трясение - **О**, Югория! Это твой Таня Рвется на свет Для борьбы и отмищения (М. Антохин. О. Югория); **О**, Муза! Нежность воспеваая, Заветное мне слово дай! (С. Сметанин. Я полюбил тебя нежданно); **О**, с тобой проведенные дни! Счастья большего в мире не знаю... (С. Сметанин. Ночь была тяжела, глубока); **О**, бесценная первая книжка моя! (С. Сметанин. Фотография); **О**, ты мудростью полон, мой друг... (С. Сметанин. О, ты...); - **О** как прекрасны драгоценные плоды, Что посылает небо в летние сады!.. (С. Сметанин. Перс и халдей).

Экспрессивным поэтическим средством становится междометие, выражая ощущение душевной боли, огорчения, печали, отчаяния в стихах: **О** молодость! Вернись хоть на минутку. Сумеешь или нет меня узнать? (С. Сметанин. Еще мои движенья так же ловки); **О**, моя Родина! Ты о чем, глупая?! Того, вымершего, не родить вновь... (С. Сметанин. В слова ли вылить то...); **О**, как ты стонешь в большую стужу, Дверь, открываемая наружу! (С. Сметанин. Сенной двери жилого вагончика). С помощью междометия поэтически выражается неодобрение, досада, разочарование: **О**, если б мёрзли только уши! **О**, если б мозг не леденел! **О**, если б для души хоть капля Была весеннего тепла... (М. Антохин. Зима опять прикрыла сушу); **О**, к ним инспекторы не строги – Для них фанфары, барабан... (С. Сметанин. Сограждане).

Душевные страдания, чувство сожаления выражает междометное высказывание «увы»: *Юность – увы! – не догонишь. Молодость скрылась вдали... Где вы, буланные кони – Ранние годы мои?* (А. Виноградов. Под вечер); *...Безысходно? да нет – проходимо, Но в болотных – увы! – сапогах* (А. Виноградов. Замкнутое время); *Проходят покупатели, – увы! – Не каждый вынет рубль из полушубка* (С. Сметанин. У входа в магазинчик); *Увы глашатаю – эпоха ускакала. В борьбе с неволею упущен был момент* (С. Сметанин. Поэт 007); *Но дальше собственного носа, Увы, им видеть не дано* (С. Сметанин. Воробьи); *Увы! Завяли ароматные плоды. Вокруг – лишь горя вредоносные плоды* (С. Сметанин. Перс и халдей).

Междометия составляют в русской поэзии «живой и богатый пласт чисто субъективных речевых знаков [...], служащих для выражения эмоционально-волевых реакций субъекта на действительность, для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъяснений» [1, с. 745], в междометном высказывании способных лаконично, точно передать поэтическое состояние автора, создать образ переживаемого в данный момент чувства, сложный эмоционально-оценочный смысл стихотворных строк.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.; Л., 1947.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
3. Русская грамматика. М., Т. 1. 1980.
4. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 1994.
5. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1975.

Список источников

1. Антохин М. Ожоги Земли. Стихи. М., 2003.
2. Виноградов А.М. Отроги: Стихи. Челябинск, 1984.
3. Виноградов А.М. Зоревой окоём: избранная лирика. Шадринск, 1996.
4. Виноградов А.М. Природы облик – в зеркале души. Шадринск, 1997.
5. Державин Г.Р. Сочинения. М., 1985.
6. Ешимов Г.К. Медведица-Югра. Сборник стихотворений. Шадринск, 2011.
7. Жуковский В.А. Избранное. М., 1986.
8. Ломоносов В.М. Сочинения. М., 1987.
9. Пушкин А.С. Избранное (Стихотворения. Поэмы. Сказки.) М., 1975.
10. Сметанин С.Е. Созвездья фар: Стихи. Омск, 1993.
11. Сметанин С.Е. На Сайме. Книга стихов. Сургут, 2002.

Претерит немецкого глагола и его аспектуальная характеристика

Предметом данного небольшого исследования являются аспектуальные признаки претерита в немецком языке. За исходную единицу анализа мы берем аспектуальные ситуации (АС), предикативное ядро которых образуют глагольные лексемы в форме претерита. Принято считать, что АС это выражаемая в высказывании типовая сигнификативная ситуация, рассматриваемая с точки зрения ее аспектуальных элементов. Анализ АС основывается не на описании «положения дел в реальности», а прежде всего на изучении всей семантической структуры составляющих АС. Содержание АС рассматривается как субъективное отображение образа фрагмента объективной реальности с позиции наблюдателя. АС включает как языковую информацию, заключенную в самом глаголе, так и контекстуальную.

Следует отметить также необходимость выделения двух типов АС в структурно-содержательном плане, ибо особенности выражения аспектуальных содержаний в немецком языке нередко обусловлены синтаксико-семантической структурой АС, т. е. двумя разными возможными контекстуальными употреблениями глагола. Следует различать контекст непосредственного окружения глагола, передающий вместе с ним одну элементарную ситуацию, и контекст более широкий, где мы уже сталкиваемся с сопряжением действий в последовательности.

Сами действия в объективной действительности можно с онтологической точки зрения разделить на трансформативные и статальные, т. е. на такие, которые включают в себя признак внутреннего предела (трансформативные), и такие, которые не связаны по своей природе с внутренним пределом (статальные). Эти два типа объективных действий могут выражаться языковыми средствами в высказывании по-разному в аспектном плане. В частности, временные формы немецкого глагола представляют собой формы, в семантическом потенциале которых сопряженными оказываются темпоральные и аспектные признаки. Каждая временная форма характеризуется собственной семантической спецификой, обусловленной взаимодействием категориального акционального значения глагольной леммы и собственно темпорального значения временной формы, в которой выступает соответствующая лексема.

Основная аспектная характеристика претерита состоит в том, что предельный глагол в форме претерита может передавать образ действия, охватывающий как фазу его течения, так и некую «точку», в которой действие либо начинается, либо завершается. Нейтральность формы претерита в аспектном плане – это свойство, основывающееся не только и не столько на двойственном отношении данной формы к членам оппозиции «процессность: терминативность», сколько на том, что в эту оппозицию вклинивается в качестве неопозитивного третьего члена переходное семантическое образование, охватывающее противоположные аспектные признаки в их единстве. Такой промежуточный комплекс признаков благодаря безвидовости немецкого языка получил широкий простор для своего осуществления прежде всего в форме претерита.

Представляют интерес случаи, когда претерит реализует свою аспектную функцию представления действия в его протекании. В обобщенном плане можно говорить о том, что, как правило, реализация этого аспектного значения зависит от акционального содержания конкретной лексемы, выступающей в форме претерита. Несомненно, что к таковым относятся, прежде всего, лексемы, выражающие статальные, т. е. предельные в самой объективной действительности, действия. К числу таких лексем принадлежат в первую очередь так называемые курсивные глаголы. Сюда относят обычно глаголы, выражающие различные отношения между предметами объективной действительности: *betragen, enthalten, entsprechen, gehören, grenzen, kosten*; эмоциональной направленности: *achten, ehren, beneiden, hassen, imponieren*; а также такие глаголы, как *aussehen, sich befinden, ruhen, existieren, passen, bestehen, beiwohnen, dauern* и др.

(1) *Bochov ehrte sein Schweigen (Apitz).*

(2) *In der Nähe befand sich das Lager (Apitz).*

(3) *Sie sah in diesem Kleid viel besser aus (Strittmatter).*

К числу глаголов, в семантике которых отсутствует указание на какое-либо временное ограничение, т. е. глаголов, выражающих статальные действия, можно отнести и такие, как *sitzen, stehen, leben, reden, warten, liegen, genießen* и многие другие, которые в претерите, как правило, представлены в их процессном аспекте.

К числу глаголов, выражающих в форме претерита процессное представление действия, можно отнести и глаголы, обозначающие итеративный способ действия, т.е. действие, внутренне расчлененное на последовательность повторяющихся актов одного и того же «качества»: *zittern, drehen, blicken, graben, blättern, schütteln* и др.

(4) *Er genoss ein tiefes Vergessen, ein erlöstes Schweben über Raum und Zeit (Th. Mann).*

(5) *Er blickte zurück auf die Jahre seit damals bis auf diesen Tag* (Th. Mann).

(6) *Rindfleisch schwieg, und Unrat wartete mit Leidenschaft* (H. Mann).

(7) *Mit der „Jungfrau von Orleans“ beschäftigte die Klasse sich seit Ostern, seit dreiviertel Jahren* (H. Mann).

Кроме статальных действий, которые обозначаются обычно предельными глаголами, в форме претерита процессно могут отображаться также трансформативные, предельные в объективной действительности действия. Обычно такая нейтрализация основного аспектуального признака трансформативных действий объясняется воздействием параллелизма, синхронии действий, например у глаголов *kommen, fallen, einfallen* (die Nacht), *untergehen/aufgehen* (die Sonne) и т.п.

(8) *Und graue, stürmische Tage kamen* (Th. Mann).

(9) *Die Nacht fiel ein, und mit einem schwimmenden Silberglanz stieg schon der Mond empor* (Th. Mann).

Аспектуальные ситуации, характерные для немецкого претерита, часто различаются по признаку доминанции и эксплицитности одного из двух контрастных аспектных признаков: процессность/терминативность (стремление к пределу или достигнутость предела).

При доминанции признака терминативности признак процессности, тем не менее, эксплицирован. Экспликация процессности, предшествующей терминативности, подтверждается признаком наблюдаемости, который может подчеркиваться различными конкретизаторами, непосредственно окружающими глагол. В роли экспликаторов процессности выступают обычно причастие I, причастные обороты, конструкция «абсолютный винительный», обстоятельственные слова типа *lange, allmählich, mühselig, zögernd* и др., а также некоторые временные конкретизаторы при глаголах движения типа *den ganzen Tag, ohne Pause* и т. п. В рассматриваемой АС, как правило, участвуют глаголы, входящие в различные лексико-семантические группировки и характеризующиеся прежде всего как предельные.

(10) *Er schlief lange, unter verworrenen und seltsam sehnsüchtigen Träumen* (Th. Mann).

(11) *Sie seufzte, den Kopf auf der Schulter* (H. Mann).

Особую роль в формировании указанного типа АС играют различные лексико-семантические характеристики глаголов, в частности:

1. Глаголы или словосочетания, выражающие речевые действия субъекта.

(12) *Der Kassierer war verblüfft. Schließlich rief er hinterher: „Aber Herr Professor, über den Fall lässt sich ja trotzdem reden“* (H. Mann).

(13) *„Verzeihung“, sagte Tonio Kröger, ohne den Blick von den vielen Büchern zu wenden* (Th. Mann).

2. Глаголы, обозначающие различные физические действия (обычно произвольные), связанные с семой «движение».

(14) *Er nahm die Treppe in fünf Sätzen, riss die Klassentür auf, hastete zwischen den Bänken hindurch, schwang sich, in das Katheder gekrallt, auf die Stufe (H. Mann).*

(15) *Darauf befestigte sie das verbogene Diadem von gestern in ihrem Haar (H. Mann).*

3. Глаголы мыслительной деятельности.

(16) *Manche in der Klasse erinnerten sich des zehnten Auftritts im ersten Aufzug und kannten beiläufig die zwei ersten Gebete Karls (H. Mann).*

(17) *„Volksbibliothek?“ dachte Tonio Kröger, denn er fand, dass hier weder das Volk noch die Literatur etwas zu suchen hatten (Th. Mann).*

4. Глаголы, выражающие то или иное чувственное восприятие.

(18) *Dann atmete er auf und ging hinein (Th. Mann).*

Таким образом, глагольные лексемы в форме претерита, являющиеся ядром аспектуальной ситуации, существенным образом влияют на аспектуальную характеристику как самого действия, так и на особенности той или иной аспектуальной ситуации. Изучение в единстве темпоральных и аспектуальных признаков претеритальных форм глагола в рамках аспектуальной ситуации дает возможность более глубоко и детально исследовать одну из наиболее употребительных временных форм немецкого глагола.

О.В. Белоног

К вопросу о конкуренции футура первого и футурального презенса

Как известно, футур первый и футуральный презенс конкурируют между собой в выражении абсолютного будущего. Исследователи до сих пор стремятся найти объяснение для их сосуществования в современном немецком языке. Невольно возникает вопрос: конкурируют ли между собой эти формы, являясь синонимичными (например, одна из форм является наиболее типичной, частотной, другая периферийной) или контрастируют, выполняя в рамках выражения будущего разные семантические (например, аспектуальные) функции? Что касается первого утверждения, то имеющиеся данные подсчётов частотности той и другой формы весьма противоречивы в разных стилях речи. В этом плане показательны подсчёты А.А. Вейлerta (Вейлерт, 1976, с. 108–111) в употреблении футурального презенса и футура первого в разных речевых жанрах: в научной, публицистической, газетной речи доля футурального презенса составляет – 38 %, в художественной литературе – 40,8 %, в разговорной речи – 67,7 %, в диалектной речи – 87,6 %. Таким образом,

по мнению В.Я. Мыркина, доля употребления футурального презенса «возрастает по мере движения от письменной, официальной речи к устной, обиходной» (Мыркин, 1993, с. 86). Основной сферой употребления форм будущего времени является диалогическая речь, поэтому конкуренция главных форм выражения футуральности рассматривается в основном на материале художественной литературы или диалогической речи. Считается, что в ней футуральный презенс употребляется значительно чаще, чем футур первый. Например, Ю.Л. Левитов (Левитов, 1969, с. 35) в речи литературных персонажей насчитал 68 % употребления футурального презенса, Б. Ульвестад – 70 % и З. Латцел – 64 % (Ulvestad, 1987, с. 230–231, Latzel, 2004, с. 98). Однако, по данным Ю. Жуйкина (Žuikin, 1975, с. 47) это соотношение в беллетристике равно 29% – футурального презенса и 71 % – футура.

В.Я. Мыркин (Мыркин, 1983), который довольно подробно исследовал данную проблему, правомерно утверждает, что в современном немецком языке футур первый и футуральный презенс в обозначении действия являются синонимами и взаимозаменяемыми формами. Однако, по его мнению, они имеют различия в статистических, смысловых, валентностных, стилистических деталях. И хотя эти различия в деталях между вышеупомянутыми формами не являются абсолютными, жестко детерминированными, а носят вероятностно-статистический характер, именно они являются причиной предпочтения одной из грамматических форм в зависимости от конкретного контекста.

Изучив обширный теоретический материал касательно конкуренции вышеупомянутых грамматических форм, попытаемся сделать определённые выводы.

Для выражения будущего – неразобщённого, контактного с настоящим, т. е. являющегося как бы непосредственным продолжением наличной ситуации, следующего тотчас же за моментом речи, служит только презенс, так как футур предполагает промежуток времени между моментом речи и исполнением действия. Футур употребляется только для выражения разобщённого будущего, футуральный презенс может выражать как контактное, так и неконтактное будущее (Левитов, 1969, с. 10; С. Fabricius-Hansen, 1986, Боднарук, 2001, с. 11).

Отдельные учёные считают, что предпочтительнее, когда в предложении нет иного индикатора футуральности (например, morgen), а презенс при условии, что таковой присутствует. Эта закономерность подходит лишь для неопределённых глаголов. Предельные же глаголы чаще употребляются без индикатора футуральности, для них достаточно ситуативного контекста.

Важную роль в употреблении рассматриваемых форм играет семантика временного указателя. Футуральный презенс употребляется чаще с

временными указателями, имеющими значение определённого, локализованного в конкретном временном отрезке будущего, а футур первый склонен к употреблению с временными указателями, выражающими неопределённое, нелокализованное будущее. Таким образом, можно говорить о предрасположенности футурального презенса к обозначению «определённого» будущего, а футура – к обозначению «неопределённого» будущего.

В лингвистической литературе встречаются указания на то, что футуральный презенс употребляется с предельными глаголами, футур с неопредельными (Жуйкин, 1979, с. 11; Мыркин, 1996, с. 25). Однако в отношении корреляции предельных и неопредельных глаголов с футуром существует и другая точка зрения. В.А. Жеребков (Жеребков, 1968, с. 115) утверждает, что данная форма употребляется в значении будущего одинаково свободно как с предельными, так и с неопредельными глаголами. Мы придерживаемся точки зрения другой группы учёных, которые полагают, что в отличие от футура первого, который одинаково свободно может употребляться как с предельными, так и с неопредельными глаголами, футуральный презенс тяготеет к употреблению с предельными глаголами. Неопредельные глаголы в презенсе в большей степени нуждаются в футуральном контексте для выражения будущего, предельные же глаголы благодаря своей семантике, наличию своего рода футуральной направленности (Terzan-Kopescu, 1998, с. 20-21; Wöllstein-Leisten, Neilmann / Stepan, Vikner, 2006, с. 84) менее зависимы от контекста.

На употребление глагола в футуре первом и футуральном презенсе может влиять не только способ действия, но и его лексическая семантика. В футуре чаще употребляются глаголы психофизиологического состояния и процесса (*zittern, staunen, sich freuen*), глаголы, обозначающие ментальную деятельность (*denken, verstehen, vergessen*), а также глаголы чувственного восприятия (*sehen, hören*) и глаголы *haben, versuchen*. В футуральном презенсе чаще используются глаголы движения (Zuikin, 1975, с. 49; Кульбакин, 1983, с. 12], а также ряд довольно употребительных глаголов, таких как, *bekommen, werden, kriegen*, обладающих предельной семантикой.

Футуральный презенс чаще употребляется в первом лице, в то время как футур в третьем. Доля употребления обеих форм во втором лице приблизительно одинакова (Мыркин, 2008, с. 33).

Преимущественное употребление футурального презенса по сравнению с футуром первым встречается в вопросительных предложениях, относящихся к сфере будущего. Причём футуральный презенс чаще употребляется в вопросительных предложениях с вопросительным словом (так называемых специальных вопросах), а футур первый в свою

очередь, чаще употребляется в вопросительных предложениях без вопросительного слова (так называемых общих вопросах).

В лингвистической литературе встречаются указания на наличие определенных типов высказываний, в которых, как правило, употребляется только футур первый. Это, прежде всего, высказывания, содержащие временное противопоставление типа «прошедшее-будущее» или «настоящее-будущее» (Левитов, 1969, с. 32–34). Например: *“Die Zeiten haben sich geändert, Mutter, und werden sich weiter ändern”, antwortete Leontine (Zinner). “Natürlich ist es für uns ein unaufgeklärtes Verbrechen. Aber wir werden es klären” (Simmel)* (Мыркин, 2008, с. 34–35).

Конкуренция рассматриваемых грамматических форм коррелирует с социальными ролями. Футур употребителен в официальной, торжественной речи и принадлежит к привилегированному кругу лиц. Футуральный презенс более типичен для непринуждённой, неофициальной обстановки, для спонтанной речи, а также употребителен у слоёв населения с более низким социальным статусом (Мыркин, 1983, с. 20–21). Кроме того, Ю.Л. Левитов считает, что дистрибуция футурального презенса и футура первого зависит также от вида речи. В авторской, в несобственно-прямой речи и во внутреннем монологе чаще встречается футур, в разговорной речи – футуральный презенс (Левитов, 1971, с. 217).

В некоторых случаях употребление футура первого нежелательно. На этот факт обращается внимание в лингвистической литературе. В частности, избегается употребление громоздких инфинитивных конструкций, таких как модальные глаголы в форме футура, частое употребление футура в сложном предложении (Шендельс, 1970), длительное употребление футура в высказывании о будущем. Если речевое высказывание о будущем достаточно обстоятельное, оно обычно приводится с футуральным презенсом (Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 1995, с. 148). Футур, как правило, вводит, либо заключает высказывание (Левитов, 1969, с. 31–35), либо происходит чередование форм футура и футурального презенса (Matzel/Ulvestad, 1982).

Посредством футурального презенса выражают планируемое действие, посредством футура – ожидаемое действие (Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 1995, с. 148).

Существуют ограничения в употреблении футура и во многих типах придаточных предложений. Футур употребляется в придаточных предложениях значительно реже, чем в главных (и простых) предложениях (Latzel, 2004, с. 100). В некоторых типах придаточных предложений его употребление является невозможным, например, в придаточных предложениях цели (с союзом *damit*), в них возможен только футуральный презенс. Футур весьма редко употребляется в придаточных предложениях времени, в условных придаточных предложениях (Vater, 1975, с. 101–102;

Thieroff, 1992, с. 128–131; Latzel, 2004, с. 100–102), а также в дополнительных придаточных предложениях (с союзом *dass*) после глаголов, обозначающих желание/намерение или приказ (Vater, 1975, с. 103; Tessier/Le Flem, 1985, с. 34–35; Latzel, 2004, с. 100–102). Такие глаголы Е.И. Шендельс называет «*vorweisende Verben*» (Schendels, 1988, с. 104) или они могут быть обозначены как «проспективные глаголы».

Итак, наличие факторов, влияющих на выбор футура первого и футурального презенса, является подтверждением конкуренции этих форм. Представляется правомерным отметить, что вышеназванные факторы формируют в большинстве случаев лишь тенденции, так как ни один из них не способен полностью препятствовать выбору форм. Таким образом, нельзя исключать той возможности, что выбор той или другой формы может носить случайный характер.

Список литературы

1. Боднарук Е.В. Конкуренция футура и футурального презенса в немецкой диалогической речи (на материале художественной литературы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2001.

2. Вейлерт А.А. К употреблению футурума I в немецком языке // Вопросы строя немецкой речи. Владимир, 1976.

3. Жеребков В.А. О соотношении темпорального и модального значений форм будущего времени в современном немецком языке // Уч. зап. Калинин. гос. пед. ин-та. Калинин, 1968.

4. Жуйкин Ю.Н. Глагольные средства выражения футуральности в современном немецком литературном языке (футурум I и презенс): автореф. дис. ...канд. филол. наук. Л., 1979.

5. Кульбакин А.А. Глагольные временные формы в немецком языке и их видо-временные эквиваленты в русском языке. Воронеж, 1983.

6. Левитов Ю.Л. К вопросу о дистрибуции футура первого и футурального презенса // Вопросы романо-германского языкознания: Материалы межвуз. конф., 1971.

7. Левитов Ю.Л. О факторах, влияющих на выбор глагольных форм индикатива для выражения будущего в современном немецком языке // Уч. зап. Калинин. гос. пед. ин-та. Калинин, 1969.

8. Мыркин В.Я. Аспектуальная и темпоральная характеристика глагола (на материале немецкого глагола): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1996.

9. Мыркин В.Я. Категории значения и выражения глагольной темпоральности и аспектуальности в немецком языке: моногр. / В.Я. Мыркин [и др.]; под общ. ред. В. Я. Мыркина, Л. Ю. Шипицыной. Архангельск, 2008.

10. Мыркин В.Я. О конкуренции футурума I и футурального презенса в современном немецком языке // Иностранные языки в школе, 1983.

11. Мыркин В.Я. Трудные вопросы немецкой аспектологии и темпорологии. Архангельск, 1993.

12. Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике (на материале глагольных форм современного немецкого языка). М., 1970.

13. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.- Duden: Bd. 4, 1995.
14. Fabricius-Hansen C. Tempus fugit. Über die Interpretation temporaler Strukturen im Deutschen // Sprache der Gegenwart. Düsseldorf, 1986.
15. Latzel S. Der Tempusgebrauch in deutschen Dramen und Hörspielen. München, 2004.
16. Matzel K., Ulvestad B. Futur I und futurisches Präsens // Sprachwissenschaft, 1982.
17. Schendels E. Deutsche Grammatik. Morphologie. Syntax. Text. Moskau, 1988.
18. Terzan-Kopecky C. Zu den Verbalkategorien Aspekt und Tempus // Deutsch als Fremdsprache, 1998.
19. Tessier C., Le Flem D. Zur Selektionsbeschränkungen von WERDEN + INFINITIV in bestimmten Nebensätzen // Zielsprache Deutsch, 1985.
20. Thieroff R. Das finite Verb im Deutschen: Tempus – Modus – Distanz / Studien zur deutschen Grammatik, Bd. 40. Tübingen, 1992.
21. Ulvestad B. Potentielle Modalisierung der deutschen Zukunftsäßerung // Deutsche Sprache, 1987.
22. Vater H. *Werden* als Modalverb // Aspekte der Modalität. Tübingen, 1975.
23. Wöllstein A., Heilmann A. / Stepan P., Vikner St. Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse. Der 2. Aufl. Tübingen, 2006.
24. Žuikin Ju. N. Futur und futurisches Präsens in unabhängigen Satz. – Deutsch als Fremdsprache, 1975.

Е.А. Ковтунова, Е.С. Орлова

Типы и модели номинации лица в немецком спортивном дискурсе

Спортивная сфера является одной из самых динамично развивающихся сфер коммуникации, развитие которой мы можем проследить на различных языковых уровнях. Основываясь на том положении, что спортивный дискурс освещает события, непосредственно связанные с людьми, можно сделать вывод, что этому типу дискурса характерны антропоцентричность и «сфокусированность на объекте дискурса» (Снятков, 2008, с. 4). Этот факт объясняет возникающий интерес к изучению номинации лица или деятеля (*nomina agentis*) как центрального объекта спортивного дискурса.

Данная статья посвящена одному из аспектов комплексного анализа номинации лица в немецком спортивном дискурсе, а именно, выделению типов и продуктивных моделей номинации лица в текстах спортивных репортажей, обзоров и комментариев. Материалом исследования послужили статьи из немецких газет (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Berliner Morgenpost, Süddeutsche Zeitung, Kicker, Handball Woche, Fussball-Woche и др.).

Проанализированный материал позволяет выявить следующие семантические типы номинаций лиц: наименования спортсменов (*der Rekordmeister, Teamkollege, Bester Spieler der Liga, drei erstklassige Kandidaten*), наименования команды (*Spitzenmannschaft, der Werkself, Team, Startelf, die Dutt-Elf, die Mannschaft, die Hausherren*), наименования тренера (*City-Trainer, Schalke-Coach, Fußballlehrer*), наименования зрителей, болельщиков (*die Fans, Zuschauer, Millionenpublikum an den TV-Geräten*), наименования административных лиц (*Schalke-Manager, der Sportdirektor*).

В рамках проблемы номинации принято учитывать три стороны – именуемый объект, именующий субъект и языковые средства, с помощью которых происходит процесс номинации. Объектом номинации может быть как отдельное понятие, предмет, признак, так и предмет с его признаками, целое событие или явление, в связи с чем различают лексические и препозитивные (выражаемые словосочетанием или предложением) номинации.

В ходе анализа указанных семантических типов номинаций лиц нами были выделены некоторые структурные продуктивные модели номинации лица. Среди лексических номинаций лиц преобладают номинативные единицы, образованные путем сложения двух или более основ. Большинство наименований лица являются **композирами**, второй компонент которых является существительным: *Vorstandsboss, Quasselonkel, Sturmpartner, Millionenpublikum*.

Вторую по величине группу составляют **суффиксальные образования**. Ввиду того, что объектом нашего исследования являются номинации лица, основным суффиксом, участвующем в данном словообразовательном процессе является суффикс –er: *Fußballer, Verteidiger, der Mitspieler*. Также отметим продуктивный и частотный суффикс **-in (-erin)** для обозначений лиц женского пола по роду занятий, деятельности, национальной принадлежности: *die 100-Meter-Europameisterin, die Läuferin, die Lenggrieserin*.

Небольшую группу также составляют единицы, образованные путем **конверсии**. Здесь наиболее употребительным вариантом образования единиц номинации лица является переход из одной части речи в другую, осуществленный по модели «числительное→существительное» (*der 28-Jährige, die 25-Jährige*, а также по модели «причастие I, II→существительное» (*Spielende, Beteiligte*).

Типы наименования лица, образованные посредством **аббревиации** (*Uhrmann und Co., Schiri, TeBe*), представлены достаточным количеством примеров, так что можно сделать вывод, что аббревиация также является популярным способом образования лексических типов номинации лица в немецком спортивном дискурсе.

Заимствованные номинации представляют собой довольно репрезентативную группу в нашем материале. С самого момента своего зарождения спорт способствовал развитию международных контактов, что не могло не отразиться на лексическом составе того или иного языка. По мнению А.Г. Голодова, в немецкую спортивную лексику входили и входят лексические единицы из целого ряда языков. В основных случаях заимствование происходило из языка того народа, где определенный вид спорта возникал или получал наибольшее распространение. Это и объясняет столь значительное количество заимствований из английского языка, в первую очередь, лексики, относящейся к таким видам спорта, как футбол, теннис, гольф, бейсбол (Голодов, 1982, с. 12). В нашем исследовании примерами вышесказанного могут служить следующие наименования: *Coach, Schalke-Coach, Team, Trainer, Keeper*. Также в данной группе присутствуют заимствования из французского языка, преимущественно употребляемые при описании определенного количества спортсменов: *Duo, Schusters Quartett u др.*

Хотелось бы отметить и случаи гибридных образований из немецких и иноязычных единиц. Данные образования представляют собой определительные сложные слова, где в качестве первого элемента выступает заимствованное слово (англицизм или французское заимствование): *Amateur-, Sport-* (например, *Amateurtrainer, Sportdirektor*).

Как отмечает А.А. Макеева, спортивный вокабуляр как источник новых метафор без преувеличения является ныне одним из наиболее популярных в средствах массовой информации (Макеева, 2006, с. 4). Наше исследование не показало значительного количества **метафорических номинаций лица**, однако данные спортивные метафоры, как правило, носят узуальный характер и активно употребляются. Например, спортивная метафора *die Hausherren* («хозяева поля»), употребляемая по отношению к команде, принимающей в своем городе команду соперников, основана на сходстве с домом, где принимающей стороной всегда является хозяин. Подобно хозяевам дома, спортивная команда принимает «гостей» – команду соперников – на своей территории, у себя дома, на своем «домашнем» поле. Метафора *der Torjäger* (дословно «охотник за голами») основана на сходстве футбольного игрока, основной задачей которого является забить гол в ворота команды соперника, с охотником, преследующим свою добычу.

Наиболее типичный вариант **метонимической номинации лица** в немецком спортивном дискурсе – наименование команды, ассоциируемой по смежности с цветом их формы. Называя команду FC Schalke 04 *Königsblauen*, или футбольную команду Borussia Dortmund *Schwarz-Gelb*, автор статьи или репортажа не сомневается, что он будет понят, так как все болельщики и любители спорта знают фирменные цвета флага и

формы данной спортивной команды. Использование подобного типа метонимического переноса также очень популярно среди болельщиков, широко употребляется в их разговорной речи, а также на форумах, в сети Интернет (например, неофициальный сайт команды Borussia Dortmund носит название “schwarzgelb.de”).

Метонимический перенос может быть также осуществлен на основе символики определенной футбольной команды, например, в ходе анализа мы неоднократно встречали наименование *die Münchner Löwen*, употребляющееся для обозначения футбольной команды TSV 1860 München. На гербе данной футбольной команды присутствует лев, что послужило основой для метонимического переноса для данного лексического наименования.

При описании хроники событий спортивных новостей, при оценке и комментарии деятельности спортсменов авторы статей пользуются большим количеством эмотивно-оценочной лексики, реализуя в рамках правил построения публицистического текста экспрессивную и воздействующую функции (Голодов, 1982, с. 15). Именно поэтому **атрибутивные словосочетания** по типу **Adjektiv + Substantiv** являются наиболее частотной среди словосочетаний моделью номинации лица. Проиллюстрируем вышесказанное примерами: *ein außergewöhnlicher Spieler, drei erstklassige Kandidaten, dieser fantastische Heber vom linken Strafraum, die exzellente Läuferin* и др. В данных словосочетаниях используются оценочные прилагательные, придающие носителю признака положительную оценку, выделяющие его превосходство среди других спортсменов. Наряду с высшей оценкой спортсмена встречается субъективная оценка автора, выражающая его личную симпатию: *eine sympathische Athletin*.

Также в словосочетаниях данного типа широко используются прилагательные с национальным или географическим признаком: *der belgische Meister, den deutschen Rekordmeister, der französische Dribbelkünstler, die Münchner Löwen*. Как видно из примеров, прилагательное может обозначать родную страну спортсмена (*belgisch – Belgien, deutsch – Deutschland, französisch – Frankreich*) или родной город (*Münchner – München*). Данная тенденция характерна для текстов немецких спортивных репортажей, она проявляется, кроме того, и в активном использовании в качестве номинации лица самостоятельных лексических единиц с признаком «национальность» (*der Niederländer, der Holländer, die Franzosen*). Такая же частотность отмечается и в словосочетаниях, обозначающих лицо. Мир спорта, спортивная деятельность отмечена многонациональным составом участников, в связи с чем можно сделать вывод, что для текстов данного типа дискурса характерно наименование лица по национальному признаку с целью конкретизации, обеспечения дополнительной информации об участнике спортивного события.

В ходе анализа исследуемого материала нами была отмечена динамика использования прилагательных с суффиксом *-malig*, образованных от количественных числительных и указывающих на многократность действия, в случае освещения спортивных событий – на многократность победы в чемпионатах – *die sechsmalige Weltmeisterin, der 14-malige Weltmeister* и др.

Наряду с вышеописанной моделью номинации лица оценочную характеристику спортсмена представляют собой также модели следующих типов: **adjektiviertes Partizip I + Substantiv** и **adjektiviertes Partizip II + Substantiv**. Пример модели первого типа *ein überragender Franzose* иллюстрирует высокую оценку деятельности спортсмена посредством употребления автором глагола *überragen* (возвышаться (над чем-л.); господствовать, превосходить). Для характеристики участника спортивного события автор использует причастие настоящего времени в функции прилагательного. Данная модель представляет собой не столь продуктивный тип и в текстах немецкой спортивной прессы встречается нечасто.

Конструкции **adjektiviertes Partizip II + Substantiv** имеют тенденцию частотности использования в текстах различных жанров спортивного дискурса. Чаще всего они употребляются как распространенное причастное определение: *der psychisch angeschlagene Spieler, der in Aachen verletzte Brasilianer, der so talentierte Brasilianer*. В первом случае автор уточняет причастие прошедшего времени *angeschlagen* («изможденный, усталый») прилагательным *psychisch*, характеризуя именно психологическое состояние спортсмена. Во втором случае автор конкретизирует место получения травмы спортсменом, употребляя немецкий топоним с локальным предложением *in Aachen*. В третьем случае автор подчеркивает выдающиеся способности участника спортивного события частицей-интенсификатором *so*.

Модель типа **Eigenname + Substantiv** также является одной из наиболее употребляемых в текстах спортивной публицистики. Данная модель представляет собой конструкцию, где в качестве первого компонента выступает имя собственное. Наиболее частым случаем является употребление фамилии участника спортивного события, например, в одном из репортажей используется фамилия сербского нападающего, играющего за футбольную команду Borussia Dortmund Невена Суботича – *Subotics Ausruttscher, Subotic-Nebenmann*. Также частотным вариантом является использование фамилии тренера команды, например, фамилия тренера немецкой футбольной команды Bayer Leverkusen Робина Дутта (*Dutt-Elf*) или тренера Stuttgarter Kickers Дирка Шустера (*Schusters Quartett*). Первым компонентом словосочетания может выступать и название команды, при этом наблюдается тенденция к сокращению полного официального варианта в пользу более компактного (*Bayerns Abwehrspieler, Schalke-Coach, Dortmunds Spielmacher, City-Trainer*).

Следующими моделями номинации лица являются словосочетания двух существительных: **Substantiv + Substantiv (Gen.)** и **Substantiv + Präposition + Substantiv**. Модель первого типа (*bester Spieler der Liga, die Elf des Tages, Meister der Improvisation*) представляет собой посессивное сочетание двух существительных, одно из которых употребляется в родительном падеже. Примеры *bester Spieler der Liga, die Elf des Tages, Gewinner der Champions League* иллюстрируют собой атрибутивную конструкцию, значением которой является отношение части к целому. Тем же значением обладает и пример модели второго типа, представляющий собой предложное словосочетание *Top Ten auf der Welt*. Словосочетания *Meister der Improvisation, Meister des Sports* обозначают высшую степень владения спортивной техникой, оценку квалификации спортсмена.

Таким образом, из вышесказанного следует, что при номинации лица в жанрах немецкого спортивного дискурса авторы используют как отдельные лексемы, так и различные многокомпонентные словосочетания. Их вариативность достаточно широка, что позволяет избежать тавтологии и служит обогащением выразительных возможностей книжно-письменной речи спортивной публицистики.

Список литературы

1. Голодов А.Г. Особенности спортивной лексики немецкого языка. АКД. Москва, 1982.
2. Макеева А.А. Немецкая спортивная метафорика: на материале современной немецкоязычной печати. АКД. Москва, 2006.
3. Снятков К.В. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса. АКД. Череповец, 2008.
4. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / под общ. рук. О.И. Москальской. 4-е изд., стереотип. М., 1998.
5. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. und bearb. von G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit P. Eisenberg. Bd. 4. Mannheim. Leipzig; Wien; Zürich, 1995.

Е.А. Листраткина

Классификация грамматических средств выражения статального оттенка длительного способа действия

Предметом исследования в данной работе является описание средств выражения длительного способа действия, который в свою очередь является компонентом функционально-семантического поля аспектуальности. Термин «функционально-семантическое поле» (ФСП) был введен и описан А. В. Бондарко в его работе «Теория значения в системе функциональной грамматики на материале русского языка». Под функционально-семантическим полем подразумевается «система разноуров-

невых средств языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических, объединенных на основе общности и взаимодействия их семантических функций» (Бондарко, 2002, с. 365).

Под аспектуальностью понимается семантический категориальный признак, характер протекания и распределения действия во времени. Он указывает на то, что аспектуальные значения сосредоточены в сфере глагольного предиката, в сфере действия. Но иногда аспектуальность выходит за пределы действия предиката, поэтому иногда речь идет об аспектуальной характеристике в целом.

Грамматическая категория вида образует центр поля аспектуальности, поскольку в видовых формах заключено отношение к признакам ограниченности действия пределом и целостности. Обязательность категории вида для всех глагольных лексем влечет за собой высокую степень регулярности выражения аспектуальной семантики. К периферии поля аспектуальности относятся способы глагольного действия и их группировки, аспектуальные признаки в лексическом значении глаголов (глаголы состояния, отношения, предельного и непредельного действия), семантические признаки, передаваемые обстоятельствами типа *lange*, *dauernd* и т. п.

В немецком языке категория вида отсутствует, но существует категория акциональности, или способа протекания действия. Ядро категории акциональности в немецком языке образует категория предельности / не предельности действия. Под предельностью действия понимается ограничение какими-то рамками, границами. Под не предельностью же понимается не достижение предела, т. е. действие не ограничивается никакими границами и рамками. Различные оттенки протекания действия передаются системой средств выражения аспектуальности: семантикой глагола, глагольными временными формами во взаимодействии с обстоятельственными словами или лексическими индикаторами, а также при помощи контекста.

Среди всех способов действия (СД) выделяется длительный СД, синонимами которого являются «продолжительность» и «временная протяженность». СД в немецком языке – это сложное противоречивое понятие, сущность которого раскрывается лишь в предложении при рассмотрении сказуемого в сочетании с второстепенными членами предложения, входящими в группу предиката. Изолированный от контекста немецкий глагол не может дать исчерпывающую информацию о содержании процесса.

К длительному СД относятся дуративный, статальный и реляционный СД. Нам интересен статальный СД и грамматические средства их выражения. Под статальным СД мы будем понимать физические и душевные состояния, а также положение в пространстве.

Для выражения статального оттенка длительного СД используются лексические, грамматические и синтаксические средства.

Рассмотрим некоторые грамматические средства выражения статального оттенка длительного СД:

Первым средством выражения значения длительности, относящимся к грамматическим, можно считать временные формы. Но поскольку сами временные формы не могут указывать на длительность состояния, то необходимо рассматривать также семантику глагола и отсутствие или наличие лексических индикаторов.

(1) Vor dem Hause lag ausserdem ein alter Friedhof, der schon *seit langem* stillgelegt war. (E. M. Remarque)

Длительное состояние здесь выражается благодаря неопределённому глаголу *liegen* в претерите без взаимодействия с обстоятельственным словом. Но сама временная форма не указывает на длительность. В придаточном предложении также выражается длительное состояние, но благодаря уже наличию пассива состояния и сочетанию с обстоятельственным словом, указывающим пункт начала, возникновения этого состояния.

(2) Triebel stand an seinem alten Platz, als hätte er ihn gar nicht verlassen. (A. Seghers).

В этом примере длительное состояние выражается неопределённым глаголом *stehen* в претерите. Однако, сама временная форма претерита не выражает значение длительности, его выражает семантика глагола *stehen*. Это длительное состояние усиливается наличием сравнительного придаточного предложения, которое подчеркивает длительность состояния.

Большинство лингвистов утверждают, что временные формы презенса и претерита выражают длительность. Однако, наше мнение расходится с их мнением. На наш взгляд, сами временные формы нерелевантны в выражении длительности. Чтобы выразить длительность, необходим неопределённый глагол и лексические индикаторы. С другой стороны, неопределённые глаголы в любой временной форме могут выражать длительность. Рассмотрим это на примере глагола *warten*, который содержит в своей семантике указание на длительность состояния.

(3) Ich kam aus dem Zimmer des Chefarztes, Köster wartete auf mich in der Halle. (E. M. Remarque).

(4) Wir haben ewig lange auf euch beide gewartet nach der Vorstellung. (J. Pfaue)

(5) Ich hatte hinter ihm gewartet bei der Kontrolle unserer Papiere. (A. Seghers).

(6) Und darauf werden Britt und ich nun eben vergebens warten. (J. Pfaue).

В этих примерах глагол *warten* употреблен в претерите, перфекте, плюсквамперфекте и футуруме I, сами по себе эти формы не выражают длительность. Она выражается глаголом *warten*, причем в перфекте с обязательным лексическим индикатором.

Следующим средством выражения длительного состояния является составное именное сказуемое.

(7) Er ist *rettungslos verliebt* in die Spanierin. (E. M. Remarque).

Длительное состояние выражается составным именным сказуемым *ist verliebt*.

(8) Hobby war *noch immer ein wenig* in Maud verliebt. (B. Kellermann).

(9) Mauds Laune war *noch immer ausgezeichnet*. (B. Kellermann).

В отличие от примера (7), здесь длительное состояние еще и интенсивируется дополнительно лексическим индикатором *noch immer*. Глагольно-именное сказуемое, выступая в конструкции *scheinen + zu + Infinitiv*, также может выражать длительное состояние.

(10) Der junge Mann scheint mit sich und der Welt sehr zufrieden zu sein. (E. Peters).

К грамматическим средствам выражения длительного состояния можно отнести и предлоги *während* и *bis* в рамках простого предложения.

(11) Ich weiss noch, dass ich *während des Abendessens* im leeren Schlafzimmer blieb. (A. Seghers).

Длительное состояние выражается неопределённым глаголом *bleiben* и конкретизируется обстоятельством времени с предлогом *während*. Этот предлог указывает границы начала и конца длительного состояния. Поскольку имя существительное является отглагольным, то само указывает на действие/ процесс. Подобная структура предложения является синонимичной явлению синхронии действий. Но в предложении показывается длительное состояние, протекающее одновременно с длительным действием *Abendessen*.

(12) Er ist *bis fünf* in seiner Stunde. (E. M. Remarque).

Длительное состояние, выраженное глаголом *sein*, ограничено предлогом *bis*. Начальный момент этого состояния неизвестен, но предлог *bis* точно указывает конечный предел этого длительного состояния.

Таким образом, были представлены разноуровневые грамматические средства выражения статального оттенка длительного способа действия. Можно сказать, что самым распространенным грамматическим средством выражения данного оттенка длительного способа действия являются временные формы с лексическими индикаторами. Этот способ широко представлен в немецкой литературе.

Средства выражения когезии в произведениях детской художественной литературы

За долгие годы изучения текста учеными было выделено множество свойств и качеств присущих только тексту как явлению речетворческого процесса. Одним из наиболее интересных свойств, присущих только тексту, является его внутренняя структурная связность. Связность является обязательным условием существования текста, так как аморфное скопление знаков по определению нельзя считать текстом (Лотман, 2000, с. 443). Развивая идею связности элементов текста, исследователи выделили в её рамках такие близкие по значению категории, как когезия и когерентность. Несмотря на то, что когерентность по своей природе шире когезии, так как она отвечает за объединение элементов разных уровней текста на основе содержания и таким образом формирует глубинную структуру текста, удобнее будет рассматривать явление когезии, выражающееся в более конкретных проявлениях (Щирова, Гончарова, 2007, с. 56).

Когезия, или локальная связность, – связность линейного типа, выражаемая формально, преимущественно языковыми средствами. Она фокусирует внимание на плане выражения текста, тех внутритекстовых, преимущественно грамматических и лексических связях, которые, объединяя языковые единицы, формируют поверхностную структуру текста (Щирова, Гончарова, 2007, с. 56). М. А. К. Хэллидей определяет когезию как набор значимых отношений, который является общим для всех текстов, который отличает текст от "не-текста" и который служит средством обнаружения взаимозависимости содержания отдельных отрезков. Это такое отношение элементов в тексте, когда один элемент значения предполагает другой элемент, причём интерпретация второго зависит от интерпретации первого (Halliday, Hasan, 1976).

Когезия как свойство текста обладает определенными качествами. Во-первых, это направленность связности компонентов текста. В одних случаях последующие компоненты связываются с предыдущими, что называется ретроспекцией или анафорической связью. В других случаях, наоборот, предыдущие компоненты связываются с последующими – это проспекция или катафорическая связь (Филиппов, 2003, с. 133). Также когезия может быть контактной и дистантной. При контактной когезии связанные компоненты находятся в непосредственной близости друг к другу. Дистантная связь подразумевает разнесенность связанных элементов текста. Она обогащает структуру текста в том плане, что позволяет не только соотносить разноплановые фрагменты информации, разнообразить повествование вкраплением различного рода отступлений, сентен-

ций, размышлений, но и вносить в непрерывное повествование прерывистость, делая отдельные компоненты дискретными, автосемантическими (Здорикова, 2010).

Понятие когезии в свою очередь неоднородно. В нем выделяют ряд средств, реализующих связь в тексте. Одной из наиболее универсальных классификаций средств когезии в тексте по праву считается классификация М.А.К. Хэллидея и Р. Хасана. Они предложили выделить в рамках явления когезии пять аспектов языковых отношений между предложениями: указательную, личную и сравнительную референцию; субституцию имени, глагола и предикативной группы; эллипсис имени, глагола и предикативной группы; союзные слова и другие коннекторы, выражающие одно из ограниченного набора отношений, причём, весьма общих, связывающих разные части текста; а также лексическую когезию, часто достигаемую повтором лексических единиц в смежных предложениях (Halliday, Hasan, 1976). В то же время сами авторы указывают, что между данными категориями нет незыблемых границ. Пять упомянутых средств когезии базируются на двух типах отношений – тождестве обозначаемых предметов и явлений или их соединении. Из этих пяти видов связности, референция, субституция, эллипсис и конъюнкция основаны на структурно-грамматических отношениях, и только лексическая когезия оперирует в области слов и выражений.

Особенность реализации когезии в детской художественной литературе определяется такими её особенностями, как простота и шаблонность языка. Повествование в произведениях детской литературы обычно ведётся посредством коротких предложений, в большинстве своем простых и сложносочиненных. Такое построение представляет благодатную почву для реализации явления когезии. Каждое следующее предложение демонстрирует связь с непосредственно соседствующим или одним (или несколькими) из предыдущих предложений, что не позволяет тексту распасться на отдельные куски. Для детской литературы, как ни для какой другой, важна ясность и понятность изложения, поэтому и степень связности в ней высока. Именно поэтому наиболее удобным представляется рассматривать особенности применения средств связности на примере детских художественных произведений, в которых простота лексического наполнения не мешает восприятию структурных особенностей.

Далее в статье будут рассмотрены особенности использования каждого из представленных средств когезии. Материалом исследования послужили произведения А.А. Милна: повесть «Winnie-the-Pooh» и ряд стихотворений из поэтических циклов «When we were young», «Now we are six».

Референцией называется замена в связном отрезке текста наименования, свойства или действия определенными детерминантами. В английском языке в функции референции выступают личные и указательные местоимения, а также сравнительные конструкции – компаративы (Москальская, 1981, с. 29).

Наиболее употребительными являются именно личные местоимения. Однако не все личные местоимения могут выступать в качестве связующих единиц в тексте. Хотя по признаваемому учеными правилу, только формы 3 лица способны образовывать эндофорические связи в тексте (в противовес экзофорическим типам связи, которые связывают элементы текста с реальностью, а не с другими элементами текста и поэтому являются в большей степени ситуативными нежели структурными), в детских художественных произведениях можно встретить и такие примеры, в которых исключенные из классификации формы 1 и 2 лица, относящиеся к речевым ролям адресата и адресанта, демонстрируют связность с элементами текста. «“What do you want a balloon for?” you said»; «And things looked bad for him and we – Looked bad, I mean, for he and us». Такой способ использования личных местоимений 1 и 2 лица является достаточно редким и даже спорным, поэтому в функции референции чаще выделяют личные местоимения 3 лица. Помимо привычной единичной замены того или иного объекта в соседних предложениях, личные местоимения способны образовывать целые местоименные цепочки или анафорические сети, когда за заменяемым элементом может следовать любое количество замещающих его элементов выражающих разные отношения описываемого предмета к действительности.

Немного уступает явлению референции такое средство когезии, как конъюнкция. Конъюнкция использует для связывания текста союзы, наречия, предложные обороты. Их можно считать неотъемлемыми единицами любого стиля и в частности художественного стиля. Связующие элементы (коннекторы) не выражают когезию самостоятельно, но они передают значения, которые предполагают наличие связанных с ними элементов дискурса в окружающем тексте (Crane, 2008, с. 135).

Чаще всего в тексте встречаются, безусловно, простые союзы – добавочный *and* и противительный *but*. Остановимся более подробно на этих двух коннекторах. Соединяя элементы предложения, *and* выступает как простой сочинительный союз. Его можно отнести к когезионным коннекторам только в случае, если он соединяет предложения, следующие одно за другим в ходе развития сюжета. В отличие от словосочетаний объединенных сочинительным союзом, предложения, содержащие *and*, не меняются местами. Предложения также, в отличие от слов, не могут соединяться за счет однократного употребления союза. В каждом новом предложении соединительный союз должен повторяться, в ходе чего мо-

гут образовываться целые связные смысловые цепочки из предложений соединенных одинаковыми или разными элементами. Добавочный союз может соединять два рядом стоящих предложения или повторяться в ряде следующих друг за другом предложений, создавая, таким образом, своеобразные цепочки, основанные на приеме полисиндетона (Halliday, Hasan, 1976).

Союз *but* наряду с *and* является одним из самых частотных средств связности и простым выразителем противительной связи, но в отличие от других средств этой группы *but* содержит в себе компонент значения соединительного союза *and*. Именно этой его особенностью объясняется несочетаемость с союзом *and* в предложении.

Остальные типы коннекторов можно условно разделить на группы, объединенные общим, передаваемым ими в предложении значением. Это коннекторы со значениями времени, длительности и причинно-следственных связей.

Субституция и эллипсис как средства связности в тексте близки по своей внутренней природе и часто не разделяются на отдельные категории. В субституции, как и в референции, связь осуществляется за счет замены одного из элементов текста на замещающий элемент. При субституции заменитель не является полностью тождественным заменяемому элементу, поэтому она употребляется, если референция не полностью идентична или к определению добавляется новая характеристика (Сазонова, 2008, с. 15). В качестве замещающего элемента могут выступать: местоимения, глаголы и наречия. По функциям в предложении субституцию в свою очередь подразделяют на именную, глагольную и субституцию предикативной основы. Наиболее благодатной почвой для использования субституции представляются диалогические реплики, а также безличные и неопределенно личные предложения (Halliday, Hasan, 1976, с. 133).

Понятие эллипсиса смыкается с категорией субституции. Однако в отличие от субституции эллипсис представляет собой чрезвычайно распространенное и типичное явление для разговорной речи. По определению эллипсис представляет собой субституцию повторяющегося элемента на ноль. В предложении при эллипсисе опускается элемент, который сам собой разумеется в представленном контексте. Эллиптический пропуск оставляет в предложении структурное гнездо, которое можно заполнить за счет информации из предшествующего текста (Бурлакова, Иванова, Почепцов, 1981, с. 230).

Сходство между субституцией и эллипсисом проявляется и в схожести выделяемых в их рамках подвидов. Эллипсис также бывает именным, глагольным и предикативной основы. Тем не менее, несмотря на частотность употребления средств субституции и эллипсиса в разговорной диа-

логической речи, для произведений детской художественной литературы они не присущи. Это можно объяснить стремлением авторов облегчить понимание текста читателем, в то время как различные замещения и пропуски несколько усложняют восприятие общей картины.

И наконец, последнее из выделяемых Хэллидеем и Хасаном средств – это лексическая когезия. В отличие от предыдущих видов средств, лексическая когезия не использует замещающие единицы. В её рамках, таким образом, нельзя выделить конкретные примеры, указывающие на факт её использования. Этот тип связности подразумевает в первую очередь лексические повторы различных видов, их чередования в разных формах, слова и словосочетания, входящие в одну тематическую сферу, а также развертывание синонимических и других видов отношений.

За неимением определенных замещающих средств лексическая когезия оперирует следующими типами повторов:

- простым лексическим, который чаще всего связан с повторением имен собственных персонажей или какого-либо сюжетно значимого понятия «“I wonder if you've got such a thing as a balloon about you?” “A balloon?”»;

- однокоренным, использующимся как формальное средство связности при описании сходных предметов и ситуаций «I'm fishing. Don't talk, anybody, don't come near! Can't you see that the fish might hear?»;

- синонимическим. При этом синонимы могут быть как простыми, так и контекстными, то есть обусловленными окружением «They tell a tale at Christmas time. I've often thought the story would»;

- антонимическим «“You can stay here all right, silly old Bear. It's getting you out which is so difficult.”»;

- тематически связанной лексики. Обычно такие повторы образуют целые тематические цепочки, проходящие через один или несколько абзацев, вплоть до целого текста. Основным условием их выделения является наличие общего элемента в значениях слов «They're changing guard at Buckingham Palace... We saw a guard in a sentry-box. "One of the sergeants looks after their socks,"»;

- общего понятия. Замена предмета, действия или состояния широкосмысленным, обобщающим словом представляет собой широко распространенное явление. Для этой цели используются слова широкой семантики, такие как thing, business, matter, object, people, person, place, question и др. Такая замена смыкается с категорией субституции «Christopher Robin lived at the other end of the Forest, and when he came back with Rabbit, and saw the front half of Pooh, he said, “Silly old Bear,”»;

- части целого «Where is Anne? Close to her man. Brown head, gold head»;

- синтаксическим, выражающимся в форме полного, неполного и частичного параллелизмов «And nobody knows (Tiddely pom), How cold my toes (Tiddely pom), How cold my toes (Tiddely pom), Are growing.».

Таким образом, между любыми словами, находящимися в лексико-семантических отношениях, существует когезионная связь. Такие отношения могут объединять не только синонимы и антонимы, но и слова, относящиеся к одному упорядоченному или неупорядоченному ряду понятий.

Использование лексических и синтаксических повторов можно считать характерной чертой детских художественных произведений. Частое употребление одних и тех же слов и словосочетаний призвано фиксировать внимание юного читателя на конкретных фактах и объектах, исключает возможность сбиться с повествования из-за возможной двусмысленности.

Подводя итог нужно признать, что все виды связности важны и должны приниматься в учёт при анализе текста. Однако в зависимости от типа текста разные виды связности имеют различный вес. Для стиля детской художественной литературы особое значение имеет употребление средств лексической когезии, референции и конъюнкции, в то время как в другом литературном стиле это соотношение может меняться.

Список литературы

1. Бурлакова В.В., Иванова И.П., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: учеб. М., 1981.

2. Здорикова Ю.Н. Конструкции противительного характера с дистантной связью. // <http://nauka.hnpu.edu.ua> – Публикации Харьковского национального педагогического университета [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Rosiy%20filologia%202/5.html> (дата обращения: 03.03.2012).

2. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.

3. Москальская О.И. Грамматика текста. М., 1981.

4. Сазонова Н.В. Средства реализации категории связности в математическом тексте. Екатеринбург, 2008. 205 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://elar.usu.ru/bitstream/1234.56789/1500/1/urgu0623s.pdf> (дата обращения: 03.03.2012).

5. Филиппов К.А. Лингвистика текста: курс лекций. СПб., 2003.

6. Щирова И. А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учеб. пособие. СПб., 2007.

7. Milne A.A. The world of Winnie-the-Pooh. Poems. М.: Радуга, 1983. 448 с.

8. Halliday M., Hasan. R. Cohesion in English. NY., 1976.

9. Paul A. Crane. Texture in Text: A Discourse Analysis of a News Article Using Halliday and Hasan's Model of Cohesion. [Электронный ресурс]. URL: <http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai%2830%29/08.pdf> (дата обращения: 03.03.2012).

Иконическая составляющая пассивной конструкции в немецком языке

В современной лингвистике получила широкое распространение семиотическая концепция языковой категоризации, которая выделяет три класса знаков – символические, иконические и индексальные знаки, каждый из которых характеризуется наличием определенной степени взаимосвязи между означающим и означаемым знака. При этом символические знаки порождаются установлением связи означающего и означаемого по условному соглашению между говорящими субъектами; иконические знаки формируются на основе подобия означаемого и означающего; индексальные знаки создаются по принципу смежности формы и значения (Якобсон, 1983, с. 103–104).

Иконические знаки присутствуют на различных уровнях языковой системы – в фонетике, лексике, морфологии, синтаксисе. В качестве примеров можно назвать ониматопеи (звукоподражания, которые фиксируют в языке звук, издаваемый реальным объектом, как аналоговый: *mi-hep, miauen, mekern* и т.п.). Иконическим диаграмматическим знаком является, например, порядок слов в предложении «*Veni, Vidi, Vici*» – «Пришел, увидел, победил». Предложение воспроизводит картину действительности, происхождение событий в указанном порядке. Знак явно представляет собой некое подобие обозначаемого (Брусенская, Гаврилова, Малычева, 2005).

Наиболее яркое выражение иконический знак имеет в синтаксисе, поскольку «грамматические структуры существуют в линейно-протяженном пространстве сообщаемого и в линейно-схемной форме закрепляются в системе языка» (Якобсон, 1983, с. 103–104). Одним из наиболее наглядных примеров иконических знаков в синтаксисе является пассивная форма категории залога в немецком языке. В предложениях с процессуальным пассивом предикат выражается составным знаком, рассмотрение семантики и синтактики которого должно идти с учетом цепочки «мыслительные структуры – значение – грамматические формы», поскольку «мыслительные процессы находят во многом прямое, иконическое отражение в языковых структурах» (Кибрик, 1992, с. 25).

Пассивная конструкция, являясь маркированным членом оппозиции актив-пассив, имеет ряд отличительных особенностей на структурном, семантическом и прагматическом уровнях. Немецкий пассив является аналитической формой, состоящей из вспомогательного глагола *werden* и причастия прошедшего времени. Аналитическая форма глагола усложняет структуру пассива в плане линейной протяженности и требует больших ментальных затрат для интерпретации предложения. К еще более

сложной и длительной дешифровке предложения приводит элиминированный (т. е. выраженный в структуре нулевым знаком) агенс: Die Tür wird (0) geöffnet; или агенс, оформленный предложным дополнением, занимающим в предложении не инициальную позицию: Die Tür wird vom Wächter geöffnet, что затрудняет идентификацию реального производителя действия, маркируя, таким образом, всю конструкцию.

Семантическая маркированность пассива заключается в конверсности представления направленности действия в нашем сознании: пассивные формы глагола называют признак (роль) объекта, имплицитный признак (роль) субъекта (Шубик, 1989, с. 23–24), что не соответствует естественно-логическим отношениям. В пассивной конструкции глагольный признак представлен как направленный на его носителя.

Структурные и семантические особенности пассивной конструкции обуславливают ее прагматическую специфику. Данные психолингвистики показали, что инициальный элемент в последовательности имплицитно несет в себе значение «более важного по сравнению с последующими» (Мороховский, 1980, с. 97). Поскольку привлечение внимания к пациенсу не характерно для нейтральной ситуации коммуникации, прагматика пассивной конструкции представляется маркированной.

Н.В. Дрожащих определяет понятие иконичность как показатель маркированности (по сравнению с немаркированностью) языкового знака (Дрожащих, 2001, с. 54). Таким образом, пассивные структуры, являясь маркированными на синтаксическом, семантическом и прагматическом уровнях, проявляют признак иконичности, описание которого и является основной задачей данной публикации.

Для решения этой задачи проанализируем структурные составляющие немецкой пассивной конструкции, а именно: глагол werden и причастие прошедшего времени.

Ж.К. Гух, ссылаясь на работу Хайнца Руппа «Zum deutschen Verbal-system», выделяет четыре модели мышления, лежащие в основе всей глагольной системы немецкого языка – как в сфере лексики, так и в сфере так называемых аналитических форм. Эти модели или перспективы получают названия по их языковым прототипам: sein-, haben-, werden-, tun-перспективы. При этом sein и haben охватывают статическое представление опыта человека, а werden и tun описывают ситуацию в динамике.

Werden-перспектива описывает процессуальное событие как такое: Was geschieht mit X? В знаке werden имманентно присутствует идея самодвижения, саморазвития без какой бы то ни было активности и воли-тивности со стороны развивающейся величины.

Глагол werden способен соединять две величины в номинативе: X (Nom.) wird Y (Nom.). Эти величины, однако, не тождественны качествен-

но: первая величина является субъектом, в котором или на котором сосредоточено действие (медий), вторая величина – цель процесса, величина, в которую медий развивается и которая является результатом процесса: X wird Lehrer (Nom. → Nom.).

Для werden свойственна полисемия, которая заключается в том, что помимо семы «становиться» (es kommt zu) структура его значения включает функтор sein: Es kommt zu: er ist Lehrer. Функтор es kommt zu подразумевает, что нельзя определенно назвать того, кто послужил инициатором процесса, что еще раз доказывает медиальность werden (Гух, 2010, с. 89).

При анализе залоговых форм целесообразно включить их в предикативную линейную структуру, в которой таксис конstituентов форм играет важную роль. А.Е. Кибрик называет два проявления релевантности фактора иконичности для процесса линеаризации: 1) «рядоположенное в мысли остается, если не мешают другие факторы, рядоположенным на линейной оси» и 2) «в первую очередь линеаризуется, если не препятствуют другие факторы, то, что первым актуализируется в сознании говорящего» (Кибрик, 1992, с. 35). Аранжировка компонентов в предикативной синтагме wird getan служит в качестве иконического знака: сначала следует конstituент, отражающий идею процессуального как такового, задающий werden-перспективу и, следовательно, занимающий более высокую позицию в иерархии членов, создает атмосферу динамичности в тексте, лишь затем он подкрепляется конstituентом, указывающим на обусловленность процесса внешним фактором в виде действия.

Процессное значение пассивной конструкции позволяет представить событие или явление действительности как протекающее самопроизвольно, без выделения определенного инициатора данного процесса (Ишмухаметова, 2010, с. 7). Что же помогает реципиенту понять, что процесс обусловлен действием? Ж.К. Гух отводит ведущую роль морфологии конstituентов, которые связаны не сочинительной, а подчинительной связью, причем процессуальный компонент морфологически подчиняет себе акциональный (wird getan, но не *tut geworden) (Гух, 2010, с. 91).

В сложной глагольной структуре, состоящей как минимум из двух глагольных форм, для неличных компонентов всегда есть другой глагольный компонент, к которому первые отсылают – финитная форма глагола. Такой вид дейксиса ориентирован на внутреннюю структуру текста и был назван К.Бюлером анафорическим (Бюлер, 1993, с. 112). Причастие II направляет взгляд адресата назад (анафорическое указание) и, маркируя некоторое событие как перфективное, проявляет признак «ретроспектива» по отношению к финитному глаголу. Анафорическая маркировка второго причастия в пассиве означает, что осмысление действия произошло раньше, интерпретатор мысленно охватил взглядом действие

с действующими лицами: агенсом, пациенсом, возможно, другими участниками или одним только агенсом, при этом именно признак действия предстал в его сознании как фигура. Интерпретатор представил себе действие как нечто целостное и выделили из него компонент процессуальности, актуализировав его первым в линейной языковой цепи и сделал именно его фигурой. Действие, соответственно, отодвинулось на задний план.

Таким образом, в отличие от синтетической формы актива аналитические формы пассива предстают как особая когнитивно мотивированная комбинаторика базовых для немецкого языка «перспективных» лексических знаков с определенной морфологической спецификацией.

Список литературы

1. Брусенская Л.А., Гаврилова Г.Ф., Малычева Н.В. Словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону, 2005.
2. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М., 1993.
3. Гух Ж.К. Связь языковых и когнитивных структур на примере категории залога в современном немецком языке // Вопросы когнитивной лингвистики. №4. 2010.
4. Дрожащих И.В. Иконические и символические аспекты языковых знаков // Знак. Слово. Текст: семиотические аспекты языковых единиц разных уровней. Коллективная монография. Тюмень, 2001.
5. Ишмухаметова А.З. Пассивные конструкции со значением процесса в немецком языке: семантика, текстовые и дискурсивные функции. АҚД. Самара, 2010.
6. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). М., 1992.
7. Мороховский А.Н. Слово и предложение в истории английского языка. Киев, 1980.
8. Шубик С.А. Категория залога и поле залоговости в немецком языке. Л., 1989.
9. Якобсон Р.О. В поисках сущности языка // Семиотика / под ред. Ю.С. Степанова. М., 1983.

Н.В. Романова

Негативно-эмотивная лексика в немецком героическом эпосе

Традиционное понимание эмотивной лексики как психологической категории выводило её за рамки языкознания и исключало из специальных исследований лексико-грамматической и семантической системы средневерхненемецкого языка. Кроме того, в исследованиях по исторической лексикологии и современному немецкому языку нет единства в решении ряда проблем, связанных с лексической семантикой негативно-

позитивно-эмотивных и нейтральных языковых единиц, квалификацией средств и способов выражения эмотивности в слове, роли эмотивного компонента в семантической структуре деривата или композита, функциональными особенностями эмотивной лексики в плане диахронии и синхронии (С. Б. Берлизон, А. Вежбицкая, В. И. Шаховский, Н. В. Гамзюк, А. Н. Приходько, А. И. Приходько и др.). Учёные сходятся во мнении о том, что эмотивная лексика является специфической, вызывает интерес, привлекает внимание и ориентирует на её всестороннее исследование (Пименова, 2011, с. 354).

Актуальными становятся подходы, направленные на изучение подгрупп эмотивной лексики, обозначающей негативные и / или позитивные, нейтральные эмоции человека и в семантической структуре которой содержатся соответственно негативные, позитивные или нейтральные семы. Всё это и обусловило актуальность выбора темы статьи.

Цель статьи – выявить функционально-семантические особенности негативно-эмотивной лексики в произведении немецкого героического эпоса “Песня о Нибелунгах” (XIII в.) (далее “Песня”).

В средневековом обществе осмысление эмоций человека фактически оставалось в русле теологии: эмоциональное связывалось с божественным, было его *производным*. Здесь природа эмоциональных явлений представлена в некоем континууме и подлежит оценке в категориях “человек – Бог”, “зло – добро”, “ненависть – любовь”.

Следует признать, что в “Песне” нет единой “авторской” точки зрения относительно роли, которую играют в жизни Нибелунгов эмоции. В одних песнях – их общее количество составляет 39 AVENTIURE – эмоции служат организующим и мотивирующим фактором поведения героя, его личностного развития и отношений с окружающим миром – природным и сотворённым им самим. Другие песни отражают внешние проявления эмоциональных состояний, механизмы их возникновения, модальность переживания, воздействие эмоций на личную жизнь героя. Впрочем, эта проблема выходит за рамки настоящей статьи, она может быть и должна стать предметом специального исследования.

Не углубляясь детально в историю создания и сюжет письменного памятника немецкого этноса, остановимся на некоторых функционально-семантических особенностях эмотивно-негативной лексике в его языке, то есть на лексике, реализующей базовые негативные эмоции. К этим эмоциям, по утверждению К. Э. Изарда, относятся: *горе, гнев, отвращение, презрение, страх* (Изард, с. 20–21). Попутно заметим, что выходной список перечисленных выше эмоций и инвентарный список не совпадают. Можно предположить, что вербализация некодифицированных эмоций, в частности *презрения* и *отвращения*, только формировалась и / или переживала своё становление.

Автор “Песни” утверждает, что *gore* (*nôt, tougenlîche, leit, schade*) не приходит внезапно. Ему, как правило, предшествуют сновидение-пророчество или словесные послания. Активатором *печали*, вернее *глубочайшей депрессии* (*im grimme leit*) Зигфрида, является страстное желание завоевать симпатию самой красивой девушки в Бургундии – Кримхильды и жениться на ней. Речь пока не идёт о взаимных чувствах. Поставленная цель сопровождается в начале текста *печальными переживаниями* (*leiden*), по мере углубления в текст – эмоциональным состоянием *горя* (*leit, den helden nôt*), мерой которого служит *смерть* (*vil übele*). При этом эмоциональное состояние матери Зигфрида показано амбивалентно – *огромный страх* (*vil sêre fürhte*) за жизнь сына и предрасположенность к *печали* в связи со сложившейся ситуацией (*uns werde leit*). Отца Зигфрида *печалит* не столько возможная гибель сына, сколько аффективная речь королевича (*dîn rede diu ist mir leit*). Таким образом, источником *печали* могут стать как чувства, так и желания, ожидаемое и услышанное.

Основные признаки эмоционального состояния *печали* выражаются: 1) актуализируемыми производными прилагательными, как например: *tru-reclîch, trûrec, sorgend, ungefreat, freudelôs, jâmerhaft*; 2) свободными словосочетаниями, как например: *in grôze nôt, solher leit, michel arebeit, vil leit, elliu iweriu leit, grœzisten nôt, grôziu leit, viel jâmerlîche tôt, die vil starken sorge, starke sorgende, michel sorgen, sît den hōchgemuoten wê, in vil grôzen unmuote, ze grôzer leide*; 3) вербальными дериватами префиксального типа, как например: *beweinen, verklagen*; 4) идиомами, как например: *lieb âne leit, im leide, trüebe unde naz, mit sorgen, den muot getrüeben*.

Мера эмоционального переживания *горя* может обозначаться: 1) позитивной формой прилагательного *genuc* или его вариантом *genuoc*, например: *wâren leide genuc, leide zornec genuoc*; 2) (предложным) существительным размерности, например: *mâze leit, weinte âne mâze*; 3) частицами *vil, sô*, например: *vil grimme leit, sô grimme leit*; 4) препозитивными адвербиально-адъективными словосочетаниями, чья семантическая структура имеет негативно-оценочные семы, например: *harte unmæzliche klagn*; 5) устойчивыми словосочетаниями, например: *vor leide weinten tô bluot, vor leide möht ersterben, von dem starken leide kranc was*.

Идентификация *страха* передаётся с помощью графического и грамматического вариантов, как например: *ja vorhte, sie vil sêre die Guntheres man*. Здесь *страх* является когнитивно сконструированным. Мать воспринимает воинов Гунтера (отец Кримхильды) как источник угрозы жизни своего сына настолько серьёзно, что начинает *горевать* (*trûren*) и *плакать* (*weinen*). У сына *слёзы* матери ассоциируются с его заветным желанием – завоевать Кримхильду (*irn sult niht weinen durch den willen mîn*). В этом случае эмоция *горя* связывается с недопониманием поколе-

ний, отсутствием жизненного и эмотивного опыта у детей, социальным статусом мужчины и женщины. Однако не следует недооценивать формирующийся опыт у молодёжи. Под предлогом обновления королевской одежды Зигфрид пытается, на наш взгляд, отвлечь мать от *грустных мыслей* (jâ will ich **âne sorge** vor allen wîganden sîn). А это уже поступок не юноши, но мужа.

Общее эмоциональное состояние *страха* реализуется лексемой *leit* (dô si die rede vernâmen **leit** was **in innecliche** daz). В контексте песни её семантическое значение расширилось, а эмотивный вектор резко изменился в качественную сторону: интенсивное переживание печали доставляет человеку психическую и соматическую боль, которая смешивается с другими эмоциями и переходит в эмоцию *страха*. Ведь под угрозу поставлено спокойствие, безопасность, жизнь всех жителей Бургундии. Механизмами семантического перехода стали когнитивная оценка ситуации и богатое воображение людей.

В свою очередь для обозначения переживания *страха* употребляются устойчивые словосочетания типа *ine fürhten, ân alle sorge wær*. *Страх* появляется в связи с предстоящим замужеством, изменением социального статуса, потерей близких, любимых. Кроме того, он обнаруживается при превосходстве физической силы противника (vorhten, angestliche sîn).

Интенсивное переживание *страха* может передаваться: 1) синтаксической конструкцией, например: *vorhten sie vil sêre*. Активатором страха является тяжёлый характер короля Гунтера (den **grimmen** Gunthers **muot**) и 2) свободным словосочетанием, например: *herzenliche liet*; здесь страх вызван угрожающим посланием королей Лиудегера (Саксония) и Лиудегаста (Дания).

Для обозначения формы интенсивности эмоционального состояния *гнева* используются как простые (haz, nît), так и производные существительные суффиксального (daz zurnde), префиксального типа (**gehaz**); свободные (grôzen haz, grœzlicher haz, vil grimlich, vil grimme gemuot, den mortlichen zorn, die aller grœzisten leit, die gremlichen sêr) и устойчивые словосочетания (in zorne rôt, hazzes tragen, wê tuon, harte zorn); эмоционального процесса – глаголы (zürnen, toben); признака – свободные словосочетания (mit zorne, in vil grimmen muote, von ungefüegem zorne, vil grimmen zorne), простые прилагательные (grimm, zornec).

Степень *агрессивности* Зифрида, как впрочем, и других героев, передаётся дескриптивно, например: *wol ahzec rossebære in Burgonden land, die meistec hât verhouwen des küenen Sifrides hant* (lied, с. 36). Весьма любопытно для нас то, что агрессивность имплицитно соотносится с *воинственностью, силой, смелостью* (küenen) не самого героя, а части его тела – руки (кисть; *Sifrides hant*). Этимологически слово *рука* совпадает

со словами *человек, мужчина, герой* (Таранець, 1999, с. 77). Последнее, как представляется, можно считать закономерным – герой, проявляя отвагу, самоотдачу, смелость в бою, должен называться так, как рука. Связь враждебности и “руки”, очевидно, лежит в основе оценки гнева, ярости со стороны резкости и интенсивности движения рук.

У К. Э. Изарда эмоция *стыда* имеет позитивную модальность. В отношении к исследуемому материалу данное мнение нашло несколько другое продолжение. По модальности переживания *стыд* – амбивалентен, то есть он воспринимается как негативная (социальная) эмоция, например: *des suln wir rîchiu kleider vor der frowen tragen, / daz wirs iht **haben scande*** (с. 53). Здесь активатором стыда является несоответствующая статусу одежда (*rîchiu kleider*). Причиной переживания *стыда* может стать бесчестие посещаемой страны, например: ... *unt alsô guot gewant, / daz wir **âne scande rûmen Prûnhilde lant*** (с. 55), физическая слабость мужа (моральный аспект), например: *Dô **schamte sich vil sêre der kûene man, / ob ir gelingen solde. zûrnen er began*** (с. 101), так и позитивной (моральной) эмоцией, например: *In magtlichen zûhten si **schamte sich ein teil*** (с. 93); в этом случае *стыд* является подтверждением девственности, внутренней душевной чистоты невесты. Итак, объектами, способствующими появлению *стыда*, являются сами герои и героини, традиции и обычаи, любовь, тесные межличностные отношения. Эту эмоцию можно охарактеризовать как одну из самых парадоксальных эмоций в тексте “Песни”.

В “Песне” встречаются также названия лиц-носителей конкретных эмоций, как например: *горя* (*die veigen*) и *страха* (*vienger, zage*).

Таким образом, исследуемый материал свидетельствует о полифункциональности и синкретизме негативно-эмотивной лексики средневерхненемецкого периода. Из пяти видов базовых негативных эмоций, отмеченных в теории К. Э. Изарда, в языке “Песни” реализовались только три вида – *горе, гнев, страх*. Однако в рассмотренных нами лексемах, реализующих эмоции в языке, оказался продуктивным такой вид базовых эмоций, который теоретически относится к позитивному виду базовых эмоций – *стыд*. Семантика слов с денотатом последнего является двойной или амбивалентной.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Наивные размышления о наивной картине языка / Н.Д. Арутюнова // Язык о языке. М., 2000.
2. Багмут А. Й. Функціонально-семантичний аспект інтонації / А. Й. Багмут // Записки з романо-германської філології: зб. наук. праць. – Одеса, Вип. 22, 2008.
3. Белехова Л. І. Словесний образ в американській поезії: лінгвокогнітивний погляд : монографія / Белехова Л. І. М., 2004.

4. Бреслав Г. М. Психология эмоций: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. зав.]. М., 2006.
5. Бровченко Т. А. Соотносимость информационных единиц просодии устного и письменного текста / Бровченко Т. А., Волошин В. Г., Петлюченко Н. В. // Записки з романо-германської філології: зб. наук. праць. Одеса, Вип. 22, 2008.
6. Кармин А. С. Культурология: учебник / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. СПб., 2008.
7. Луговой К. В. Ритуал в нартовском эпосе народов Северного Кавказа: автореф. дис. ... канд. ист. наук : спец. 07.00.07 "Этнография, этнология и антропология" / К. В. Луговой. М., 2006.
8. Пименова М. В. Категоризация эмоций в наивной картине мира как отражение русской ментальности // Учёные записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского: науч. журн. (Филология. Социальные коммуникации). Симферополь, Т. 24 (63). № 4. Ч. 2. 2011.
9. Потапова Р. К. Особенности немецкого произношения: учеб. пособие [для студ. ин-тов и ф-тов иностр. яз.] / Р. К. Потапова, Г. Линднер. М., 1991.
10. Таранець В. Г. Походження поняття числа і його мовної реалізації (до витоків індоєвропейської прамови) : монографія / Таранець В. Г. Одеса, 1999.
11. Хигир Б. Ю. Тайная власть имени / Хигир Б. Ю. М., 1995.
12. Черкун Л. Стилистическое использование омонимов в современной русской поэзии / Людмила Черкун // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту: зб. наук. праць. (Серія: "Лінгвістика"). Херсон, Вип. 12, 2010.
13. Чикаткова Ю. А. Развитие когнитивного значения имён собственных, восходящих к немецкому фольклору в немецкоязычном художественном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 "Германские языки" / Ю. А. Чикаткова. Самара, 2010.
14. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М., 2008.
15. Das Nibelungenlied / [Hsrg. von Friedrich Zarncke]. [4. Aufl.]. Leipzig, 1871.
16. Grabert W. Geschichte der deutschen Literatur / W. Grabert, A. Mulo. München, 1971.
17. Hyde J. S. How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis // Developmental Psychology. Vol. 20 (4). 1984.

К.В. Соболева

Особенности образования новых лексических единиц в языке учащейся молодёжи (на материале современного французского языка)

В современном обществе владение живым языком – это главное условие для выражения мыслей и чувств в любой области литературы, искусства, научно-технического и технологического прогресса. О языке как о средстве выражения мысли французский писатель Виктор Гюго пишет следующее: «Человеческий ум всегда движется вперед, изменяется, и вместе с ним изменяется и язык». Он замечает, что если каждая эпоха

привносит в язык нечто новое, то «каждая эпоха должна иметь и слова, выражающие эти понятия» (Hugo, 1827, с. 3).

С целью выявления особенностей образования новых лексических единиц (ЛЕ) в современном французском языке мы провели анализ словообразовательной системы языка. Основу исследования составила классификация способов словообразования З.Н. Левита по трём языковым уровням: фонетическому, морфологическому и семантическому (Левит, 1978, с. 115). Опираясь на данную классификацию, мы изучили особенности образования ЛЕ в разговорном языке французской учащейся молодёжи, используя в качестве материала словари современного молодёжного аргю. Корпус примеров составил около 3000 ЛЕ.

1. Фонетические особенности образования ЛЕ в языке учащейся молодёжи

При фонетическом словообразовании новые слова создаются путём звукоподражания. Существует два типа звукоподражательных слов (ономатопей): первообразные и производные.

Первообразные являются чистым звукоподражанием. К ним относятся междометия, например: **arf interj.** – смех перед циничной репликой; а также односложные и двусложные существительные, такие как: **boom n.m.** (имитация шума) – ежегодный праздник, вечеринка, бал; **zonzon n.f.** (имитация звука звонка телефона) – тюрьма.

Производные же ономатопеи образованы путём прибавления аффиксов к звукоподражательной основе. В ходе исследования молодёжной лексики были выявлены прилагательные и глаголы, образованные таким способом, например: **fracass** (от *frac* – треск двери, которую взламывают) – пьяный; **valdinguer v.i.** (от звукоподражательного корня *ding*, выражающего качание, покачивание) – покачнуться, упасть.

Во французском аргю учащейся молодёжи словарный запас звукоподражательных слов относительно невелик, как и во французском языке в целом.

2. Морфологические особенности образования ЛЕ в языке учащейся молодёжи

Морфологический способ словообразования включает в себя аффиксальный и неаффиксальный способы.

А. Аффиксальный способ.

1) *Префиксация*. В ходе исследования были выявлены следующие наиболее употребительные префиксы аргю учащейся молодёжи: **hyper-**, **hypo-**, **hypra-**, **méga-**, **super-**, **supra-**, **ultra-** и др. со значением интенсивности, например: **hyperbien adv.** – очень хорошо; **méganote n.f.** – очень хорошая оценка и др;

Следует отметить наличие и многозначность остальных префиксов, участвующих в формировании исследуемых ЛЕ: отрицательные и притивные (*in-*, *dés-*); «противоположной направленности» (*anti-*); пространственно-временного значения (*inter-*); количественного значения и уменьшительно-увеличительные (*tri-*); обратного действия (*ré-* / *r-*).

2) *Суффиксация*. Конкретные существительные современного разговорного языка учащейся молодёжи образуются с помощью:

- *суффиксов имен лица -eur, -iste, -ien, -in*, например: *gameur n.m.* – лентяй;

- *суффикса имен предметов -euse*: *gazeuse n.f.* – тубик со слезоточивым газом, с аэрозольной краской;

- *суффиксов – выразителей «лексической модальности» -ard, -aille, -asse, -esse, -ette, -ouille*: *sorbonnard n.m., -e n.f.* 1) студент Сорбонны 2) преподаватель Сорбонны;

Среди суффиксов конкретных существительных наиболее продуктивными являются суффиксы «выразители лексической модальности».

Абстрактные существительные образуются с помощью:

- *суффиксов имен действия -age, -ation*: *tuyautage n.m.* (от *tuyauter*) – списывание на контрольной работе;

- *суффикса имен качества -ise*: *ringardise n.f.* – бездарность, старомодность.

Широкое употребление абстрактных существительных, образованных суффиксальным способом, не характерно для разговорной речи учащейся молодёжи.

Среди суффиксов прилагательных наиболее продуктивными являются следующие: *-ique, -able, -esque, -el, -eux, -ant*.

Приведём некоторые примеры суффиксального образования прилагательных: *rotable adj.* – приемлемый, *lolesque adj.* – чрезвычайно смешной, *mortel adj.* – 1) замечательный 2) ужасный, и пр.

В образовании наречий активно участвует суффикс *-ement*: *piècement adv.* – отлично, замечательно.

Наиболее продуктивными в образовании глаголов стали суффиксы, приносящие дополнительные оттенки значения, такие как *-asser, -oter, -onner, -fier* и пр. Самый распространенный из них – *-ouiller*: *glandouiller v.i.* – бездельничать, слоняться;

Среди глагольных суффиксов встречается также суффикс греческого происхождения *-iser*, однако его употребление не находит широкого распространения в разговорном языке: *ringardiser v.f.* вывести из моды, сделать устаревшим.

Суффиксальный способ получил наибольшее распространение в образовании исследуемых ЛЕ.

3) *Парасинтез*. Из аффиксальных способов словообразования этот способ распространён менее всего. Например, **hypotaupin** *n.m.* – слушатель подготовительных курсов для поступления в высшие технические заведения.

Б. Неаффиксальный способ.

1) *Словосложение*. Наиболее продуктивной моделью словосложения является модель: *N + N* (существительное + существительное): **casse-dalle** *n.m.* – 1) еда всухомятку, 2) бутерброды.

2) *Телескопия*. В языке учащейся молодёжи этот способ словообразования нашёл своё выражение в образовании существительных: **mathélem** *n.f. pl.* (от *mathématique + élémentaire*) выпускной класс лицеев с математическим уклоном; прилагательных: **jalmince** *adj.* (от *jaloux + mince*) – ревнивый и глаголов: **taffer** *v. i.* (от *travail + à + faire*) работать.

3) *Аббревиация*. Аббревиация является одним из самых продуктивных морфологических приёмов образования ЛЕ в языке учащейся молодёжи, что подтверждает огромное количество *усечений* по способу апокопы и аферезы.

Усечение по способу апокопы наиболее распространено у существительных: **ado** *n.m, n.f.* (от *adolescent(e)*) – подросток; а также у прилагательных: **créa** *adj.* (от *créatif*) – творческий, изобретательный; наречий: **grate** *adv.* (от *gratuitement*) – бесплатно; междометий: **d'ac** *interj.* (от *d'accord*) – согласен, идёт; и в выражениях: **comme d'hab** *loc.* (от *comme d'habitude*) как обычно.

Усечение по способу аферезы находит своё выражение среди существительных: **vail** *n. m.* (от *travail*) – работа; и прилагательных: **cil** *adj.* (от *facil*) лёгкий.

Кроме усечений в языке учащейся молодёжи встречается другая разновидность аббревиации – *образование инициальных слов*. Наиболее распространены двухбуквенные сокращения: **F.V.** *n.m.* – жертва моды. Реже встречаются трёх- и четырёхбуквенные сокращения: **CRS** *n.m.* – школьный автобус, **Tmtc** *loc.* – сам знаешь.

Удельный вес ЛЕ учащейся молодёжи, образованных с помощью аббревиаций составляет более половины всех традиционных способов морфологического словообразования.

4) *Обратное словопроизводство*. Таким образом, в молодёжном арго создаются отглагольные существительные: **bafouille** *n.f.* письмо ← **bafouiller** говорить, запинаясь, рапортовать.

Как показало наше исследование, в морфологическом образовании ЛЕ активно задействованы и аффиксальный, и неаффиксальный способы. Однако, следует отметить, что наибольшее количество слов образовано неаффиксальным способом.

3. Семантические особенности образования ЛЕ в языке учащейся молодёжи

Из всех существующих типов семантического образования (конверсия, грамматикализация, образование семантических омонимов) для разговорного языка наиболее характерна конверсия – переход одного слова в другую лексико-грамматическую категорию без изменения формы: **joyeux** *n.m.* солдат ← **joyeux** *adj.* радостный (по типу субстантивации); **rat** *adj.* жадный, эгоистичный ← **rat** *n.m.* крыса (по типу адъективации); **méchant** *adv.* чрезмерно ← **méchant** *adj.* злой (по типу адвербиализации).

Однако, в основе большинства семантических изменений лежат такие лексические средства выразительности, как *метафора*: **mousse** *n.f.* (пена) – пиво; *метонимия*: **créteux** *n.m.* (гребешок) – панк и *антономасия*: **miterrand** *n.m.* – французский язык (предмет), из которых наиболее продуктивной является метафора. Вследствие этого вспоминается высказывание Виктора Гюго: «Особенность языка, который хочет всё сказать и вместе с тем всё спрятать – изобилие фигур образности. Никакой другой язык не является таким метафорическим, как аргю» (Гюго, 1862, т. 2, с. 32). Среди метафор были выявлены и некоторые их разновидности:

- антропоморфизмы: **manche** *n.f.* (локоть) • **faire la manche** *loc.* попрошайничать; **manches à balais** *loc.* ноги; **binocles** *n. m.pl.* (пенсне, очки) глаза,

- зооморфизмы: **poulet** *n.m.* (цыплёнок) полицейский.

По результатам анализа способов образования по 3-м языковым уровням (фонетическому, морфологическому и семантическому) семантическое словообразование занимает 2-ое место после морфологического в языке учащейся молодёжи.

4. Специфические приёмы образования лексических единиц в языке учащейся молодёжи

Наряду с рассмотренными традиционными для французского языка способами словообразования, в ходе нашего исследования были выявлены и некоторые специфические приёмы словообразования, характерные для современного разговорного французского языка учащейся молодёжи, такие как:

1. *фонетическая деформация*: **michant(e)**, **missant(e)** (от **méchant(e)**) – злой;

2. *паразитарная суффиксация* (произвольная суффиксация): **-ache**, **-ax**, **-os**, **-gin**, **-gon**, **-lin**, **-man**, **-oce**, **-ounet**, **-ton**, **-us**, **ingue**, **lek**, **av** и др., например: **dirlo**, **dirlingue**, **dirloche** ← **directeur** – директор учебного заведения;

3. *ироническая аббревиация* (большое количество сокращений носит иронический характер): **from** *n.m.* (от **fromage** *n.m.* – сыр) – коренной француз;

4. *верлан* (способ перестановки звуков и слогов): **painco** *n.m.* (сорайн) – приятель;

5. Заимствования в языке французской учащейся молодёжи

Мы выявили заимствованные слова из более чем 13 языков, среди которых:

- английский: **one again** *n.m.* – воображала, задавака – 38,9 %,
- арабские: **flouz(e)** *n.m.* – деньги – 29,4 %,
- цыганский: **gadji** *n.f.* – девчонка, женщина – 10,6 %,
- японский: **arigato** *n.f.* – спасибо – 7,1 %,
- немецкий: **schiksal** *n.m.* – вступительные экзамены в Политехническую школу, жеребьёвка – 3,1 %,
- испанский: **rodéo** *n.m.* – погоня полицейских за украденным автомобилем – 2,3 %,
- русский: **stakha** *n.m.* – трудяга – 1,7 % и пр.

Таким образом, результаты исследования позволили определить некоторые тенденции в образовании ЛЕ разговорного языка:

- традиционные способы словообразования, характерные в целом для французского языка, находят своё отражение и в языке французской учащейся молодёжи и служат фундаментом для образования арготических лексем; наиболее продуктивным среди них является морфологическое словообразование (27,3 %), за ним следуют семантическое (16 %) и фонетическое (3,2 %);

- наряду с традиционными способами словообразования мы выявили и специфические, характерные исключительно для исследуемой лексики: верлан (14,5 %), фонетические деформации (7,3 %), паразитарная суффиксация (5,8 %) и пр.;

- обращение французской учащейся молодёжи к иноязычной лексике, среди которой наиболее востребованы английская, арабская, цыганская, свидетельствует о желании модернизировать арготический вокабуляр; количество заимствованных слов занимает значительную часть в словаре (25,7 %).

В заключении следует отметить, что составленный в ходе исследования систематический словарь лексики французской учащейся молодёжи может быть использован в обучении французскому языку для студентов и школьников.

Список литературы

1. Гюго В. Отверженные. 1862 [Электронный документ]
URL: http://www.erlib.com/Виктор_Гюго/Отверженные._Том_II/32/ (дата обращения 19.02.2011).
2. Левит З.Н. Лексикология современного французского языка. Мн, 1978.
3. Чекалина Е. М. Лексикология французского языка. СПб., 1998.
4. Ретинская Т.Н. Словарь арготической французской учащейся молодёжи. М., 2009.
4. Boulanger J.C. 2000 Pour dire aujourd'hui. Infolangue. Le français, langue de modernité. Printemps: V. 4, № 1, 2.
5. Dictionnaire de la pauvre fille. 2009. URL: <http://jpoptrash.nihon-fr.com/dico/dico.htm>
6. Hugo V. 1827. Préface de Cromwell. 9. Paris. 14 vols.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

Л. Вагиф

Роль средств массовой информации в развитии современного турецкого и азербайджанского языков

После обретения своей государственной независимости Азербайджанская Республика приступила к налаживанию экономических, культурных, научных связей со странами мира, и практически выполнила эту задачу в кратчайшие сроки. Следует отметить, что сегодня в широком спектре стилей современного турецкого и азербайджанского литературных языков применяются правила и нормы, сформировавшиеся и совершенствовавшиеся на протяжении веков. В современном турецком и азербайджанском литературных языках, особенно в художественном стиле, наиболее заметным на первый взгляд недостатком является неуместное употребление диалектных элементов. Другим процессом, протекающим в данных языках под сильным влиянием общенародного разговорного языка, является постепенное устранение остатков нехарактерного для обоих языков аналитизма. Как известно, эти языки по своей грамматической структуре входят в группу синтетических языков. Таким образом, определенные грамматические формы и структуры вышеупомянутых языков, в отличие от аналитических, образуются не при помощи двух или более слов, а при участии самого слова. Иначе говоря, здесь значительную роль играет флексия. Следует отметить, что после того как в 1928 году турки перешли на латинский алфавит, нововведения в языке стали играть решающую роль. Здесь одной из главных задач было своевременное устранение чуждых турецкому языку элементов родственных общетюркских языков. Также хотелось бы отметить, что заимствованные слова в турецком и азербайджанском языках играют важную роль в обогащении словарного запаса этих языков. Конечно, усиление сближения между тюркскими народами еще раз является наглядным доказательством дальнейшего расширения и развития связей.

Одной из основных целей, преследуемых в данной статье, является уделение особого внимания областям, играющим важную роль в формировании и развитии обоих языков. В последнее время сложилось такое мнение, что в развитии и реализации общетюркского литературного языка, для формирования общеразговорных навыков, прежде всего, необходимы газеты, журналы, радио и телевидение, различные государственные проекты. Дело в том, что с начала XX века различные области азербайджанского литературного языка пополнились новыми

терминами, появление которых связано с особой ролью средств массовой информации. Как известно, прессу называют «словесной ласточкой». Это выражение вовсе не является случайным. На самом деле, средства массовой информации отводится особая роль в доведении информации до различных областей науки, в том числе и языка. Как отмечалось выше, в процессе обновления языков, а также в их распространении, пропаганде среди народных масс, роль прессы и телевидения является незаменимой. Истинно и то, что средства массовой информации выступают в роли пропагандиста литературного языка, возглавляя процесс его дальнейшего развития.

Выдвинутые профессором Г. Магеррамли идеи в области СМИ представляют большой интерес. Он отмечает, что в обогащении литературного языка, изменении его словарного запаса, в появлении новых смысловых оттенков, в шлифовании его грамматических и синтаксических закономерностей важную роль играют средства массовой информации [1, с. 220–225]. В дополнение к этому мнению необходимо отметить особую роль средств массовой информации в научных работах ученых, журналистов, работающих в различных сферах жизни государства. Например, слово *sayrısan* («мерцающий») в первый раз было употреблено видным поэтом Самедом Вургуном, а слово *ısıqfor* («светофор») встречаем в языке Расула Рзы. Все большее употребление в прессе таких слов, как *ovqat* вместо *əhval-ruhiyyə* («настроение»), *önəmlı* вместо *mühüm* («значительный»), *olay* вместо *hadisə* («событие»), *özəl* вместо *xüsusi* («специальный, особый») и т. д. должно быть отмечено в качестве заслуг телевидения. Г. Магеррамли в связи с этим постарался выдвинуть новые идеи, согласно которым радио и телевидение оказывают активное влияние на обогащение лексического состава языка, выявляя новые возможности для его самовыражения.

Телевидение, радио, информационные агентства выполняют относительно более оперативную функцию. Ясно, что язык каждого отдельного народа является зеркалом его материального и духовного прогресса. С этой точки зрения, динамическое развитие, происходящее в социально-политической и культурной жизни нашей республики, вполне закономерно для лексики и создания неисчерпаемых ресурсов языка. Как видно из названия статьи, процесс модернизации периодической печати в Турции и Азербайджане дает сегодня свои результаты. В подтверждение сказанному, протокол о сотрудничестве, подписанный 24 января 1992 года между радио и телекомпанией Турецкой Республики и государственной телерадиовещательной компанией Азербайджанской Республики, наряду с другими преимуществами, предусматривает и обеспечение параллельного развития каждого из двух языков. В качестве дополнительной информации следует отметить и тот факт, что это соглашение стало

первым официальным документом независимой Азербайджанской Республики, составленным и подписанным на латинской графике. Согласно статье II этого документа тексты программы на турецком и азербайджанском языках должны быть адаптированы друг к другу. Для развития этой области подключились не только работники, работающие в периодической печати, но даже видные ученые нашего народа. Особый вклад в дело очищения и обновления азербайджанского языка, распространения тюркских языков внесли Рафик Зяка, Бахтияр Вагабзаде, Халил Рза, Иззет Гасаноглу и другие представители интеллигенции. Это обновление окрылило работников прессы. Обратимся к высказываниям:

Мы народы Туркестана,
Мы прольемся мощным селем. (Халил Рза)
Названия наши едины,
Тюрки – единый народ!
Кто видит иные картины,
Тот с нашим врагом заодно. (Рафик Зяка Хандан)

В настоящее время азербайджанской общественности известно, что в восточной политике страны Турецкая Республика занимает особое место. Отношения между двумя братскими странами в последние годы четко выражены в знаменитой фразе, ставшей лозунгом: «Мы – одна нация, два государства». Азербайджанское телевидение и средства массовой информации играют важную роль в деле понимания турецкого языка. Следует отметить, что и радио и телевидение пришли к занимаемой сегодня позиции, пройдя через борьбу и трудности. В связи с этим Чонгур Ридван дал широкое интервью в радиопрограмме, посвященной 75-й годовщине учреждения турецкого языка. Он в частности отметил, что неоспоримой реальностью является влияние на турецкий язык иностранных языков, и каждый прошедший день без иностранных слов прибавляет немного больше свободы [2, с. 27]. Как видно из сказанного, в политике обновления языка в Турецкой Республике также существенная роль отводится радио и телевидению. Сегодня телерадиовещательные компании обеих стран продолжают свою деятельность в этом направлении.

Наконец, хотелось бы отметить, что подготовленные международным азербайджанским радио и имеющие достаточную популярность среди слушателей передачи на турецком языке, наряду со служением идее единства тюркских народов, вместе с тем дают толчок и процессу обновления языка.

Тот факт, что с 31 марта 2009 года начало действовать телевидение Аваз – TRT, с точки зрения сближения тюркских народов является одним из наиболее важных событий. Аваз – TRT проводит вещание передач не только на Турцию и Азербайджан, но и на Балканы, Кавказ и Центральную Азию в качестве общетюркского канала. Вещание проводится в тече-

ние двадцати четырех часов на турецком, азербайджанском, казахском, киргизском, узбекском, туркменском языках, демонстрируются фильмы и передачи об истории тюркских народов. Кроме того, страны мира посредством этого канала знакомятся с турецкой культурой, обычаями и традициями.

Список литературы

1. Магеррамли. Г. Роль радио и телевидения в обогащении нашего языка. Вопросы культуры речи. Баку, 1988.
2. Çongur N. Ridvan. Türk Dil Kurumunun Açık Oturumları. Ankara 1963.

Э. Гулиева

Аббревиатуры экономических терминов в современном турецком и азербайджанском языках

Одной из особых структур экономических терминов в современном турецком и азербайджанском языках являются аббревиатуры. Термин *abbreviatura* заимствован из итальянского языка. В свою очередь, в итальянский язык это слово пришло из латыни. Так, в латинском языке слово *brevis* означает «короткий» [13, с. 9]. Некоторые лингвисты отождествляют это слово с другим латинским словом *abbrevio* «сокращаю», однако с этим мнением трудно согласиться.

В лингвистике различают разные типы аббревиатур: буквенные аббревиатуры, буквенно-звуковые (смешанные) и звуковые [12, с. 11]. С. Садыгова подразделяет аббревиатуры на следующие виды: 1) буквенные сокращения; 2) смешанные сокращения; 3) терминологически-слоговые сокращения [10, с. 104–105]. Указанные типы аббревиатур проявляются и в исследуемых нами экономических терминах. Касаясь вопроса о терминологии С. Садыгова пишет, что способ аббревиации в образовании терминов отличается от других способов. Потому что этот метод заключается не в создании новых терминов, а в использовании уже существующей терминологии в том же контексте, но в сокращенной благозвучной форме [10, с. 98]. Это заключение особо акцентируется и в другой работе автора [9, с. 122]. Отсюда следует, что С. Садыгова не принимает аббревиатуры в качестве новых терминов, а только как их сокращенную форму. Надо согласиться с этой точкой зрения автора. Мы, в свою очередь, поддерживаем мнение С. Садыговой по поводу того, что аббревиатуры не являются новыми терминами. Они не выражают новое понятие, а являются лишь сокращенной формой терминов, образованных на базе словосочетаний. Того же мнения придерживается и И. Гасымов. Отмечая важность аббревиатур в терминологии, он пишет: «Увеличение в языке числа терминов, образованных таким путем, намного отличается

от других методов словообразования. Если при образовании термина другим методом лексический пласт языка в той или иной степени обогащается новыми единицами, то аббревиатуры – это появление готовых языковых единиц, уже существующих в языке в том же контексте, но в иной форме – в виде сокращений» [4, с. 69]. К такому же заключению И. Гасымов приходит и в другой своей работе. Он отмечает: «Детальный анализ этих форм языка обусловлен необходимостью сокращения активно используемых в современном языке многих усложненных слов-терминов с целью облегчить их произношение и использовать в дальнейшем как слова» [5, с. 182].

Следует отметить, что в азербайджанском языкознании есть и лингвисты, придерживающиеся противоположного мнения относительно данного вопроса. Другими словами, они считают аббревиацию одним из способов обогащения словарного запаса языка. Например, согласно М. Гасымову, в отдельных языках одним из способов образования научно-технических терминов является сокращение слов, т. е. аббревиация [6, с. 140]. М. Гасымов особо подчеркивает, что метод аббревиации создает в различных терминологических системах условия для экономии слов, а также для замены многословных терминов конкретными терминами [6, с. 42]. Среди азербайджанских лингвистов эту точку зрения отстаивает и Г. Гасанов. Он так же считает аббревиацию одним из способов образования терминов [2, с. 185]. Ю. Мамедли, считая аббревиатуры одним из синтаксических способов словообразования, привлекает их к исследованию в качестве одного из методов образования новых терминов [7, с. 177]. Эта мысль встречается и в произведении «Современный азербайджанский язык». Здесь аббревиатуры даются под названием «сложные сокращения» и преподносятся как слова, образованные синтаксическим способом: «Сложные сокращения составляют часть новых слов, образованных синтаксическим способом» [8, с. 236]. Однако, здесь же автор, отметив то, что аббревиатуры не выражают новых понятий в языке, пишет о них, как об особой категории языка: «Однако, в отличие от других лексических единиц, сложные сокращения не являются единственным выражением понятия. Наряду со сложносокращенными словами в языке существуют и словосочетания, раскрывающие полный смысл понятий» [8, с. 236]. М. Адилов, исследовавший аббревиатуры в азербайджанском языке, отмечает присущие лексическим аббревиатурам все характеристики других слов и особую роль аббревиации в обогащении словарного запаса языка [1, с. 12].

В современном турецком и азербайджанском языках экономические термины, образовавшиеся в результате аббревиации, можно разделить на группы в соответствии с различными принципами. Первый из них – это принцип образования аббревиатуры **от конкретного словосочетания**

языка. Согласно этому принципу экономические термины-аббревиатуры в исследуемых языках можно разделить на две группы:

1. Аббревиатуры на основе языка-первоисточника. Термины данного типа образуются путем оставления только прописных букв собственных имен и выражений. Ср. сложные сокращения из английского языка: *NASDAG* – от *National Association of Securities Dealers Automated Quotations* (ТМВ); *BIS* – от *Bank for International Settlement* (ТМВ); *STRIP* – от *Seperate Trading of Registered Interest and Principal of Securities* (ТМВ); *FOB* – от *Free On Board* (УİS, с. 314-315.); *FPA* – от *Free from Particular Average* (УİS, с. 315.); в азербайджанском: *EKU* – от английского *Evropean Currency Unit* (İİTL, I, с. 79), *CFR, CIF, CIP, CPT* «базовые условия доставки товаров в международной торговле. Унифицированные термины (İİTL, I, с. 154-155.), *FAO* – «продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций» (İİTL, I, с. 257.); *FIFO* – сложносокращенное от английского *First In First Out* (İİTL, I, с.262); *QATT* – от английского *General Agreement on Tariffs and Trade* (İİTL, II, с. 15.); *LIFO* – англ. *Last in First out* (İİTL, II, с. 49.); *PİBOR* – от англ. *Paris İnterbank Offered Rate* (İİTL, II, с. 192.) и др.

2. Аббревиатуры, появившиеся на основе словосочетаний в языке-рецепторе. Этот тип аббревиатур строится не на основе собственных имен и словосочетаний языка-первоисточника, а на основе собственных имен и словосочетаний языка, заимствующего термины. Другими словами, сначала на язык-рецептор переводится собственное имя или словосочетание, а затем создается аббревиатура на материале этого языка. Ср. в турецком языке: *EFT* – *Elektronik Fon Transferi* (ТМВ), *EMKT* – *Elektronik Menkul Kıymet Transferi* (ТМВ), *ÖKTG* – *Özel kapsamlı TÜFE Göstergeleri* (ТМВ), *TÜFE* – *Tüketici Fiyat Endeksi* (ТМВ), *BAB* – *Batı Avrupa Birliyi* (УİS, с. 136-137); в азербайджанском языке: *AİB* – *Avropa İqtisadi Birliyi* (İİTL, I, с. 77-78), (ср.: *European Economic Community* – *EEC*), *AKPB* – *Avropa Kömür və Polad Birliyi* (İİTL, I, с. 77), (ср.: *European Coal and Steel Community* – *ECSC*) и т.д.

Аббревиатуры экономических терминов, используемых в современном турецком и азербайджанском языках, можно сгруппировать и по другому принципу, например **фонетическому**. Его еще называют **структурно-фонетическим** принципом. Согласно этому принципу, аббревиатуры экономических терминов в исследуемых языках могут быть сгруппированы следующим образом:

1. Аббревиатуры, образованные буквенными инициалами. Этот тип сокращений состоит только из согласных звуков. Все языки мира используют этот принцип в соответствии с правилами орфоэпии каждого конкретного языка. Например, *BDDK* – *Be-De-De-Ke*, *TCMB* – *Te-Ce-eM-Be*, *BMK* – *Be-eM-Ke* и др: в турецком: *BDDK* – *Baltik Denizi Devletleri Konseyi*

(UİS, с. 129), *DBG – Dünya Bankası Grubu* (UİS, с. 256), *GPK – Güney Pasifik Komisyonu* (UİS, с. 331-332), *KTK – Karşılıklı Talep Kanunu* (UİS, с. 420), *MKB – Menkul Kıymetler Borsası* (ETS), *TCMB – Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası* (TMB); в азербайджанском: *DB – Dünya Bankı* (İİTL, I, с. 206), *BMK – Beynəlxalq Maliyyə Korporasiyası* (İİTL, I, с. 206), *BVF – Beynəlxalq Valyuta Fondu* (İİTL, I, с. 118), *KXP – Kiçik Xidmət Personalı* (İİTL, I, с. 417), *BTP – Beynəlxalq Ticarət Palatası* (İİTL, I, с. 116), *BFBF – Beynəlxalq Fond Birjalari Federasiyası* (İİTL, I, с. 112) и др.

Иногда этот тип аббревиатур в лингвистике называют «алфавитизмами» [11, с.10]. Н. Худиев пишет, что в азербайджанском языкознании, с исторической точки зрения, их можно назвать «алефбеизмами» [3, с. 317-318].

2. Аббревиатуры, образованные на основе букв, выражающих гласные и согласные звуки. В общем языкознании такой тип сокращенных слов называют **акронимами**. В связи с этим Н.Худиев пишет, что акронимы считаются наиболее удачными инициалами. Они отличаются от обычных сокращений и читаются так, как написаны. Поэтому они смешиваются с другими словами языка и с большей легкостью включаются в его словарный состав. В противоположность алефбеизмам, в акронимах наряду с согласными могут участвовать и гласные [3, с. 318]. Следующие примеры современного турецкого и азербайджанского языков также подтверждают все вышесказанное. Ср.: в турецком языке: *UTO – Uluslararası Ticaret Odası* (UİS, с. 723), *AB – Avrupa Birliyi* (UİS, с. 67), *APA – Avrupa Para Anlaşması* (UİS, с. 95), *ASA – Avrupa Sosyal Antlaşmaları* (UİS, с. 103), *API – Açık Piyasa İşlemler* (TMB), *ÜFE – Üretici Fiyat Endeksi* (TMB); в азербайджанском языке: *AVƏF – Avrupa Valyuta Əməkdaşlığı Fondu* (İİTL, I, с. 78-79), *AYİB – Avrupa Yenidənqurma və İnkişaf Bankı* (İİTL, I, с. 79), *BƏT – Beynəlxalq Əmək Təşkilatı* (İİTL, I, с. 110), *VİM – Vahid İqtisadi Məkan* (İİTL, II, с. 372), *FES – Federal Ehtiyat Sistemi* (QİİTL, с. 143) и др.

3. Аббревиатуры **смешанного типа**. Такие сокращения образуются на основе различных комбинаций букв. Согласно Н.Худиеву, элементы алефбеизмов данного типа аббревиатур произносятся как буквенные инициалы, акронимные части – как звуковые инициалы, а сама единица имеет одно ударение [3, с. 318]. В современном турецком и азербайджанском языках среди экономических терминов встречаются образцы такого типа сокращений. Ср.: в турецком языке: *EFT – Elektronik Fon Transferi* (TMB), *EMKT – Elektronik Menkul Kıymet Transferi* (TMB), *ÖKTG – Özel Kapsamlı TÜFE Göstergeleri* (TMB), *TÜFE – Tüketici Fiyat Endeksi* (ETS), *AET – Afrika Ekonomik Topluluğu* (UİS, с. 12-13), *AİK – Arap İşbirliyi Konseyi* (UİS, с. 53), *ATF – Avrupa Toplumsal Fonu* (UİS, с. 105), *EPB – Ekonomik ve Parasal Birlik* (UİS, с. 274); в азербайджанском: *AİB – Avrupa Investisiya Bankı* (İİTL, I, с. 78), *AVF – Avrupa Valyuta Fondu* (İİTL, I, с. 79),

BİA – Beynəlxalq İnkişaf Assosiasiyası (İİTL, I, s. 113), *BYİB – Beynəlxalq Yenidənqurma və İnkişaf Bankı* (İİTL, L, s. 118-119), *ÜMM – Ümumi Milli Məhsul* (İİTL, II, s. 367) и др.

Следует отметить, что в использовании аббревиатур есть как преимущества, так и недостатки. Их использование выгодно с точки зрения соответствия требованиям языковой системы. Однако, внутренний смысл аббревиатур в большинстве случаев неизвестен широкой аудитории, они редко используются в устной речи. С.Садыгова, учитывая аббревиатуры типа KSM-2, KEV-1e, KEV-2e, KEAR-1, “Nairi-2”, пишет: «Внутренний смысл таких аббревиатур известен лишь соответствующим специалистам и остается тайной в профессиональной лексике. Мотивация внутреннего смысла при широком общении лишает эти единицы эмоциональности и выразительности, придает им «сухость», и играет важную роль в поддержании их исключительно терминологической функции. Таким образом, внутреннее содержание таких терминов меняется только в зависимости от группирования понятий в той или иной области науки, а также в связи с развитием самой науки. С другой стороны, указанная особенность («сухость») внутренней формы сокращенных терминов, в целом, позволяет реализовать научные термины, взятые из английского, русского и других иностранных языков, даже без дополнительного транскрибирования, как в оригинале [10, с. 102-103].

Все вышесказанное еще раз говорит о том, что среди экономических терминов в современном турецком и азербайджанском языках широко используются аббревиатуры. Как видно из приведенных примеров, аббревиатуры в исследуемых языках представлены широким спектром формально-структурных типов.

Список литературы

1. Adilov M.M. Müasir Azərbaycan dilində abbreviasiya, nam. diss. Bakı, 1986.
2. Həsənov H. Müasir Azərbaycan dilinin leksikası. Bakı, 1998.
3. Xudiyev N. Azərbaycan ədəbi dilinin sovet dövrü. Bakı, 1989.
4. Qasimov İ. Müasir Azərbaycan dilində hərbi terminlərin yaranma yolları. Bakı, 2000.
5. Qasimov İ. Azərbaycan terminologiyası. Bakı, 2007.
6. Qasimov M. Azərbaycan dili terminologiyasının əsasları. Bakı, 1973.
7. Məmmədli Y. Azərbaycan dilinin hərbi leksikası. Bakı, 1997.
8. Müasir Azərbaycan dili, I c. Bakı, 1978.
9. Sadiqova S. Azərbaycan dilində fizika-riyaziyyat terminlərinin formalaşması və inkişafı. Bakı, 1997.
10. Sadiqova S. Müasir Azərbaycan ədəbi dilində termin yaradıcılığı prosesi. Bakı, 2010.
11. Лашкова Г.В. Аббревиация как один из способов пополнения терминологического фонда современных языков. АҚД, Саратов, 1983.

12. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976.

13. Словарь иностранных слов. М., 1955.

Словари

ETS – Ekonomik Terimler Sözlüyü. www.ekodialog.com.

İİTL – İzahlı iqtisadiyyat terminləri lüğəti, I-II c., Bakı, 2005.

QİİTL – Qısa izahlı iqtisadi terminlər lüğəti, Bakı, 2005.

TMB – Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Terimler Sözlüğü. www.tcmb.gov.tr

UIS – Arıboğan Ü., Ayman G., Dedeoğlu B. Uluslararası İlişkiler Sözlüğü, İstanbul, DER Yayınevi, 2000.

Н.М. Жутовская

О новом переводе «Евгения Онегина» на английский язык

История переводов пушкинского романа в стихах насчитывает не одно столетие. Переводились как отрывки из романа (например, письмо Татьяны, дуэль, приход зимы, разговор Татьяны с няней, возвращение Онегина и др.), так и весь роман целиком. Первый перевод всего романа принадлежит перу Генри Сполдинга (Henry Spalding). Он был опубликован в 1881 году и до сих пор востребован читателями. Второй перевод Клайва Уолли (Clive Walley) вышел в свет в 1904 году. Позднее, в связи со столетием со дня смерти Пушкина, в мире оживился интерес к творчеству русского поэта, и появились сразу несколько переводов – Бабетт Дейч (Babette Deutsch), Оливера Элтона (Oliver Elton), Доротей Пролл Радин совместно с Джорджем Патриком (Dorothea Prall Radin & George Patrick). В 1950 году был создан перевод Байарда Симмонса (Bayard Simmons), а в 1963-м более известный и неоднократно переиздававшийся Уолтера Арндта (Walter Arndt). Свой перевод, ставший широко известным и вызвавшим острую дискуссию, выпустил в 1964 году и Владимир Набоков. Набоковская версия принципиальным образом отличалась от всех предыдущих. Во-первых, его «Онегин» написан ритмизованной прозой, характеризующейся лишь попытками сохранить ямбический размер, а во-вторых, к нему прилагаются три тома комментариев переводчика. Этот перевод, на наш взгляд, адресован не столько широкому читателю, сколько исследователям пушкинского творчества, которые нуждаются в подробных истолкованиях и разъяснениях, в том числе студентам, изучающим русскую литературу. В этом же 1964 году выходит перевод М. Кейдена (M. Kayden), в 1967-м Р. Хардинга (R.C.E. Harding), а через десять лет, в 1977-м, перевод Чарльза Джонстона (Charles Johnston), который выдержал несколько переизданий. В 1990 году читатели полу-

чают новый перевод, выполненный Джеймсом Фаленом (James Falen), в 1994-м – перевод, созданный на родине поэта С. Козловым, в 1999-м – совместную работу Оливии Эммет и Светланы Макуренковой (что примечательно, соавтором и в этом случае оказывается русский переводчик). В этом же году выходит перевод Дугласа Хофштадтера (Douglas Hofstadter), в 2004-м – перевод Тома Бека (Tom Beck), в апреле 2008-го – Генри Хойта (Henry M. Hoyt). И наконец в сентябре 2008 года издательство Penguin Classics публикует перевод с введением и комментарием профессора Лондонского университета и университета Дерби Стенли Митчелла (Stanley Mitchell) (Pushkin, 2008).

Мы подробно перечислили работы, предшествовавшие переводу С. Митчелла, чтобы подчеркнуть, какую сложную задачу должен был поставить перед собой переводчик, желающий создать новое произведение, в котором ему удалось бы избежать огрехов предшественников, с одной стороны, а с другой, не пойти у них на поводу в тех случаях, где ими были достигнуты определенные успехи.

Следует сразу же отметить, что перевод любых стихов с английского на русский предполагает решение среди прочих следующей общей проблемы. Английское слово в среднем короче русского на один слог. Для русского языка средняя длина слова составляет 2–3 слога, тогда как для английского 1–2 слога. Поэтому первые же трудности в переводе пушкинского романа в стихах возникают при попытке передать метрику онегинской строфы. Моносиллабическая природа английского во многом препятствует созданию адекватного пушкинскому четырехстопного ямба, поскольку для этого требуется больше слов, чем в русском, и переводчик бывает вынужден «дописывать» что-то от себя. В таком случае существенно, чтобы подобные «дописывания» делались «в нужном направлении» и не воспринимались как инородные элементы стиха.

Кроме того, многие конструктивные элементы поэтического синтаксиса Пушкина, как отмечает переводчик, представляют собой огромную трудность для воссоздания их на английском языке (Mitchell, 2008, xli). Здесь существенным оказывается, например, мелодичность и напевность нередко употребляемых Пушкиным русских союзов «и» и «а», в противоположность их английским соответствиям *and* и *but*, частые повторы которых в английском тексте могут казаться навязчивыми, лишая текст необходимой легкости.

Одной из существенных трудностей является и передача женской рифмы, что связано с флективным характером русского языка и крайне ограниченным составом флексий в языке английском, близком аналитическому типу. Здесь неизбежным оказывается появление банальных, уже не раз употреблявшихся английских рифм. Выходом из этого тупика

Стэнли Митчелл счел употребление неполной, зато оригинальной рифмы (например, *Latin/smattering, service/impervious, novel/marvel*), что, на наш взгляд, вполне оправданно, поскольку такие рифмы типичны для английской поэзии. Кроме того, переводчик ввел в текст и столь характерную для английского языка и невозможную в русском зрительную рифму (*eye rhyme*), например, *flood/wood*. С нашей точки зрения, такое переводческое решение, безусловно, оправданно, поскольку при любом переводе мы всегда осуществляем переход из одной языковой системы в другую, из одного культурного контекста в другой, и зрительная рифма будет выглядеть естественно для того читателя, которому перевод адресован.

Яркой особенностью работы Стенли Митчелла является использование сравнительно небольшого количества архаизмов, что отличает его труд от многих переводов предшественников. С точки зрения Митчелла, пушкинский текст, хотя и был написан в первой трети 19 века, воспринимается современным русским читателем легко, пушкинский язык, в целом, не кажется нам чересчур архаичным. Поэтому Митчелл отказался от слов вроде *thou, thee, nay* и т. п. и приблизил «Онегина» современному английскому читателю, что, конечно, не означает использования лексических единиц, имеющих исключительно современное звучание. Например:

*And, in profound abstraction pacing,/ Looks at the stage, then turns away
– / And yawns, exclaiming with dismay:/ The whole damn lot there need re-
placing./ I've suffered ballets long enough,/ And even Didelot's boring stuff.*

Но, пожалуй, самая замечательная черта перевода – это его точность. Автор данной статьи знает об этом не понаслышке, поскольку в качестве неофициального русского редактора внимательно читал, комментировал и обсуждал с переводчиком многие детали пушкинского романа в стихах. О поразительной точности версии Митчелла сразу же заговорили все, как только книга увидела свет. «Митчелл более остальных переводчиков приблизился к пушкинскому слову, – пишет Рейчел Полонски, – хотя и сам признает, что ни одна строчка на английском не может воздать должное насыщенной простоте Пушкина» (Polonsky, 2009). «В своей новой стихотворной версии Стенли Митчелл умело использует влияние, которое оказали на пушкинский роман «Беппо» и «Дон-Жуан» Байрона, но в романе есть нечто гораздо большее, и Митчелл создает разнообразные интонации, замедляет или ускоряет повествование, приводит яркие описания на языке, который отражает движущий ритм и рифмы оригинала, уподобляясь им», – утверждает Чарльз Бейнбридж (Bainbridge, 2009).

Чтобы продемонстрировать точность и, одновременно, удивительную легкость перевода Митчелла, приведем 6 строфу первой главы:

Латынь из моды вышла ныне:	Custom no longer favours Latin:
Так, если правду вам сказать,	The truth, therefore, was plain enough-
Он знал довольно по-латыне,	That he was able with a smatting
Чтоб эпитафьи разбирать,	To puzzle out an epigraph,
Потолковать об Ювенале,	To talk of Juvenal or set a
В конце письма поставить <i>vale</i> ,	Concluding <i>vale</i> to a letter;
Да помнил, хоть не без греха,	From the <i>Aeneid</i> a verse or two,
Из Энеиды два стиха.	Not without fault he also knew.
Он рыться не имел охоты	He did not have the scholar's temper
В хронологической пыли	In dusty chronicle to trace
Бытописания земли:	The story of the human race:
Но дней минувших анекдоты	But anecdotes he did remember
От Ромула до наших дней	Of bygone times, which he'd relay,
Хранил он в памяти своей.	From Romulus until today.

Обратим внимание на то, что в английском отклонения от оригинала настолько незначительны, что их даже трудно сразу заметить. Сводятся они, во-первых, к небольшим добавлениям, вполне оправданным контекстом (*the scholar's; which he'd relay*) и естественному для любого поэтического перевода парафразу (*латынь из моды вышла ныне – custom no longer favours; бытописания земли – the story of the human race*). Вместе с тем есть места практически полностью соответствующие оригиналу: *To puzzle out an epigraph,/ To talk of Juvenal or set a/ Concluding vale to a letter; But anecdotes he did remember/ Of bygone times; From Romulus until this day.*

Неудивительно, что после выхода митчелловского «Онегина» многие кафедры славистики американских и британских университетов стали выбирать для изучения со студентами именно этот текст.

И наконец, еще одной важной чертой данного перевода является сохранение в нем наряду с лиризмом пушкинского юмора.

Какое низкое коварство	What shameful cunning to be cheerful
Полуживого забавлять,	With someone who is halfway dead,
Ему подушки поправлять,	To prop up pillows by his head,
Печально подносить лекарство,	To bring him medicine looking tearful,
Вздыхать и думать про себя:	To sigh – while inwardly you think:
Когда же черт возьмет тебя!	When will the devil let you sink?
Он по-французски совершенно	In French, which he'd by now perfected,
Мог изъясняться и писал;	He could express himself and write,
Легко мазурку танцевал	Dance the mazurka, treading light
И кланялся непринужденно;	And bow in manner unaffected.
Чего ж вам больше? Свет решил	What more? Society opined
Что он умен и очень мил.	Here was the youth with charm and mind.
Враги его, друзья его	His enemies, and friends to boot,
(Что, может быть, одно и то же)	(Perhaps there's not so great a difference)
Его чистили так и сяк.	Upbraided him that way and this.

Несколько слов хотелось бы сказать и о переводчике. Стенли Митчелл (1932–2011) родился в Лондоне. Отец его был родом из Украины, а родители матери – из Белоруссии. Фамилия отца звучала иначе, но, став британским гражданином, он стал произносить ее на английский лад. После окончания школы Стенли учился в Оксфорде, где впервые попробовал переводить «Онегина». В Оксфорде же он увлекся марксизмом и вступил в коммунистическую партию. Позднее Стенли Митчелл примкнул к тем, кого называли «новыми левыми» и кто после трагических событий в Венгрии 1956 года выступал против коммунизма сталинского типа. В начале 1980-х годов принимал участие в антифашистских акциях. Позднее участвовал в марше против войны в Ираке. Занимался вопросами образования в рамках программы лейбористской партии. Столь бурная общественная деятельность сочеталась у С. Митчелла с академической карьерой. Он преподавал в университете Бирмингема, затем новом университете Эссекса. Читал лекции в Танзании, США (Калифорния) и Канаде. В конце жизни он ограничил свою преподавательскую деятельность университетом Дерби и Лондонским университетом. Стенли Митчелл неоднократно бывал в России, в Санкт-Петербурге и Москве, ездил на родину своих предков, в Белоруссию. Пожалуй, одним из главных дел в своей жизни он считал перевод «Онегина» и очень боялся, что тяжелая болезнь, преследовавшая его с 1970-х годов, может не дать ему закончить эту работу. Умер Стенли Митчелл в октябре 2011, работая над переводом «Медного всадника» и, вопреки опасениям, успев завершить свой главный труд, который был отмечен премией Российско-британского культурного фонда *Academia Rossica* и получил поистине широкое признание среди славистов Европы и Америки.

Список литературы

1. Mitchell Stanley. A Note on the Translation// Pushkin, Alexander. Eugene Onegin. A novel in verse. Penguin Classics, 2008.
2. Polonsky Rachel. The weighty ideas behind the light verse of *Eugene Onegin* – and a new direction in Pushkin studies// The Times. March 25, 2009. http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/the_tls/article5972886.ece
3. Pushkin Alexander. Eugene Onegin. A novel in verse. Translated with an Introduction and Notes by Stanley Mitchell. Penguin Classics, 2008.
4. Bainbridge, Charles. Eugene Onegin//The Guardian. May 9, 2009. <http://www.guardian.co.uk/books/2009/may/09/eugene-onegin-alexander-pushkin-review>.

**Компонент «язык + соматоним» в фразеологизмах и поговорках
(на материале русского, азербайджанского и английского языков)**

Известно, что особую роль в создании языковой картины мира играют фразеологизмы и поговорки – «зеркало жизни нации», – тесно связанные с фоновыми знаниями носителей языка, с практическим опытом и культурно-историческими традициями народа. Эти единицы наиболее свойственны обиходно-бытовой речи. Различия семантических и структурных свойств фразеологизмов связаны с расчленённым или нерасчленённым способом обозначения действительности, с их номинативной или коммуникативной функцией, с особенностями их лексико-грамматического строения и с выполняемыми ими синтаксическими ролями. «Эти различия создают многообразие структурно-семантических типов и видов единиц фразеологического состава языка, к которому относят иногда пословицы, поговорки, крылатые слова и речевые штампы» [5, с. 272–273].

Пословицы и поговорки можно по праву уподобить художественному произведению, где конкретная картина мира предстаёт в обобщённо-философской интерпретации. Как верно указывает профессор И.Г. Гамидов, «о пословицах написано довольно много, но недостаточно. Много, потому что град общепринятых восторженных слов и характерологических эпитетов по поводу пословиц можно встретить в любых филологических изысканиях, посвященных этим формулам мудрости, в языке самых маститых учёных-словесников и мастеров художественного слова, которые не смогли пройти мимо красоты и сокровений глубины пословиц и поговорок, признав их готовыми, неповторимыми образцами художественного творения Великого автора» [1, с. 59].

Безусловно, истина, заключенная в фразеологизмах и поговорках, ближе и роднее народу. Основу их семантики составляет объективное отношение человека к миру; в них зафиксирован многовековой опыт народа.

Как известно, русский, азербайджанский и английский языки отличаются структурно-семантическим богатством и разнообразием фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Из всего многообразия таких единиц мы выбрали именно фразеологизмы, пословицы и поговорки с компонентом «язык + соматоним» (от греч. *Soma* – тело, телесный, относящийся к телу). Соматоним – термин, обозначающий названия частей человеческого тела, составляющие древнейшее ядро лексики. Как верно отмечает Г. Гурбанов, «Казалось бы нет более конкретных слов, чем названия человеческого тела, однако детальное определение их смысловой структуры показывает, насколько

сложно организовано их смысловое содержание» [2, с. 5]. Мы полагаем, что исследование фразеологизмов, пословиц и поговорок на материале разносистемных языков позволит не только выявить определенные сходства и различия, но и понять менталитет народа, его познание мира и философию.

Как показали наши наблюдения, есть определенные соматонимы, которые употребляются с компонентом «язык» во всех трех языках; есть соматонимы, которые в одном языке употребляются, а в двух других нет. Рассмотрим конкретные примеры в следующей последовательности:

1. Соматонимы, употребляющиеся с компонентом «язык» во всех трёх языках

1.1. Язык + голова /dil+baş/ tongue+head: в русском языке: Язык / языком болтает, а голова не знает; Язык голову кормит; Язык лепечет, а голова не ведает; Беда на голову с языка валится; Дашь языку волю – голове тесно будет.

В азербайджанском языке: Dil başa bələdir – букв. Язык – горе для головы; Dil başı saxlar – букв. Язык голову бережёт; Dilini uzun eləyən başını bəlaya salar – букв. Длинный язык навлечет беду на голову; Adamın başına nə gəlsə dilindəndir – букв. Все беды на голову от языка; Dilini saxlayan başını saxlayar – букв. Тот, кто бережёт язык, тот бережёт голову.

В английском языке: He that has a tongue in his head may find his way anywhere – букв. Тот, у кого в голове язык, найдёт любую дорогу; To keep a civil tongue in one's head – букв. Иметь цивилизный язык в голове (культурно, вежливо разговаривать, избегать грубости); to keep a still tongue in one's head – букв. Держать спокойный / неподвижный язык в голове; A still tongue makes wise head – букв. Спокойный язык делает голову мудрой.

1.2. Язык + зуб /dil+diş/ tongue+tooth: в русском языке: Держать язык за зубами; Губы да зубы, два запора, а удержу языку нет; Ешь пироги с грибами, да держи язык за зубами.

В азербайджанском языке: Dil ağrıyan dişə dəyər – букв. Язык всегда попадает на больной зуб; Dilini dişinə tutmaq – букв. Стиснуть язык зубами.

В английском языке: One's tongue is too long for one's teeth – букв. Язык слишком длинный для зубов (о болтливом человеке); The tongue always returns to the sore tooth; The tongue rolls there where the tooth aches / there the tongue goes where the tooth aches / The tongue is ever turning to the aching tooth / The tongue touches where the tooth aches – букв. Язык всегда катится / ходит там, где зуб болит / Язык всегда попадает на больной зуб (ср. в в азербайджанском языке: Dil ağrıyan dişə dəyər) – у кого что болит, тот о том и говорит.

1.3. Язык+рот /dil+ağız/ dil+mouth

В русском языке: Язык наш враг, а рот – губитель.

В азербайджанском языке: Dili ağzına yerləşmir – букв. Язык во рту не помещается.

В английском языке: To pull one's tongue loose from the roof of one's mouth – букв. Тянуть чей-то язык изо рта. Ср. в русском языке – Вытягивать слова клещами.

2. Соматонимы, употребляющиеся с компонентом «язык» в двух языках.

2.1. язык+кость /dil+sümük/

В русском языке: Язык без костей; Язык без костей, всё перемелет; Язык без костей, куда хочет, туда ворочает; Язык без костей: что хочет, то и лопочет; Язык не имеет костей, но часто переламывает хребет другому.

В азербайджанском языке: Dil sümüksüzdür, amma sümüyü sındırır – букв. Язык без костей, но может сломать кость

2.2. Язык+рука /dil+qol/

В русском языке: Языком мели, а руками не разводи; Языком болтай, а рукам воли не давай; Языком не вымелешь (на ряде, уговоре), так руками не вымолотишь.

В азербайджанском языке: Dil ağrısından qol ağrısı yaxşıdır – букв. Лучше боль в руке, чем в языке. Ср. в русском языке: Лучше ногою запнуться /споткнуться/, нежели языком.

2.3. язык+ухо /dil+qulaq/

В русском языке: Бог дал два уха, да один язык

В азербайджанском языке: Dil bir, qulaq iki: bir de, iki eşit – букв. Язык один, а уха – два: один раз говори, два раза слушай; Allah insana bir ağız / dil, iki qulaq veribdir, bu da bir söyləmək, iki eşitmək üçündür – букв. Бог дал человеку один рот / язык и два уха для того, чтобы он один раз говорил и два раза слушал.

2.4. Dil+ürək / tongue+heart (язык+сердце)

В азербайджанском языке: Dildə bir şey deyib, ürəkdə başqa şey tutma – букв. На языке одно, а в сердце другое. Ср. в русском языке: На языке медок, а под языком/на уме ледок.

В английском языке: A honey tongue, a heart of gall – букв. Язык медовый, а сердце злобное (Ср. с вышеприведёнными примерами); What the heart thinks, the tongue speaks – букв. Что сердце думает, то язык и говорит.

2.5. Язык+волос /dil+tük/

В русском языке: Волос долог, а язык длинней.

В азербайджанском языке: Dilimdə tük bitib – букв. На языке волос вырос. (Ср. в русском языке. В голове вертится, а на память не идёт).

2.6. Язык+язык /dil+dil

В русском языке: Язык языку весть подаёт; Самое сладкое – язык, самое горькое – тоже язык.

В азербайджанском языке: Dildən ası, dildən də şirin şey yoxdur – Самое сладкое- язык, и самое горькое – тоже язык; **Dil-dil** ötmək – болтать, говорить без умолку; трещать как сорока.

3. Соматонимы с компонентом «язык», употребляющиеся только в одном языке

В русском языке: Язык на плече; Язык прилипает к гортани / нёбу; Лучше ногою запнуться / споткнуться, нежели языком; Язык и поит, и кормит, и спину порет.

В азербайджанском языке: Dili toruq çalır – букв. Язык спотыкается (toruq – лодыжка, щиколотка); Dilini boğazından çıxartmaq – букв. Вырвать язык из горла; Dilini qarına qoy – букв. Засунь язык в живот (заткнись, умолкни. Ср. в русском языке: Держи язык за зубами); Dili varsa, dilçəyi də var – Если есть язык, то есть и язычок (анат. конусообразный выступ мягкого нёба в ротовой полости); Dilini qoy dilçəyinə – букв. Сунь свой язык в язычок (держи язык короче; прикуси язык).

В английском языке: cheek – щека: To put one's tongue in one's **cheek** – букв. Положить язык в **щёку** (говорить с иронией, усмешкой); to speak with one's tongue in one's **cheek** – букв. Говорить с языком в **щеке** (говорить неискренне, фальшиво); tongue in **cheek** – букв. Язык в **щеке** (двуличный, лицемерный); with the tongue in one's **cheek** – букв. С языком в **щеке** (двуличный, неискренний, лицемерный).

Таким образом, как видно из вышерассмотренных примеров, лишь определённые соматонимы употребляются с компонентом «язык» в фразеологизмах и поговорках русского, азербайджанского и английского языков. Во всех трех языках с компонентом язык употребляются соматонимы голова – баш – head; зуб – diş – tooth; рот – ağız – mouth.

В русском и азербайджанском языках с компонентом язык употребляются следующие соматонимы: кость – sümük; рука – qol; ухо – qulaq; волос – tük; язык – dil (в примерах язык+язык).

В азербайджанском и английском языках: ürək – heart «сердце».

Только в русском языке: гортань, нёбо, нога, спина.

Только в азербайджанском языке: toruq «лодыжка, щиколотка»; boğaz «горло»; qarın «живот»; dilçək «язычок».

Только в английском языке: cheek – щека.

Безусловно, народная мудрость, заключенная во фразеологизмах, пословицах, поговорках, не носит печати открытий. Её цель и предназначение – истолковать уже известное, признанное общностью людей в качестве истины. Это – особая форма и особый способ познания мира, оценка интеллектуальной и духовной атмосферы человеческого бытия.

Список литературы

1. Гамидов И.Г. Философия грамматики афоризмов и пословиц. Баку, 2001.
2. Гурбанов Г. Соматическая лексика как объект сравнительного исследования (на материале русского и азербайджанского языков). Баку, 1998.
3. Модестов В.С. Английские пословицы и их русские соответствия. М., изд.5-ое, 2005.
4. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. М., 1988.
5. Халилов Б. Лексикология современного азербайджанского языка. Баку, 2008 (на азербайджанском языке).

Словари

1. Гамидов И., Ахундов А., Гамидова Л. Азербайджанско-русский, русско-азербайджанский словарь пословиц и поговорок. Баку, 2009.
2. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А.И. Молоткова. М., 1986.
3. Англо-азербайджанский фразеологический словарь. Баку, 2006.
4. Аббасов А. Англо-азербайджанский словарь пословиц и поговорок. Баку, 2009.

А.П. Мамедова

Особенности перевода драматургии М.Ф. Ахундова на русский язык

Истинно народный писатель, М.Ф. Ахундов часто пишет о народных праздниках, сопровождающих их обрядах и традициях. Как показывают наши наблюдения, русские переводчики Ахундова в своих переводах не всегда уделяют этим ярким выразителям культуры народа достаточное внимание, что не способствует верному восприятию их читателями.

Обратимся к примерам. Возьмем следующий отрывок из диалога первого действия комедии «Визирь Ленкоранского ханства»:

Vəzir. Əzizim, mətləb budur ki, Novruz bayramına iki ay qalıbdır [1, s. 100].

Построчный перевод. Визирь. Дорогой мой, дело в том, что до Новруз байрама остается два месяца.

Из этого контекста русскому читателю трудно понять, о каком празднике идет речь, когда он бывает, что означает. Понимая это, Ахундов в авторском переводе расширил фразу.

Визирь. Друг мой, через два месяца наступает праздник нового года – новруз-байрам [2, с. 150].

Как видно, благодаря такому вполне оправданному добавлению, русский читатель поймет, что речь идет о праздновании нового года, но, поскольку мусульманский новый год наступает в двадцатых числах мар-

та, а не в январе, как у христиан, видимо следовало в перевод вставить и упоминание месяца.

Однако следующий переводчик комедии Азиз Шариф не только не сделал этого, но и отказался от упоминания новогоднего праздника.

Везир. Дело в том, мой дорогой, что до Новруза-байрама осталось всего два месяца... [3, с. 82].

Воссоздавая текст в русском переводе, переводчик достаточно точен, но, вновь следует отметить, что если для азербайджанского читателя текст понятен, то для далекого от Азербайджана, от тюркского мира иноязычного читателя текст туманен и непонятен. Этого можно было избежать, пояснив в тексте или в сносках смысл реалии Новруз байрам.

Идеальный перевод.

Визирь. Дорогой мой, через два месяца, в двадцатых числах марта, наступает новый год – новруз-байрам.

Известно, что одним из неизменных атрибутов Новруз байрама является «sətəni», возвращенная пшеница, своеобразно символизирующая приход весны.

В заключительном, четвертом действии комедии «Визирь Ленкоранского ханства» читаем:

Pəri xanım. Fəlçi duanı yazıb buyurdu ki, gərək vəzirin başının üç ağırı buğda sətəni qoyub fütəraya paylayasan [1, с. 118].

Построчный перевод.

Пери ханум. Гадальщик написал молитву и велел раздать бедным семени весом в три твои головы.

Пари-ханум. Он (гадальщик – А.М.) написал ее (молитву – А.М.) и велел для верности раздать бедным семьям пшеницу в количестве в семь раз превышающем вес твоей головы [2, с. 173].

Замена реалии «семени» понятным русскому читателю пшеницей, на первый взгляд, шаг оправданный, но, по большому счету, текст при этом утратил национальный колорит. Именно поэтому перевод Азиза Шарифа в этом случае представляется нам более точным и исчерпывающим.

Пери-ханум. Гадальщик написал молитву и велел раздать бедным «семени» (примечание к этому слову на 3, с. 273: «особое блюдо, приготавливаемое из специально выращиваемой пшеничной рассады к празднику Новруз-байрам – Новому году /22 марта во многих странах мусульманского мира»), для чего надо взять столько пшеницы, чтобы ее вес трижды превышал вес твоей головы» [3, с. 99].

Однако примечание это не выдерживает критики, ибо, ознакомившись с ним, русскоязычный читатель может сделать вывод, что sətəni – это национальное блюдо азербайджанцев, хотя реалия эта не имеет никакого отношения к азербайджанской общенациональной кухне. Дело в

том, что жители только одного из районов Азербайджана, Ленкоранского, расположенного на границе с Ираном, воспримут семени как блюдо местной кухни, своего рода местную халву. Для всех остальных азербайджанцев семени, как указывалось выше, это атрибут праздника Новруз-байрам. Как нам представляется, переводчикам следовало разъяснить эту особенность приведенной выше реалии.

Новруз-байрам упомянут, как будет показано в следующей главе, и в повести «Обманутые звезды», а потому есть необходимость подробнее остановиться на этой реалии.

С. Влахов и С. Флорин считают, что если реалия не имеет принципиального значения, то не будет потери для читателя, если ее опустить при переводе [4, с. 60]. Они предлагают определить это, подвергнув детальному рассмотрению ее с терминами, показывающими актуационную и контекстуальную зависимость их передачи.

Переводчик использовал разнообразные средства для выражения экспрессивности слов и выражений.

Существует несколько их разновидностей:

- 1) бранные слова и проклятия;
- 2) заклинания;
- 3) благословение;
- 4) ласкательные слова и обращения.

Бранные слова и проклятия нередко содержат идиоматику, которую невозможно перевести буквально. Использование форм разъяснений, делаемых переводчиком специально в сносках или органически входящих в текст в виде развернутых (отсутствующих в оригинале) ремарок – прием весьма плодотворный для указания на местный, этнический, национальный характер того или иного явления, факта. Особую потребность в использовании этого приема вызывает наличие повторяющихся не раз явлений и речевых единиц, нуждающихся в такого рода разъяснениях. Выражение-проклятие “küll başına”, то есть «пепел тебе на голову», равнозначно «пропади ты пропадом» или «будь ты проклят», не утрачивает своей идиоматичности и тогда, когда оно выступает в контексте. Перевод достигает цели тогда, когда в оригинале используются идиоматические выражения, которые при буквальном переводе требуют дополнительного разъяснения в силу национальной специфики: “dalıncada bir daş” означает буквально «камень вдогонку», произносится по адресу того, кто хочет уйти, не считаясь с присутствующими, обычно воспринимается как проклятие, которое допускает калькирование, а переводчик идет путем замены «пропади он пропадом», слабо передающим смысл и вовсе не отражающим национальный колорит. И, наоборот, снятие точной кальки с традиционного проклятия “Allah başlarına daş salsın” позволяет сохранить и точный дословный смысл проклятия, и свойствен-

ный оригиналу колорит. Важным фактором, способствующим сохранению национального и исторического колорита при воссоздании различного рода экспрессивных слов и выражений, включая бранные слова и проклятия, являются высказывания к элементам, идущим от религиозных, эстетических представлений и включающие религиозные чувства, суеверия, нравы, обычаи. Поэтому важной становится выработка определенных нормативных решений при переводе традиционных и дошедших до наших дней экспрессивных слов и выражений, сохраняющих свой колорит при переводе. Среди таких выражений можно выделить “сәһәппәт олсун”, что означает буквально «пусть отправится в ад» или же, если брать соответствие из русского языка, «к черту», «к дьяволу», точно такой же дословности при переводе требуют специфичные проклятия, несущие в себе определенный колорит.

Их дословный перевод позволит сохранить стилистическую окраску оригинала, его экспрессивную образность. Например, проклятие “Allah sigərləgini yandırın”, которое буквально означает «Да сожжет аллах твои внутренности» в переводе сохраняет свой смысл лишь по форме «Да накажет аллах этих разбойников», тогда как дословный перевод и по форме, и по содержанию лучшим образом выражает колорит оригинала.

Переводчик разнообразен в выборе способов перевода. При переводе, как и при передаче смыслового значения, часто употребляются одни и те же типы экспрессивных значений. При воссоздании избранных слов и выражений, отражающих антагонизм классовых отношений, переводчик, прежде всего, исходит из характера взаимоотношений между персонажами, усиливая или смягчая экспрессивную форму и речевые средства, в зависимости от социальной принадлежности. Только этим можно оправдать усиление или ослабление речевых экспрессий при отдельных переводах.

Использование отдельных заклинаний в составе авторской речи или речах персонажей приводит к необходимости творческих отношений, соблюдения лексико-грамматической точности при передаче. Выражение “a yerə girmiş” переводится как «чтоб тебе провалиться», хотя лучше было бы использовать дословный «сквозь землю провалиться». Выражение-благословение обычно адресовано, как и выражение-проклятие, и легко поддается переводу.

Однако, будучи по-разному вставлены в текст оригинала (авторскую речь, диалоги, описание), они требуют творческого подхода.

Так, например, традиционное выражение “atan gəhmətlik”, выступает в предложении как субъект, может быть переведено так: «покойный твой отец» или «твой отец, царство ему небесное», в этом случае “gəhmət” звучит как констатация «твой умерший отец».

В тексте это выражение дано как восклицание благословения с оттенком уважения к собеседнику: “*atan rəhmətlik*” переводчик обоснованно воспроизводит как выражение в форме традиционного благословения «царство небесное твоему отцу».

Известно, что авторская роль в драматическом произведении пассивная – не находясь на сцене, автор не может вмешиваться в происходящие на ней события. Именно поэтому переводчики драматических произведений должны тщательно вчитываться в монологи и диалоги действующих лиц, стараться с максимально возможной точностью воспроизводить их на переводимом языке.

Список литературы

1. Axundzadə M.F. Əsərləri. 3 cilddə. Bakı, j.2, 2005.
2. Ахундов М.Ф. Сочинения. Перевод поэзии П.Г. Антокольского, драматургии автора, отредактирован В.Ю. Эльснером, прозы Азиза Шарифа. Тбилиси, 1938.
3. Ахундов М.Ф. Комедии. Проза. Поэзия. Литературно-критические статьи. Баку, 1987.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М., 1980.

Е.Г. Манчева

Особенности компонентного состава устойчивых сравнений (на материале английского и русского языков)

Одним из наиболее важных и, в то же время, наиболее спорных теоретических вопросов фразеологии является определение границ фразеологических единиц, а также статуса каждого входящего в них компонента. Особенное значение эта проблема приобретает при изучении устойчивых сравнений, или компаративных фразеологизмов.

Не вызывает сомнений тот факт, что данные единицы основаны на формуле логического сравнения, инвариантом которого является трехкомпонентная структура *A + C как B*. Однако неоднородность группы устойчивых сравнений и их семантические особенности заставляют многих исследователей усомниться в том, что все три указанные компонента входят в состав фразеологической единицы, а не только являются ее постоянным или переменным контекстом в соответствии с терминологией, используемой Н.Н. Амосовой в книге «Основы английской фразеологии» (Амосова, 2010, с. 22).

Так, В.М. Огольцев в своей работе «Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии» (Огольцев, 2010, с. 81) утверждает, что «одноэлементные компаративные структуры преобладают в системе устойчивых сравнений» и имеют следующую форму «как B». Основанием для такого суждения является факт эталонизации признака в компоненте

В или, иными словами, изменения функциональной направленности объектной части сравнения, а именно, приобретение ею функции «выражения *обобщенно-индивидуального признака*» (там же: 51), который может проявляться в предметах разных классов. Вследствие этого субъект сравнения (А) становится переменной величиной и «не может являться компонентом языковой (воспроизводимой) единицы» (там же). Кроме того, не является обязательным и компонент С, обозначающий признак, по которому проводится сравнение, так как он «оказывается выделенным уже в коллективном сознании говорящих и для его проявления достаточно указания на сам факт сравнения при элементе В» (там же: 80). Одноэлементными В.М. Огольцев считает большинство устойчивых сравнений с союзом *как* в русском языке. Такое мнение вполне объяснимо, учитывая большой «удельный вес» компонента В в структуре образного сравнения. Однако даже сам В.М. Огольцев признает существование в русском языке немногочисленной группы двухкомпонентных сравнений, в которых кроме элемента В присутствует либо элемент А, например, *дорога скатертью, дым коромыслом*, либо С, например, *гора горой* или *извиваться ужом* и другие. Однокомпонентная структура также не соответствует некоторым устойчивым сравнениям с союзом *as* в английском языке, например, единицам идиоматического характера (*as bright as a button* – ‘сияющий, радостный’; *as right as rain* – ‘в полном порядке’; *as hard as nails* – ‘жестокий, бессердечный’ и другим), значение которых невыводимо из значений компонентов. Кроме того, нельзя не учитывать тот факт, что один и тот же компонент В в редких случаях может образовывать устойчивые сочетания одновременно с несколькими словами, которые выражают признак С. Так, существительное *cat* может входить в состав компаративной части двух устойчивых сравнений в английском языке: (*as*) *nervous as a cat* и (*as*) *weak as a cat*, имеющих разное значение (‘очень нервный’ и ‘совершенно обессиленный’, соответственно). В русском языке элемент *как кошка* также употребляется в нескольких компаративных фразеологизмах, например, *блудливый как кошка, живучий как кошка*. Следовательно, использование только компонента В может быть недостаточным для правильного понимания значения всего сравнения.

Иную точку зрения высказывает Л.А. Лебедева в своей работе «Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии» (Лебедева, 1999, с. 16), предлагая рассматривать в качестве инварианта устойчивого сравнения трехэлементную структуру (А – С – *как В*). Считая неправомерным исключение субъекта сравнения из компонентного состава устойчивого сравнения, она отмечает наличие традиционных лексических, лексико-семантических или категориально-грамматических ограничений в выражении субъекта сравнения. Так, например, субъектом сравнения *белый как снег* в русском языке может стать почти исключи-

тельно предмет, в отличие от сравнения *белый как мел*, субъектом которого обычно является человек или его лицо. Однако в пределах этих ограничений компонент *A* может иметь различные конкретные реализации, что позволяет автору допустить наличие в некоторых устойчивых сравнениях переменных компонентов. Кроме того, она утверждает, что «образное содержание» компаративная единица приобретает в сочетании с субъектом сравнения (элементом *A*), то есть в полной своей форме. Такая точка зрения представляется не вполне обоснованной, так как наличие переменных компонентов противоречит одному из основных категориальных признаков фразеологизмов – воспроизводимости компонентного состава в готовом виде. Более того, даже максимальное ограничение референтной соотнесенности устойчивого сравнения (как, например, во фразеологизме «*льет как из ведра (о дожде)*») не позволяет считать элемент *A* компаративной конструкции (*дождь*) компонентом фразеологической единицы, так как он является семантически независимым от остальных элементов данного сочетания.

И, наконец, наиболее распространенным является мнение о двухкомпонентности устойчивого сравнения (*C как B*). Так, А.В. Кунин, рассматривая этот вопрос в своем труде «Курс фразеологии современного английского языка» (Кунин, 1996, с. 268) исключает из структуры сравнений субъект сравнения (компонент *A*), так как тот, по его мнению, является переменным элементом, находящимся в тексте. Такого же мнения придерживается и С.И. Ройзензон в автореферате к своей кандидатской диссертации под названием «Глагольные компаративные фразеологические единицы в современном английском языке» (Ройзензон, 1972, с. 6), говоря об обязательной двухкомпонентности глагольных компаративных фразеологических единиц. И.И. Чернышева в своей работе «Фразеология современного немецкого языка» (Чернышева, 1970, с. 50) основанием для признания компаративных фразеологизмов двухкомпонентными считает их «твердо фиксированную сочетаемость со строго определенным кругом прилагательных, отглагольных прилагательных и глаголов». Данная позиция представляется наиболее правильной. Вместе с тем, и она требует некоторого уточнения и теоретического обоснования. Для этого, прежде всего, необходимо выбрать общий подход к определению границ фразеологического фонда языка и, следовательно, компонентного состава устойчивых сравнений.

Как известно, существуют различные мнения по данному вопросу, основой которых является классификация фразеологических единиц, предложенная академиком В.В. Виноградовым и представленная, например, в сборнике «Избранные труды. Лексикология и лексикография» (Виноградов, 1977, с. 140–161). В дальнейшем эта классификация была дополнена Н.М. Шанским в работе «Фразеология современного русского

языка» (Шанский, 1985, с. 33). Также большое значение имеет выделение необходимых категориальных признаков фразеологических единиц. Согласно классификации В.В. Виноградова, фразеологизмы можно разделить на три группы: фразеологические сращения, неделимые единицы, значение которых невыводимо из значений компонентов и немотивированно (например, *собаку съест, у черта на куличках* и т. д.); фразеологические единства, которые отличаются от сращений живой мотивировкой значения (например, *держат камень за пазухой, стреляный воробей*); и фразеологические сочетания, в которых переосмысление затрагивает только один из компонентов, который и приобретает фразеологически связанное значение (например, *беспросыпное пьянство, претворить в жизнь, затронуть за живое*). Н.М. Шанский выделил еще и четвертую группу фразеологизмов, которые он назвал фразеологическими выражениями. В отличие от предыдущих трех групп, во фразеологических единицах этой группы не наблюдается переосмысления значения ни одного из компонентов, однако они характеризуются устойчивостью своего состава и воспроизводимостью в готовом виде, что отличает их от свободных сочетаний слов. Отнесение к разряду фразеологизмов единиц всех четырех групп и признание воспроизводимости главным категориальным признаком фразеологизмов составляют сущность так называемого «широкого» подхода в теории фразеологии. Его также придерживаются такие исследователи, как М.М. Копыленко в совместной работе с З.Д. Поповой «Очерки по общей фразеологии: (Фразеосочетания в системе языка)» (Копыленко, Попова, 1989), А.М. Бабкин в книге «Лексикографическая разработка русской фразеологии» (Бабкин, 1964) и некоторые другие. С точки зрения «узкого» подхода, объем фразеологии ограничивается единицами первых двух групп в соответствии с классификацией В.В. Виноградова, так как только в них происходит полное переосмысление значений компонентов, что позволяет говорить об их потенциальной эквивалентности слову. Подобные взгляды на объем фразеологии разделяют такие ученые, как В.П. Жуков в своем учебном пособии под названием «Русская фразеология» (Жуков, 2006, с. 14–21), А.И. Молотков в предисловии к Фразеологическому словарю русского языка «Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания» (Молотков, 1968, с. 7–23) и другие.

Существует и третья позиция, согласно которой фразеологизмами являются воспроизводимые единицы с частично или полностью переосмысленным значением. Таким образом, с этой точки зрения не только фразеологические сращения и единицы, но и фразеологические сочетания относятся к фразеологическому фонду языка. Такое мнение, которого придерживаются, например, А.В. Кунин, В.Н. Телия, представляется наиболее последовательным. С одной стороны, оно не ограничивает рамки

фразеологии только идиоматическими единицами, составляющими очень небольшую часть всех устойчивых воспроизводимых единиц того или иного языка. С другой стороны, исключая из разряда фразеологизмов сочетания слов со свободным значением компонентов, но ограниченной сочетаемостью (типа *закадычный друг, заклятый враг*), такой подход позволяет провести более четкую границу между свободными словосочетаниями и сочетаниями слов с фразеологически связанным значением. В то же время, признавая категориальным признаком фразеологизмов их раздельнооформленность, данная точка зрения предоставляет эффективный механизм разграничения фразеологизмов и слов. Вероятно, именно этот категориальный признак заставляет В.М. Огольцева в упомянутой выше работе «Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии» (Огольцев, 2010, с. 83), несмотря на признание большинства устойчивых сравнений однокомпонентными, считать выше упоминавшиеся сравнения с существительным в творительном падеже двухкомпонентными, ведь признание компаративного компонента отдельной языковой единицей противоречило бы принципу раздельнооформленности фразеологизма. Что касается немоделируемости, которую А.В. Кунин также считал категориальным признаком фразеологизмов, то устойчивые сравнения могут быть признаны только относительно и только в синхронном плане немоделируемыми, так как они всегда имеют в качестве прототипа индивидуально-авторские образные сравнения, которые, со своей стороны, являются потенциальными фразеологизмами.

Итак, наличие частично переосмысленного значения у большинства устойчивых сравнений позволяет отнести их к фразеологическим сочетаниям и включить в состав фразеологизмов вслед за уже упомянутой работой А.В. Кунина и позицией В.Н. Телия, изложенной в книге «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» (Телия, 1996, с. 251), а также считать наиболее распространенной компонентной формулой компаративного фразеологизма следующую: *С как (или as) В*. Что касается случаев употребления таких сравнений в виде однокомпонентных единиц, о которых писал в цитируемой ранее работе В.М. Огольцев (Огольцев, 2010, с. 81) (например, *как снег* вместо *белый как снег*), то их следует рассматривать как варианты эллиптического употребления данных единиц в речи. Такая особенность их использования обусловлена, прежде всего, относительным характером устойчивости компаративных фразеологизмов (об этом писал В.М. Мокиенко в учебном пособии «Славянская фразеология» (Мокиенко, 1980, с. 7)), отражающей общее языковое стремление к экономии средств, а также общей известностью устойчивых единиц данного типа.

Кроме данной группы, в английском языке можно также выделить группу двухкомпонентных компаративных идиом с полностью переосмысленным значением, *as sober as a judge* – ‘серьезный, здравомыслящий’;

as sweet as honey – ‘сладостный; прелестный, нежный’ и некоторых других, о чем уже говорилось выше.

В русском языке двухкомпонентными следует считать и устойчивые сравнения, в которых компаративные отношения выражаются с помощью существительного в творительном падеже, например, *борода клином, дорога скатертью* и другие. Причем обязательным здесь является компонент *A*, связанный с *B* не столько семантически, сколько синтаксически.

И, наконец, в обоих языках имеется две группы однокомпонентных фразеологических сравнений, одну из которых составляют так называемые интенсификаторы (полукомпаративные единицы по терминологии А.В. Кунина), которые обычно имеют очень широкую сочетаемость с различными словами, выполняющими роль компонента *C*, и выполняют почти исключительно функцию усиления значения основания сравнения. Так, например, интенсификатор *like hell* в английском языке может сочетаться с неограниченным количеством оснований сравнения, о чем свидетельствуют данные «Большого англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина (Кунин, 2005, с. 473) и собранный материал:

1. *When the killing shows up, whoever let him out of jail is going to run like hell and destroy any records there might be of his going out. Because the cops will come over and ask questions.* (R. Chandler. *The Little Sister*).

2. *'It's raining like hell,' he said...* (J. Galsworthy. *Maid in Waiting*).

3. *My hand was hurting like hell...* (J. Wain. *Strike the Father Dead, part II*).

Точно так же в русском языке интенсификатор *как черт* может сочетаться, например, с такими глаголами, как *драться, работать* и другими, прилагательными *злой, усталый* и т. д.

Вторая группа однокомпонентных устойчивых сравнений представлена в обоих языках такими оборотами, как *like a house on fire, like a clock (like clock-work), like a bat out of hell, as if by magic* и др. в английском языке и *как будто подменили, будто муха укусила, как медом намазано, как по мановению волшебной палочки* и др. в русском языке. В сравнениях данной группы происходит одновременное переосмысление значений отдельных компонентов, что связано с процессами вторичной номинации.

Таким образом, в группу компаративных фразеологизмов следует включать следующие единицы, построенные по модели сравнения: двухкомпонентные сочетания с частично переосмысленным значением, двухкомпонентные идиомы с полностью переосмысленным значением и однокомпонентные интенсификаторы. Следует также отметить, что компаративная структура свойственна и многим пословицам и поговоркам русского и английского языков, однако коммуникативный характер таких фразеологизмов делает их единицами другого языкового уровня, рассмотрение которых заслуживает отдельного исследования в рамках сопоставительного языкознания.

А.Л. Латухина

Евангельские мотивы в цикле «Путевых поэм» И. А. Бунина «Тень птицы»

*Как лань к истокам вод, все стремится
сердце мое к Тебе, Господи!*
неточная цитата 41 псалма

(из письма И.А. Бунина к Боссару от 21 июля 1921г.) [3, с. 184].

В 1907 году И.А. Бунин отправляется вместе со своей женой В.Н. Муромцевой-Буниной в путешествие на Восток (в Турцию, Египет, Иудею), которое находит отражение в цикле «путевых поэм» «Тень птицы» (1907–1911 гг.). Но первый очерк, давший название всему циклу, написан также и под воздействием первого путешествия И.А. Бунина на Ближний Восток: «Первая «путевая поэма» содержала отклик на поездку 1903 года» [7, с. 47].

В письме к издателю Боссару 21 июня 1921 года Бунин говорит о своих путешествиях: «...Меня занимали вопросы философские, религиозные, нравственные, исторические» [3, с. 31]. Осмысление Востока как родины христианства, библейской Святой Земли – это один из наиболее распространенных подходов к теме Востока в русской литературе. Возникновение этой традиции связано с древнерусскими «хождениями».

«Путевые поэмы» пронизаны культурными знаками разных эпох и цивилизаций. Мотивы образуют комплексы, восходящие к разным источникам. Это священные книги мировых религий; в них уходят корни, питающие мировоззрение И.А. Бунина. Но все же доминирующим в сознании писателя становится христианское миропонимание.

Место рождения учения Иисуса Христа, а также земли, связанные с его именем – Вифлеем, Назарет, Галилея, Иерусалим, – имели особое значение и издавна считались святыми. Из одиннадцати поэм, входящих в цикл, пять основаны на различных евангельских сюжетах. *Мотив искушения Иисуса Христа в пустыне Иудейской* (Матф.4:1-11) становится ведущим в поэмах «Пустыня дьявола» и «Страна Содомская»; *мотив распятия и земной смерти Иисуса Христа* – в «путевых поэмах» «Иудея» и «Камень», а *мотив рождества* звучит в последней (в цикле) поэме – «Геннисарет».

Осмыслив своеобразие бунинской трактовки Священного Писания в «путевых поэмах» «Тень птицы», протоиерей Александр Мень писал: «Это был... реалист, созерцатель природы, и через природу, свежий ветер и теплоту камней увидел он Священное Писание. Он путешествовал

по Востоку, был в Сирии, в Малой Азии. Был в Иерусалиме и прошел по всем местам, где жили Дева Мария и Христос» [5, с. 391]. В финале «путевой поэмы» «Геннисарет» мы находим непосредственное подтверждение этим словам: «... я взял с каменного стола лежавшее на нем Евангелие, развернутое как раз на тех страницах, что говорят о море Галилейском. Теперь оно было предо мною. Воздушно-зеленое, во всей тропической мягкости своей, оно тонуло, млело в серебристом полуденном свете...» [2, с. 351]. Согласно канонам жанра, И.А. Бунин стремится передать собственные впечатления от встречи со святыми местами. В его поэмах все «просто, все человечно, но через земную простоту... светится бессмертное и божественное» [5, с. 392].

События земной жизни Иисуса Христа располагаются не в хронологическом порядке. В основе повествования – ассоциативный принцип. Географические названия, архитектурные памятники, внешность людей, растительность вызывают у автора целые цепочки ассоциаций, что позволяет реализовать традиционное для стиля И.А. Бунина «наложение» временных пластов. А. Мейер-Фраатц в статье «Временной симультанизм как индикатор эстетической позиции в лирике Бунина и некоторых его младших современников» отмечает: «Перечень исторических имен, топонимов или мифологем служит тому, чтобы создать впечатление одновременности существования лирического субъекта в его настоящем и описанного места в его прошлом... Границы между прошлым и настоящим расплываются. Лирический субъект словно видит историю в настоящем» [4, с. 547–548]. Подтверждение этому можно встретить в воспоминаниях В.Н. Муромцевой-Буниной: «Потом он заговорил о Христе:

- Вот в такие самые вечера Он проповедовал.... Надо всегда представлять прошлое, исходя из настоящего...» [6, с. 132].

Обратимся к «путевой поэме» «Пустыня дьявола», которая начинается прямой библейской реминисценцией: «Глас вопиющего в пустыне: приготовьте Господу, прямыми сделайте стези ему...». [2, с. 321]. Бунин цитирует пророка Исаию (Л. 3:2-14.18). Реминисценция находится в сильной позиции – это своего рода эпитафия к дальнейшему повествованию. Бунин продолжает: «Глядя с крыш Иерусалима на каменистые окрестности – чаще всего на восток, на пустыню Иудейскую – каждый раз вспоминаю я эти слова – *пролог величайшей из земных трагедий*» (курсив мой – А.Л.). Лирический субъект находится на том месте, где, по библейскому преданию, Иисус Христос был искушаем дьяволом. Это особое религиозное пространство автор-повествователь воспринимает как безжизненное («Ни единого живого существа, кроме ящериц, не замечает глаз и не слышит ухо, гробовая тишина стоит над этой страной...» [2, с. 324]), грозное, и таким образом, словно снова переживает «томление Христа» на «горе Поста»: «И что должно было испытать сердце Иисуса, обреченного провести здесь столько ночей – с их призраками, с лихорадочно-знойным ветром от Мертвого моря!» [2, с. 324].

Далее евангельская тема прерывается, и вновь взгляд лирического субъекта обращается к настоящему. Он сосредотачивается на собствен-

ных ощущениях, вызываемых «местом Искушения». Главным среди них становится – отсутствие «власти над собой»: «Много раз я пытался заснуть, входил в дом, в свою темную, горячую комнату,...но и здесь эти ароматы, эти скользящие искры, этот... бред, которым околдован весь мир» [2, с. 326]. Таким образом, одна из функций мотива искушения у Бунина – это объяснение состояния лирического субъекта.

На смену «бесконечной» ночи приходит рассвет. «Пустыня дьявола» наполняется еще пока бледным светом («бледный серебристый свет», «бледные пески», «бледные полосы тумана», «бледным дымом спустилось...облако»). У И.А. Бунина свет (Солнце) ассоциируется с божественным началом, а в данном контексте с образом Иисуса Христа. Слово свет часто иносказательно употребляется в Священном Писании. «Господь Иисус Христос нередко называется «светом» [1, с. 620]. «Бог есть свет, – пишет Св. Иоанн Богослов, – и нет в нем никакой тьмы» (1 Ин. 1:5).

Библейская реминисценция, звучащая в финале поэмы: «Отойди от меня, Сатана» (Матф. 4:10) – это ответ Иисуса на последнее предложение искушителя – «поклониться» дьяволу, чтобы получить от него «все царства мира и славу их». (Матф. 4, 8) *И тогда оставляет Его диавол...* (Матф. 4, 11) Пройдя это испытание, Сын Божий «готов раскрыть уста, дабы благовествовать миру величайшую радость» [2, с. 326].

На страницах Евангелия также писатель находит ответы, на волнующие его вопросы о смысле бытия. Именно в христианстве Бунин видит «возрождение утраченной гармонии», которую «возжаждало человечество». Мотив *Преображения Господня* звучит в финале второй части «путевой поэмы» «Море богов»: «Радуйся! – сказал миру ясный голос... Я – египтянин, иудей и эллин, я сын земли и духа... Сила и жизнь его так велики во мне, что вот я полагаю руку мою на голову умирающего – и слышу, как трепетно исходит из меня любовь и жизнь. На Фаворе, в росистое солнечное утро, мир,... лежащий подо мною, наполняет мою душу таким восторгом, светом отца моего, что лицо повергает на землю братьев моих... » [2, с. 318]. В этих словах заложены основные принципы эстетики Бунина: любовь к жизни, восторженность и упоение божественностью всего окружающего, радость бытия. Драматизм человеческого существования видится Бунину в кратковременности человеческой жизни. Используя градацию, писатель выделяет наиболее значимое для него понятие: «Нет более ни рабов, ни царей, ни жрецов, ни богов, ни отечества, *ни смерти*» [2, с. 318]. Противостояние жизни и смерти лейтмотивом проходит через весь цикл «путевых поэм». Именно с приходом в земной мир Сына Божьего становится возможным обретение бессмертия. Не случайно в финале цикла звучит «сладчайшая из земных поэм» – легенда о рождении Иисуса Христа.

Особое чувство вызывает у автора-повествователя храм Гроба Господня. «Место могилы Иисуса задавлено *чернокупольными* храмами», «*мрачно* высятся несколько кипарисов...» (курсив мой – А.Л.) [2, с. 342] (черный цвет, мрак, тьма – символ смерти, по Бунину). Но «у входа ее горят разноцветные свечи.... Вот он, этот жуткий погребальный Вертеп, такой тесный... и настолько залитый светом, что в нем слепнешь.... И

всюду золото, иконостасы...» [2, с. 342]. Мотив света как символа жизни, как высшего божественного начала пронизывает все повествование цикла, и вспоминаются слова апостола Иоанна: *В мире был и мир Его не познал. Но свет и во тьме светит, и тьма Его не объяла.* (Ин.1:5,10)

Таким образом, философия, история, размышления, путешествия сливаются в едином созерцании библейской тайны, которая выражена в великих словах апостола Иоанна: *«И Слово стало плотью, и обитало с нами, полное благодати и истины».* (Ин.1:14).

Список литературы

1. Библийская энциклопедия. М., 2001.
2. Бунин И. А. Тень птицы // Бунин И.А. Собр. соч. в 9 т. Т. 3. М., 1965.
3. Бунин И.А. Избранные письма // И.А. Бунин: Pro et contra. Личность и творчество Ивана Бунина в оценке русских и зарубежных мыслителей и исследователей. Антология. СПб., 2001.
4. Мейер-Фраатц А. Временной симультанизм как индикатор эстетической позиции в лирике Бунина и некоторых его младших современников // И. А. Бунин: pro et contra. Личность и творчество Ивана Бунина в оценке русских и зарубежных мыслителей и исследователей. Антология. СПб., 2001.
5. Мень А. Мировая духовная культура. Христианство. Церковь. Лекции и беседы. М., 1995.
6. Муромцева-Бунина В.Н. Жизнь Бунина. Беседы с памятью. М., 2004.
7. Смирнова Л.А. Иван Алексеевич Бунин. Жизнь и творчество: кн. для учителя. М., 1991.

М.Н. Николаева

Специфика образности стихотворений Элизабет Дженнингс

Современную поэзию Великобритании второй половины прошлого столетия невозможно себе представить без имени Элизабет Дженнингс (1926–2001). Интимно-философская лирика Элизабет Дженнингс отмечена особенными интонациями. Непосредственное живое чувство, переменчивая «жизнь сердца» закреплены в стихах, построенных на рациональной трактовке переживаний. Её поэзия сюжетна, новеллистична, ей свойственны единство чувственного и рационального, легкая оркестровка стиха, афористичность, точность пластических описаний.

Основная тема поэзии Э. Дженнингс – одиночество, которое чувствуется в каждой строке ее стихотворений. Запоминающиеся образы, говорящие об одиночестве, делают лирику поэтессы необычайно трогательной.

Излюбленным стилистическим средством создания образности Э. Дженнингс, на наш взгляд, является метафора. Её лирика метафорична и уводит в чувственный мир автора. Часто метафоры отражают душевное расстройство, которым поэтесса страдала в определенный

период своей жизни. Так, стихотворение “Into the Hour” открывается следующей развернутой метафорой, создающей сразу три ярких образа:

“I have come into the hour of a white healing. //Grief’s surgery is over and I wear //The scar of my remorse and of my feeling” (с. 123).

Страшный образ рисует Э. Дженнингс при помощи метафоры и синекдохи в стихотворении “Night Garden of the Asylum” («Ночной сад психиатрической больницы»), где открытый рот кричащего человека сравнивается с распутившейся розой, сжимаемой чьей-то «дикой рукой»: “A human cry cuts across a dream. //A wild hand squeezes an open rose” (с. 120).

При описании интерьера больницы поэтесса указывает на важную деталь – она сравнивает занавески на окнах с барьерами (curtains are barriers), которые отгораживают больных от внешнего мира, и поэтому персонифицированный ночной сад ничего не знает об их болезни.

Образы Э. Дженнингс тревожны. В них постоянно фигурируют какие-то темные фигуры, движущиеся тени, а в стихотворении “Choices” поэтесса отождествляет себя с темнотой, заглядывающей в окна домов и наблюдающей за жизнью людей. Её наблюдения иногда парадоксальны, но в них содержится большая философская глубина: “And people there so deep in tenderness //They could not speak a word of happiness” (с. 116).

Действие многих стихотворений поэтессы разворачивается ночью. Создается впечатление, что ночью, когда оживает иной мир, к автору приходит спокойствие и исчезает страх. Необычность ночного мира создается с помощью метафор и эпитетов. Так, в стихотворении “Watcher” (с. 125) купол неба (the dome of the night) «надевает» струны долгих размышлений (strings of long meditations), ледниковая зима ускользает (the glacier winter slides away), а проснувшаяся трава начинает говорить (the woken grass speaks). Наступающий же новый день вновь приносит с собой испытания.

В стихотворениях Э. Дженнингс присутствует абстрактная образность, основным средством создания которой выступают библейские аллюзии: “The apple-blossom’s handsome on the bough //And Paradise spreads round” (“Into the Hour”, с. 123).

Некоторые стихотворения поэтессы напоминают молитву. Э. Дженнингс использует такие слова, как “despair, remorse, tears, blessed, believe”, когда изливает читателю душу, рассказывая о своих страданиях. Её переживания всегда проецируются на природу, когда поэтесса говорит о тумане, поднимающем свою «легкую ношу» – I watched the mist lift off its own soft burden (“The Resurrection”), мы видим одновременно и то, как освобождается от бремени ее душа. Оксюморон “soft burden” (легкая ноша) применительно к туману подчеркивает его густоту, но вместе с тем и его легкость; применительно же к автору он несет отпечаток горькой иронии,

поскольку человеческое бремя, будь оно легким, не вызывало бы страданий. На тяжелую, полную испытаний судьбу поэтессы указывают и образные поэтические сравнения: “Maybe I was a shadow thrown by one //Who, weeping, came to lift away the stone, //Or was I but the path on which the sun, //Too heavy for itself, was loosed and thrown?” (The Resurrection, с. 119).

Э. Дженнингс можно считать настоящим художником слова, так как она умеет создавать волнующие образы, почти не прибегая к стилистическим средствам, а лишь использует образный потенциал обычных слов. Примером такого мастерства является стихотворение “I Feel” (с. 122). Ведущей темой этого стихотворения является тема одиночества, воплощенная здесь целой гаммой таких чувств, как тоска, безысходность, отчаяние. Именно на уровне чувств и эмоций, которые имеют в данном тексте предметную соотнесенность, и реализуется образность. Так, поэтесса говорит, что она могла бы превратиться в лед (I could be turned to ice), в огонь (I could be turned to fire), в камень (I could be turned to stone), в землю (turned to earth). Причиной этих возможных метаморфоз является одиночество, которое автор, однако не сразу называет. В двух первых строфах одиночество обозначено с помощью дейксиса – указательного местоимения *this* (это), и лишь в третьей строфе стихотворения автор использует семантически родственное прилагательное *alone* (один, одинокий), которому изначально присуща нейтральная оценка. Однако в стихотворении слово *alone* за счет интенсификатора *so much* (так, настолько) становится отрицательно маркированным. Метафорически на одиночество указывает также фраза ‘A solid block not carved at all’ (крепкая каменная глыба, из которой ничего не высекли), так как глагол *carve* (высекать, гравировать) предполагает действия человека.

Наряду с лексической единицей ‘stone’ (камень), актуализирующей один из четырех ключевых образов стихотворения, мы встречаем тематически родственные слова: ‘block’ (каменная глыба), ‘grave-stone’ (надгробный камень) и ‘wall’ (стена). Эти языковые единицы являются контекстуальными синонимами, так как обозначают не только один и тот же материал (камень), но и передают схожее физическое состояние, олицетворяют нечто неживое, застывшее.

Лексическая единица *ice* (лед) выражает холод, холодность; *fire* (огонь) – страсть, страстность; *earth* (земля) – нечто живое, дающее жизнь. Все четыре образа расположены в стихотворении попарно по принципу контраста: *ice* – *fire*, *stone* – *earth*. Автор чувствует холод одиночества, и вместе с тем она полна желаний, страсти, которые не может удовлетворить ни один поцелуй. Из-за одиночества она чувствует себя неживой, словно каменной, и приходит к выводу, что лучше стать частью земли, которая даст кому-то жизнь. Как можно заметить, образы не только противопоставлены друг другу, но и тесно взаимосвязаны. На наш

взгляд, именно четыре вышеупомянутых состояния и являются сложными образами данного стихотворения, а слова ice, fire, stone и earth лишь символизируют их.

В творчестве Э. Дженнингс мы встречаем образность нового порядка, представленную на эмоциональном уровне, обнаружить которую помогают материальные единицы языка, являющиеся знаками-символами в данном тексте. Эти знаки-символы, входящие в состав метафорических сравнений (I feel I could be turned to ...) придают нематериальным состояниям предметность и наглядность и делают их вполне доступными для понимания, поэтому автор практически не использует других средств лексического уровня. Однако эмоциональная образность в данном тексте переплетается с интуитивно-сигнальной образностью, которая представлена в виде лексических повторов: 'if this goes on, if this goes on', 'no kiss could satisfy, no kiss', а также тавтологического повтора 'not knowing how to know', который привносит в стихотворение необыкновенную мелодичность.

Структура текста тесно связана с его содержанием. Синтаксический параллелизм и лексический повтор в трех первых строфах стихотворения создают впечатление, что автор перечисляет все возможные проявления одиночества, при этом не отдает предпочтение ни одному из них, так как все они одинаково бесполезны и не избавляют от одиночества.

В четвертой строфе, которая начинается с частичного параллелизма (but better to be turned to earth), автор делает выбор в пользу жизни, которая дала бы жизнь другому, растительному миру, лишенному способности мыслить и страдать от одиночества.

Несмотря на смену образов в стихотворении настроение автора меняется лишь незначительно. Это изменение обозначено в тексте единицами одного концептуального поля: тоска и безысходность в начале стихотворения сменяются в легкую, спокойную грусть в конце.

Итак, образность стихотворений Э. Дженнингс неординарна, поскольку создается на уровне чувств; только правильная интерпретация образов позволит проникнуть в душевный мир автора и понять всю глубину ее переживаний и страданий.

Список литературы

1. Курухтанова И.С. К проблеме языковой образности: сб. науч.тр. МГПИ-ИЯ им. М.Тореза. Вып.174. М., 1989.
2. Локшина Т.Б. Образность в спортивных текстах: сб. науч.тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. Вып.174. М., 1989.
3. Eleven British Poets: English Poetry – 20th century /An Anthology edited by Michael Schmidt. Methuen & Co. Ltd: Cambridge University Press, 1980.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Большакова

Управление качеством проектной деятельности студентов

Качество образования – это социальная категория, которая определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Качество образования, как считает В.М. Мишин в книге «Управление качеством», «определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности: содержание образования, формы и методы обучения, которые обеспечивают развитие компетентностей обучающихся, в данном случае будущих учителей иностранного языка» (Мишин, 2000, с. 73). Проблема качества образования тесно связана с понятием компетентности.

Качество профессиональной подготовки не может основываться только на количественных показателях результативности учебно-воспитательного процесса, определяемых объемом и уровнем приобретенных знаний или баллом на итоговой аттестации. Необходимо включение студентов в активную образовательную и самообразовательную деятельность; вовлечение их в ситуации будущей профессиональной деятельности; содействие накоплению жизненного опыта, формированию нравственных и профессиональных качеств личности, развитию самостоятельности, инициативности, творческих способностей.

Построение профессиональной педагогической подготовки на основе компетентностного подхода означает необходимость создания условий для:

- Выбора индивидуального образовательного маршрута;
- Активной самостоятельной образовательной деятельности студентов;
- Построение открытого, диагностируемого учебно-воспитательного процесса, в ходе которого осуществляется становление и развитие ключевых, базовых и специальных компетентностей будущих учителей.

А.Н. Щукин в книге «Обучение иностранным языкам. Теория и практика» полагает, что при обучении иностранным языкам «особое значение приобретает формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая представляет собой:

1. Знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения.

2. Умения понимать и порождать иноязычные высказывания, комбинировать их в ходе общения в соответствии с ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением.

3. Знания социокультурной и лингвострановедческой специфики изучаемого языка.

4. Умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании языка» (Щукин, 2006, с. 65).

В ходе подготовки учителей иностранного языка значимость коммуникативной компетенции удваивается: качество подготовки определяется не только уровнем владения студентами иностранным языком, но и умением передать свои знания будущим ученикам.

Как известно, компетентность имеет деятельностный характер, т. е. проявляется в разных видах деятельности: учебной, внеклассной, а также во всех видах педагогической практики. В связи с этим в последнее время все больше внимания уделяется активным методам обучения. Одним из таких методов, способствующих развитию компетентностей, является метод проектов.

Анализ исследований в области метода проектов и имеющийся опыт проектной деятельности показали, что использование данного метода способствует повышению качества обучения и проявлению различных видов компетентностей обучающихся.

Доктор педагогических наук Е.С. Полат в своей книге «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» под методом проектов понимает «определенным образом организованную, поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата» (Полат, 1999, с. 82).

Участие в интернет-проектах повышает уровень владения иностранным языком и компьютером, а главное – формирует навыки самостоятельной деятельности, инициативность. Проект – это возможность для студентов выразить собственные идеи в удобной для них, творчески продуманной форме.

Е.С. Полат в статье «Метод проектов на уроках иностранного языка» в журнале «Иностранные языки в школе» № 2 выделяет следующие «основные требования для реализации проектной деятельности:

- Наличие значимой в исследовательской и творческой деятельности проблемы, которая требует интегрированного значения в поиске её решения.
- Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов.
- Структурирование содержательной части проекта.

- Использование исследовательских методов, определение цели, задач исследования, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, выводы.

- Самостоятельная деятельность студентов» (Полат, 2000, с. 36).

Особый интерес представляют такие типы проектов, как исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные.

Для нас важно подчеркнуть особенности использования данного метода в ходе подготовки учителей иностранного языка в рамках изучения таких дисциплин как «Практика устной речи», «Теория и методика обучения иностранным языкам»:

1. Формирование языковых и страноведческих знаний, развитие навыков и умений в аудировании, чтении, говорении, письме происходит параллельно, т. е. метод проектов активно содействует формированию и развитию всех составляющих коммуникативной компетенции.

2. В основе метода проектов лежит развитие познавательных методов, умение обобщать собранный материал, интерпретировать его и предъявлять широкой аудитории и т. д., т. е. при использовании метода проектов развиваются ключевые и базовые компетентности студентов.

3. В ходе реализации проекта студенты не только работают с материалом на иностранном языке, но и включают иностранный язык в реальную коммуникацию при проектировании урока, разработке заданий и упражнений, составлении постера, обсуждении хода работы над проектом, т. е. в данном случае метод проектов стимулирует становление специальной компетентности будущих учителей иностранного языка.

4. Метод проектов значительно расширяет воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык»: сочетание самостоятельной, парной, групповой форм работ способствует формированию культуры общения на родном и иностранном языках, формированию таких личностных качеств, как: ответственность, инициативность, самостоятельность, толерантность, целеустремленность, добросовестность, трудолюбие и др.

Эффективность метода проектов в повышении качества обучения и мотивации обучающихся подтверждена многочисленными примерами успешного использования данного метода, в том числе и автором данной статьи.

В качестве видов проектной деятельности, использованных в работе со студентами по предметам «Практика устной речи», «Теория и методика обучения иностранному языку», можно привести следующие примеры:

1. При изучении темы «Франция» студенты готовят в мини-группах с учетом психологической совместимости проекты по регионам Франции. Защита проектов осуществляется в виде презентации постеров. Изготовление постеров стимулирует творчество студентов, предоставляет возможность смены вида деятельности. В процессе изготовления

зрительной наглядности студенты используют аутентичные источники информации, проводят самостоятельный поиск в интернете. Это также помогает научиться работать в группе, распределять обязанности и координировать действия внутри рабочей группы.

2. По итогам изучения темы «Живопись» проводится заочная экскурсия по теме «Французский импрессионизм», где каждый студент представляет творчество художника, выбранного им. Данная экскурсия может проводиться и в очной форме на примере экспозиции французской живописи в Эрмитаже.

3. Традиционно по итогам изучения темы «Санкт-Петербург» проводится экскурсия по Санкт-Петербургу на французском языке. В ходе подготовки проекта совместно разрабатывается маршрут экскурсии, а затем студенты выбирают для презентации архитектурный памятник Санкт-Петербурга. Во время экскурсии каждый студент выступает поочередно в роли гида, а затем в роли туриста группы. Таким образом, защита проекта сочетается с элементами ролевой игры.

4. Проведенные экскурсии записываются на видео, а затем этот материал используется на семинарских занятиях по «Теории и методике обучения иностранному языку», где также изучается технология проектной деятельности.

5. На занятиях по методике обучения иностранному языку выполняются различные виды проектных заданий: спроектировать фрагмент урока, разработать конспект урока с использованием ролевой игры, разработать различные виды упражнений при работе с аудиотекстом. Подобные задания помогают студентам лучше подготовиться к практике в школе и дальнейшей работе в качестве учителя иностранного языка.

В заключении хочется отметить, что использование проектной деятельности повышает качество обучения студентов, позволяет преобразовать академические знания в реальный жизненный опыт студентов, а также способствует повышению мотивации обучающихся и позволяет сформировать проектный тип мышления.

Д.А. Винокуров

Формы включения регионального компонента в систему обучения английскому языку

Современные мировые процессы глобализации и интеграции определили устойчивую тенденцию к повышению роли человеческого капитала в мировом сообществе. В России вопросам гармоничного развития личности также уделяют повышенное внимание. Так приоритетной задачей первой ступени образования (школьного) становится создание условий для формирования современно образованных, нравственных людей, способных к сотрудничеству и обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны (Приказ... , 2002, с. 3).

Одним из результатов процесса модернизации российского образования, способствующих достижению данной цели стало появление такого понятия как региональный компонент. Основная задача включения компонента региональной, краеведческой направленности в системе школьных дисциплин – “приобщение к скорейшему включению молодежи в решение экономических, социальных, хозяйственных и культурных проблем области и края” (Гальченко, 2008, с. 48), а также формирование желания и способностей учащихся достойно представлять свой регион на общероссийском и мировом уровнях.

По объективным причинам английский язык занимает одну из ведущих позиций в вопросах отражения региональных особенностей в системе учебных дисциплин. Английский язык, являясь, по сути, “беспредметным” может служить базой для интеграции знаний о регионе, полученных учащимися из разных источников, в том числе из других учебных дисциплин. Реализуя свою основную цель (формирование иноязычной коммуникативной компетенции), дисциплина готовит к международному общению, в том числе по теме “Мой регион”, способствует формированию толерантности и преодолению национального культуроцентризма, обеспечивает “диалог культур” на соответствующем уровне.

Очевидно, что информация регионального характера является довольно специфическим компонентом, уникальным для каждого региона, в силу чего не может найти полноценного отражения в федеральных учебниках по английскому языку. Анализ рекомендованных УМК позволяет говорить о возможности *гармоничного включения регионального компонента в систему обучения английскому языку*. При этом анализ методических рекомендаций и практического опыта такой адаптации показал наличие огромного интереса к данному вопросу со стороны преподавателей английского языка в средних общеобразовательных школах и гимназиях по всей стране.

Проанализировав как теоретический, так и имеющийся в нашем регионе практический опыт реализации регионального компонента в обучении английскому языку в средних общеобразовательных школах и гимназиях, мы позволим себе дать некоторые рекомендации, которые, на наш взгляд, будут способствовать положительному решению данного вопроса. Итак, рассмотрим возможные варианты более подробно.

1. Одним из возможных вариантов является *фрагментарное включение* регионального компонента в курс английского языка.

Шевцова М.В. предлагает использовать информацию о регионе, используя на уроке 3–5 минут, или во внеурочное время. Сведения регионального характера включаются в состав соответствующей темы федерального учебного пособия.

Способы работы при проведении регионального курса дифференцировались в зависимости от этапа обучения. Например, для старших школьников организовывались дебаты, пресс-конференции, брифинги,

экскурсии, проекты. Материал обрабатывался на основе речевых ситуаций, объединенных одной сюжетной линией.

Источниками региональной информации выступали отдельные проекты и аутентичные тексты, а также пословицы и поговорки. В качестве наглядности широко использовались фотографии, слайды, репродукции картин, книжные иллюстрации, видеоклипы, видеофильмы.

2. Существует опыт создания *приложений регионального характера к федеральным УМК*.

Так, учителем английского языка СОШ №9 г. Мурманска Гальченко Н.А. было разработано приложение к учебнику иностранного языка в виде текстов для чтения по следующим темам (Гальченко, 2008, с. 48–62):

- 9 класс – Glorious Names of the Past
People Living in the Murmansk Region
- 10 класс – The City of Murmansk and Other Towns of the Murmansk Region
International Relations
- 11 класс – Business and Economics of the Region
Science in the Polar Region
American Students in Murmansk

Система дотекстовых упражнений позволяет учителю определить степень базовых знаний учащихся о том или ином факте, событии, а послетекстовых – степень усвоения новой информации.

3. Следующим способом реализации регионального компонента в обучении английскому языку является *спецкурс “Zabaikalsky Krai”*, разработанный коллективом преподавателей под руководством Серебряковой В.А (Коваленко, 2009, с. 31-67). Курс предназначен для 9-х классов в качестве приложения к федеральным учебникам “Happy English”, “Enjoy English”, “New Millennium English”.

В данном спецкурсе обучение носит проблемный характер, т. е. система упражнений, позволяющая работать самостоятельно, в паре или группе, создает коммуникативную атмосферу в классе и способствует решению проблемных учебно-речевых задач.

Предлагаемые для обсуждения темы сгруппированы в следующие 10 разделов:

- природные и климатические условия региона;
- экологическая обстановка;
- экономическое положение;
- областной центр и основные города (история возникновения и основные исторические события);
- достопримечательности (музеи, памятники, храмы);
- люди, прославившие регион (ученые, писатели, поэты, музыканты, художники, путешественники и др.);
- учебные заведения (средние и высшие);
- свободное время (парки, галереи, выставки, театры);

- особенности проведения дня города и других местных праздников, спортивных, культурно-развлекательных мероприятий;
- популярные блюда местной кухни.

Помимо непосредственно чтения текстов и дискуссий на заданную тему в ходе освоения курса предполагается написание эссе, газетной статьи, брошюры. В качестве итогового задания предлагается проведение ролевой игры под условным названием “Пресс-конференция”.

4. Интересным является опыт создания *элективных курсов* (Иванова, 2007, с. 26–40). К примеру, основным содержанием курса Ивановой Л.Ф. является история города Казань и его современная культурная жизнь.

5. Имеется опыт создания *интегрированных уроков*. Например, открытый урок, проведенный М. Куликовой и О. Козак – преподавателями английского языка и географии в 7 классе с углубленным изучением языка СОШ №276 с. Гаджиево по теме “Экологическая ситуация Кольского Севера” (Куликова, 2009, с. 13–16).

Данный урок стал итоговым и проводился с целью анализа экологической ситуации региона и определения наиболее приемлемых путей решения создавшихся проблем, а также с целью отработки и закрепления пройденной по теме лексики, развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся по проблемам экологии региона на базе монологических и диалогических высказываний, развития навыков аудирования. Достижению поставленных задач способствовало привлечение видеосюжета соответствующей тематики, наглядного материала.

6. Помимо интегрированных уроков заслуживает внимания одна из разработок по созданию *интегрированного курса*.

Например, интегрированный курс “Иностранный язык и региональная культура” Кузнецовой А.П. состоит из 8 модулей (Кузнецова, 2002, с. 224):

1. **География:** географическое положение и климат; административно-территориальное деление; население; реки, озера и другие водные магистрали;

2. **Биология:** животный и растительный мир; охраняемые природные зоны: заказники и заповедники; экологические проблемы;

3. **История:** этапы освоения, основные исторические события; памятники истории и архитектуры; музеи; исторические личности;

4. **Хозяйство:** промышленность; сельское хозяйство; энергетика; транспорт;

5. **Культура:** искусство; литература; архитектура; музыка и театр;

6. **Наука и образование:** школы и вузы; научные учреждения; выдающиеся ученые;

7. **Социальная сфера:** здравоохранение; спорт, отдых, туризм; церковь и религия;

8. **Политика и международные связи:** региональные органы управления; международные экономические и культурные связи.

В рамках каждого модуля предлагается конкретная проблема, решение которой выносится в отдельный проект. К примеру, в рамках раздела “Население” модуля “География” в качестве тем проекта автором предлагаются следующие: “Как спасти аборигенов “амурского севера”? (проблема малых народов области) или “Есть ли будущее у БАМа”? (миграция населения из Северных районов).

Таким образом, выполнение учащимися на занятиях английского языка и во внеурочное время проектов регионального характера становится целью данного интегрированного курса. При этом предполагается формирование у учащихся как фактологических (знания о процессах, явлениях конкретного региона), так и теоретических (минимальная сумма знаний основ теории регионоведения) знаний по теме “Региональная культура”.

Кроме того, большое внимание автор уделит планированию подобных уроков на каждом этапе, анализу имеющихся у учащихся знаний о регионе, уровня владения английским языком до и после участия в проектах.

Данная разработка прошла успешную апробацию в 10 классе средней общеобразовательной школы № 16 г. Благовещенска Амурской области. Эксперимент проводился в группе из 14 человек в течение 8 месяцев (с октября 2000 по май 2001 года).

С нашей точки зрения, наиболее оптимальным является вариант разработки *спецкурсов*. Подобная форма включения регионального компонента в систему обучения английского языка позволяет, с одной стороны, наиболее полно представить историю, культуру, современную действительность региона, с другой – варьировать содержание и объем часов, отводимых на изучение того или иного раздела в зависимости от интереса учащихся и имеющегося у них объема знаний по региональной тематике, в зависимости от используемого базового УМК.

Таким образом, проведенный выше анализ свидетельствует о том, что региональный компонент нашел свое отражение в системе обучения английскому языку. Несмотря на то, что на современном этапе данный процесс носит “интуитивный характер” (методики являются сугубо авторскими и применяются лишь в рамках того объекта, для которого они были разработаны) разработки преподавателей учитывают современные концепции регионального образования и воспитания. Многие из них прошли проверку на практике и получили высокие оценки. Единственное критическое замечание, с нашей точки зрения, состоит в том, что подобная практика должна носить *системный характер*, т. е. региональный компонент должен вводиться в курс английского языка уже на начальной ступени обучения, чтобы на завершающей ступени сформировать у учащихся комплексное восприятие территории, называемой регионом.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002г. №393 “О концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.”
2. Гальченко Н.А. Национально-региональный компонент в обучении английскому языку (Мурманская область) // Английский язык в школе. №3, 2008.
3. Коваленко Л.Г., Петухова Л.В., Прокопьева Л.Л., Рюмина Н.И., Спиридонова А.В. Спецкурс по регионоведению ZABAİKALSKY KRAI// Английский язык в школе. №3. 2009.
4. Иванова Л.Ф. Элективный курс по английскому языку “Сказанием встает Казань...”// Английский язык в школе. №3. 2007.
5. Куликова М., Козак О. Ecological Situation on the Kola Peninsula Интегрированный урок: английский язык и география//English. №14. 2009.
6. Кузнецова А.П. Реализация национально-регионального компонента содержания обучения ИЯ в интегрированном курсе на проектной основе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Н.Н. Жувикина, И.В. Феоктистова

Интернет как одна из новых современных технологий обучения иностранному языку

Интеграция новых ИКТ в образовательный процесс – необходимое условие модернизации системы образования. Знание основ информатики, ее возможностей и перспектив развития становится актуальным практически для всех членов современного общества. Стремительный рост роли компьютерных систем как орудия интеллектуальной деятельности предъявляет качественно новые требования ко всему образовательному процессу.

Формирование информационной культуры в основном проходит в школе в результате изучения новых направлений информатики. Использование компьютера в учебной деятельности предполагает не только качественный скачок, но и изменения в психологии учащегося. Результат обучения будет зависеть от организации процесса использования компьютера в учебной деятельности и от психологической готовности учащихся к использованию в учебной деятельности современных ИКТ – технологий.

Регулярное использование Интернета делает процесс обучения английскому языку более привлекательным для учащихся, так как они получают неограниченный доступ к интересным страноведческим материалам, которые выгодно отличаются от статичных устаревших текстов в учебнике. В первую очередь это касается таких тем, как “Спорт”, “Музыка”, “Молодежная мода”, “Проблемы молодёжи”. Благодаря электронной почте и различным социальным сетям учащиеся могут общаться со своими сверстниками в любых странах, где английский язык является родным языком, или же изучается как иностранный. Они расширяют свой словарный запас, в первую очередь, лексику повседневного общения,

улучшается их орфография. Учащиеся сами могут участвовать в подборе материала для урока и чувствуют себя более самостоятельными. Таким образом, используя интернет в обучении английскому языку, можно оптимизировать процесс овладения навыками базового школьного иноязычного общения и сделать его более эффективным в условиях общеобразовательной школы.

Стремительное развитие сетевых информационных технологий, кроме заметного снижения временных и пространственных барьеров в распространении информации, открыло новые перспективы в сфере образования. Д.А. Богданова в статье «Телекоммуникации в школе» в журнале «Информатика и образование» № 2 утверждает, что «в современном мире имеет место тенденция слияния образовательных и информационных технологий и формирование на этой основе принципиально новых интегрированных технологий обучения» (Богданова, 1997, с. 34).

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия, которое значительно повлияло на образовательный процесс во всем мире, стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает "международная сеть" (англ., internationalnet). Д.А. Богданова в статье «Телекоммуникации в школе» в журнале «Информатика и образование» №2 также утверждает, что «использование кибернетического пространства (syberspace) в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики» (Богданова, 1997, с. 30).

Обучать иностранному языку (ИЯ), значит обучать общению, передаче и восприятию информации. Существуют три области, в которых Интернет может вывести обучение ИЯ на новый уровень. Это коммуникация, информация и публикация. Коммуникация осуществляется с помощью электронной почты, огромные пласты информации заключены во всемирной паутине (worldwildweb), публикация может осуществляться путём создания собственной страницы в Интернете.

Г.А. Воробьёв в своей статье «Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей)» в журнале «Иностранные языки в школе» № 3 пишет, что «с дидактической точки зрения преимущество Интернета перед традиционными средствами обучения заключается, прежде всего, в доступности и актуальности аутентичных материалов, а также в облегчении и ускорении межнациональной коммуникации» (Воробьёв, 2003, с. 5).

В настоящее время разрабатывается методика обучения иностранному языку с использованием Интернета. Существуют сторонники идеи обучения иностранному языку только с помощью Интернета, без традиционной работы с учебником.

Интернет обладает колоссальными информационными возможностями. Ведь в нём можно найти много полезного не только для развлечения, но и для учёбы. Неудивительно, что преподаватели иностранного

языка по достоинству оценили глобальную сеть Интернет. “Интернет – это средство реализации всех целей и задач познавательной и учебной деятельности” полагают А.Г. Кушниренко, А.Г. Леонова, М.А. Кузьменко и др. в статье “Что такое Интернет?” в журнале “Информатика и образование” № 5. 1998, с. 7.

Основная цель иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции. Обучать речевой деятельности можно лишь в живом общении. Для начала следует определить, для каких целей используется Интернет в обучении иностранному языку. Во-первых, учитель может найти много информации и использовать её в содержании урока: различные книги, стихи, песни, задания, которые составлены носителями языка, то есть аутентичный материал. Во-вторых, учащиеся сами могут искать информацию для какой-либо работы, следовательно, увеличивается доля самостоятельной работы учащихся.

Также, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке:

- много аутентичных материалов как для чтения, так для аудирования, для совершенствования навыков аудирования, говорения, написания.

- можно пополнять словарный запас как активной, так и пассивной лексикой.

«Интернет – это огромная кладовая для изучения иностранного языка. Но учитель должен правильно пользоваться Интернетом, чтобы не заблудиться в глобальной сети» считает И.Г. Макаревич в книге “Использование Интернета на уроке ИЯ” (Макаревич, 2001, с. 43).

Виртуальные экскурсии по музеям и городам помогут лучше узнать ученикам страну изучаемого языка. Чтение газет и журналов на иностранном языке не только информируют учителя и учащихся о происходящих событиях, но и можно просто почитать тексты, которые написаны носителями языка, следовательно, можно пополнить словарный запас.

“Учитель может использовать Интернет для введения нового материала. Просмотр видеороликов, картинок, способствует более полному пониманию темы урока. Например, учащиеся лучше познакомятся и осознают жизнь в Великобритании и в Америке. Школьникам легче познакомиться с культурой, изучаемой страны, увидеть достопримечательности” считает Азимов Э.П. в статье “Материалы Интернета на уроке ИЯ” “ИЯШ – №1” (Азимов, 2001, с. 91).

Интернет можно использовать и для закрепления изученного материала. Взять различные задания из сети Интернет как на грамматику, так и на лексику и на аудирование.

Регулярная работа с компьютером позволяет учителю создавать свои собственные компьютерные упражнения на отработку лексического материала, грамматических явлений, развитие навыков письма, подготовку к речевому общению. А.Я. Цветкова в статье “Возможности и пути включения Интернета в школьное образовательное пространство” в жур-

нале «Вопросы Интернет – образования» №23 (Цветкова, 2003, с. 3) утверждает, что «использование Интернета на уроках становится дополнительной мотивацией для ученика в обучении, стимулирует у учащихся познавательный интерес к изучению иностранного языка, поскольку большинство детей любят всё, что связано со Всемирной паутиной. Поэтому работа с Интернетом необходима на уроках».

Применение компьютерных технологий на уроке иностранного языка имеет много достоинств, но, конечно же, имеются и недостатки (но они не многочисленны): быстрый темп урока – это и хорошо (так как много можно успеть и урок будет насыщенным), и плохо, так как способности у детей разные, и не каждый может быстро уловить материал; нельзя постоянно использовать компьютер на уроке. Нужно знать норму, чтобы способствовать наибольшей концентрации внимания и интереса учащихся. Работа за компьютером (поиск информации в Интернете) – это дополнительная нагрузка на учителя. И может произойти всё что угодно, например отключение электричества и другие технические неполадки, учитель должен сориентироваться и перестроиться на уроке. Мы считаем, что с развитием нашей страны, и мы должны развиваться и использовать новые технические средства обучения в нашей преподавательской деятельности, ведь всё же у современных технических средств много достоинств. И самое главное в том, что учитель и ученики участвуют в совместных исследовательских, научных и творческих проектах.

С.В. Лимова

Обучение творческому письму на иностранном языке в педагогическом вузе

Обучению письменной речи в языковом вузе часто не уделяется должного внимания ввиду нескольких причин. Во-первых, сам процесс письменного творчества является трудоёмким и требует от обучаемых не только определённых умственных усилий, но и временных затрат. Во-вторых, базой порождения письменной речи является устная речь, и если она недостаточно хорошо сформирована, то возникают дополнительные трудности в обучении. В-третьих, письменная коммуникативная компетенция включает в себя целый комплекс умений, начиная от владения письменными знаками и заканчивая содержанием и формой письменного произведения речи.

Несмотря на указанные трудности обучения письменной речи, ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование предъявляет довольно высокие требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в области письменной речи на иностранном языке. Так выпускник должен обладать следующи-

ми общекультурными (ОК) и общепрофессиональными компетенциями (ОПК):

– способен логически верно строить устную и **письменную речь** (ОК-6);
– владеет одним из иностранных языков **на уровне профессионального общения** (в том числе и общения в письменной форме) (ОПК-5);

– способен к **подготовке и редактированию текстов** профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6).

(<http://fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>)

Московский педагогический государственный университет в программу ВПО по профилю «Иностранный язык» справедливо включает в требования к результатам освоения основных образовательных программ специальные компетенции (СК). Так выпускник должен

– владеть навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и **письменной речи** на изучаемом иностранном языке (СК-1);

– уметь выстраивать стратегию устного и **письменного общения** на изучаемом иностранном языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка (СК-3).

(http://www.islu.ru/files/rar/2011/6_proop_ped_obrazovanie_inostrannyu_yazyk.doc)

Стандартными формами письменной речи в вузе являются сочинение для последующего заучивания его в качестве устной темы, изложение с целью контроля понимания устной и письменной речи или подготовки пересказа прочитанного текста, аннотация как вид компрессии и содержательного анализа текста-оригинала, реферат на иностранном языке. Исходя из названных форм письменных работ, можно сказать, что в обучении преобладает письменная речь, основанная на переработке иноязычного материала, а не собственное речевое творчество. Между тем, именно самостоятельное творческое письмо является содержательным компонентом письменной коммуникативной компетенции.

По мнению большинства методистов, творческое (или креативное) письмо – это письмо нетрадиционных жанров, особый тип сочинения, предполагающий нестандартность мышления автора. Как вид письменной речи оно включает художественные тексты различных жанров. Это могут быть, например, сказка, короткий рассказ, легенда, басня, стихотворение, драма, пародия. Несложно заметить, что обучение именно этому виду письма пока не занимает достойного места на уроках иностранного языка в вузе.

Рассмотрим возможные виды творческих письменных работ на иностранном языке, способствующие формированию письменной коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов педагогических вузов. Именно эта специализация предполагает не только владение письменной речью на иностранном языке, но и овладение методикой обучения такой речи в школе.

К творческим письменным работам, предполагающим креативность мышления и создание художественных текстов разных жанров, можно отнести следующие: сочинение истории на основе серии картинок, написание рецепта, модернизация сказки (т. е. новое сочинение старой сказки на современный лад), составление истории по стихотворению, сочинение стихотворения (синквейн, хайку), написание начала или окончания истории, составление биографии героя на основе текста / стихотворения. Остановимся лишь на некоторых из них, наименее применяемых в процессе обучения.

Самостоятельное сочинение стихотворения на иностранном языке не является вопреки сложившемуся мнению непосильным заданием. Речь идёт не о создании шедевра на уровне великих классиков, а о выражении своих чувств, мыслей, эмоций, мироощущений в рамках заданной формы. Этим условиям удовлетворяют такие виды стихов, как синквейн и хайку.

Синквейн – это пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США под влиянием японской поэзии. В немецком языке она получила название *Elfchen* от числительного *elf* (одиннадцать) по количеству слов, расположенных по следующему принципу:

- 1 строка – 1 слово (чаще тема стиха, выраженная существительным или прилагательным, или объект / предмет, о котором пойдёт речь);
- 2 строка – 2 слова (обычно прилагательные, описывающие тему или объект / предмет);
- 3 строка – 3 слова (чаще описание действий с помощью глаголов или другие характеристики предмета);
- 4 строка – 4 слова (как правило, личное отношение автора к теме);
- 5 строка – 1 слово (резюме, характеризующее суть предмета, или вывод одним словом).

Чёткое соблюдение формальных правил написания синквейна не обязательно, т. е. могут использоваться другие части речи или меняться количество слов в строках. С педагогической точки зрения, синквейн является «формой свободного творчества требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать» (Википедия).

Предлагаем примеры синквейнов, созданных студентами:

Nacht.

Es donnerte.

Er wollte schlafen.

Aber er konnte nicht.

Die warme Luft bebt.

Angst.

Karibik.

Die Sonne.

Geht langsam unter.

Sonnenuntergang.

Синквейн, таким образом, способствует развитию образной речи и позволяет быстро получить видимый результат, создавая ситуацию успеха.

Ещё одной формой написания стихотворения является хайку. Это жанр японской лирической поэзии, возникший в 14 веке и ставший из-

вестным благодаря творчеству Мацуо Басё. Хайку традиционно состоит из 17 слогов в трёх строках, расположенных по принципу 5-7-5. Основная тема хайку – природа. От автора требуется умение в столь коротком стихе выразить суть явления, дав читателю импульс для развития воображения и полёта мысли.

Как и синквейн, хайку не предполагает строгое соблюдение формальных правил, т.е. слогов может быть больше или меньше, они могут иначе располагаться в строках, темой может быть не только природа. На уроках иностранного языка используется с той же целью, что и синквейн.

Некоторые примеры хайку, сочинённые студентами:

*Sonnenuntergang.
Die Wellen schaukeln leise
das einsame Boot.
Verwelkte Blumen
bewegen sich im Winde.
Bald kommt der Herbst.*

Как показывают приведённые выше примеры, сочинение подобных стихов является вполне доступным для студентов и гарантирует успех.

Рассмотрим возможности написания биографии с опорой на стихотворение. Создание жизнеописания героя на основе стихотворения требует умений включения заданной информации в формат биографии или повествования. В качестве оригинала для творческой работы следует выбирать текст, дающий свободу мысли, но при этом имеющий логическую линию развития событий в жизни человека, например, стихотворение Рудольфа Отто Вимера:

*gezeugt geboren gewimmert
getrunken gelallt gespielt
gelernt gekutscht geschlagen
geliebt geheiratet gemustert
marschier marschier marschier
geschossen gezittert geschnappt
gehumpelt geklaut gehungert
gesessen gehurt geschieden
geschufftet geflucht gefeiert
gewimmert gestorben gelebt*

Использование материала данного стихотворения предполагает владение лексическими единицами оригинала и временной формой Perfekt. Творческая работа может состоять в написании биографии человека в виде таблицы – своего рода резюме – или в форме жизнеописания (повествования).

С учётом требований современных ФГОС к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата, предусматривается «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой...»

(<http://fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>). В этой связи целесообразно использовать ресурсы сети Интернет по обучению письму и письменной речи.

Подготовительным этапом для развития письменной речи может служить работа над орфографией, которая является необходимым условием для успешной письменной коммуникации. Так программа «Der Orthograph» для тренировки орфографии немецкого языка (<http://www.lernnetz24.de/orthograph/index.php>) даёт возможность писать интерактивные слуховые диктанты с автоматической проверкой и при необходимости обращаться к правилам.

Популярным среди изучающих немецкий язык стал сервер DeutschLern (<http://deutschlern.net>), который предлагает работу в «сообществе пишущих людей», (Schreibcommunity) (<http://deutschlern.net/login.php?module=course&link=cindex&show=1226>).

Сообщество призывает поделиться страноведческой информацией о своей стране в письменной форме и привлекает желающих к написанию ответов на вопросы, касающиеся различий в культуре и традициях разных стран.

Интерактивное учебное пособие «Passwort Deutsch» издательства Klett (<http://www.passwort-deutsch.de/lernen/band3/lektion13/aktivitaet03-02.htm>) предлагает воспользоваться сайтом «Loriot», выбрать, написать и отправить онлайн открытку на иностранном языке другу / преподавателю (<http://jboard.loriot.de/jboard/v3/post/redirect.html>). На сайте есть инструкция, в которой последовательно описываются шаги для выполнения этого задания.

Университет города Гиссен и Гёте институт (Justus-Liebig-Universität Gießen, Goethe Institut) предлагают работу в интерактивной письменной мастерской (die Interaktive Schreibwerkstatt) в рамках проекта «JETZT Deutsch Lernen». В мастерской можно получить коммуникативно-направленное задание для создания своего продукта в письменной форме. В результате возникают тексты разных жанров: письмо / ответ на письмо, описание картинки / серии картинок, выражение своего мнения по заданному вопросу, выражение отношения к происходящему, написание стихотворения совместно с другими участниками (каждый по строфе), написание советов путешественникам, написание и публикация любимого рецепта (есть глоссарий). (<http://www.goethe.uni-giessen.de/lernwiki/wiki.php?wiki=SchreibAufgaben&>).

На сайте Института межкультурной коммуникации в Баварии, Берлине и Тюрингии (<http://www.iik.com/uebungen/index.html>) размещён генератор для создания текста из отдельных словосочетаний путём последовательного добавления их по смыслу. Сам текст уже составлен программой. Задача – воссоздать его на основе установления логической последовательности и синтаксических связей. В полной мере речевым творчеством такое задание считать нельзя. Однако упражнение развива-

ет контекстуальную догадку и навыки предвосхищения. Программа автоматически откликается на правильную и неправильную последовательность, давая возможность скорректировать ответ. К сожалению, в качестве текста-заготовки используется короткое стихотворение и пословица.

Сайт Ральфа Кинаса по обучению немецкому языку (<http://www.ralfkinas.de/>) предлагает воспользоваться генератором для составления весёлой истории. Текст истории заложен в программу. Отдельные слова и выражения добавляются путём случайного выбора, что приводит к юмористическому эффекту. Задание не требует коммуникативных умений письменной речи. Однако полученный текст можно в дальнейшем править с учётом уже известной ситуации, подбирая более удачные варианты слов и словосочетаний, создавая таким образом «свою» историю в рамках заданного контекста.

Следует отметить, что большинство интерактивных заданий, направленных на развитие письменной речи в сети Интернет, хоть и не являются подлинно коммуникативными, но позволяют совершенствовать орфографические навыки и развивать умения пошагового создания письменного текста.

Обучение творческому письму на иностранном языке в вузе, таким образом, обладает неоспоримыми достоинствами:

- повышает мотивацию к изучению языка;
- создаёт ситуацию успеха;
- даёт возможность проявить нестандартность мышления;
- способствует развитию языковой и контекстуальной догадки;
- позволяет совершенствовать орфографию;
- способствует формированию письменной коммуникативной компетенции;
- развивает литературные способности к созданию текстов разных жанров;
- повышает методическую грамотность будущих педагогов по использованию творческих видов работ в обучении.

О.В. Пустовалова

Modern information technologies in improving education quality. Twitter enhances students' participation

Learning takes place in a social context. Higher cognitive processes originate from social interactions, with knowledge acquisition “firmly embedded in the social and emotional context in which learning takes place.” Conversation, collaboration, and establishing a community of learners is critical to the teaching and learning process. Because of their fundamental reliance on social participation and contribution, Web 2.0 tools, specifically social-networking

tools, have great potential for enhancing the social context in support of learning, especially in online-education settings.

- For those new to Twitter, it is a freely accessible, multiplatform, Web 2.0 tool – partly social networking and partly microblogging. Twitter’s website describes Twitter as “a service for friends, family, and co-workers to communicate and stay connected through the exchange of quick, frequent answers to one simple question: What are you doing?” (Twitter recently changed the question to “What’s happening?”)

- Twitter has unique qualities that make it a good fit for online education. For example, people use Twitter for much more than updating their current status. In 140 characters or less, people share ideas and resources, ask and answer questions, and collaborate on problems of practice. Depending on whom you choose to follow (that is, communicate with) and who chooses to follow you, Twitter can be used effectively for professional and social networking because it can connect people with like interests. Educators, specifically, are using Twitter to establish and develop personal learning networks. According to Messner, “A PLN, or Personal Learning Network, is a group of like-minded professionals with whom you can exchange ideas, advice, and resources.”

- We initially explored Twitter as an instructional tool to provide an informal, just-in-time way for our students to connect with each other throughout the day. We invited students to participate in Twitter with us, explaining our goals (student-faculty connection and enhanced student engagement). We did not require their participation because we recognized that they might already be involved in social-networking activities and not want to take on more, or because of their concerns about privacy and their online footprints.

- Twitter engages students in a professional community of practice (CoP), connecting them to practitioners, experts, and colleagues. This helps enculturate them into the community, which becomes especially important for students in professional-preparation programs. Acting as practitioners and using the tools practitioners use to address authentic problems of the domain exposes students to the culture of expert practice. Through their participation in Twitter, students can engage in learning as a function of the activity, context, and culture of the CoP for their field.

- Besides the networking potential as students build PLNs, they can receive immediate feedback to questions and ideas from practicing professionals in Twitter, which enhances their learning and enculturation into their professional CoP. Examples of the types of interactions the students had with professionals via Twitter include:

- A student had a question about a chapter she was reading on multi-modal learning. She immediately tweeted her question and received three responses within 10 minutes – two responses from classmates, and one from her professor. This led to several subsequent posts, including comments from two practicing professionals.

– A student working on his final project was trying to embed music into a presentation. He was having trouble getting it to work, so he tweeted his question and received a response from his professor and a practicing professional. Both pointed the student to different resources that provided directions on how to embed music and examples that he could deconstruct. Within a half an hour, the student had embedded music in his presentation.

– As part of a research project into emerging trends in e-learning professional preparation, a student posed the following question to the Twitter community: “With all of the Web 2.0 tools available today, do e-learning professionals still need to be able to program in HTML and XML?” She received responses from several e-learning professionals, some with links to helpful resources and contacts that could help her with her research.

– Our thinking about Twitter as an approach to engaging students in the professional CoP has been influenced by Jean Lave and Etienne Wenger’s work in situated learning. The particular use of Twitter, we believe, offers opportunities for students to gradually acquire the characteristics and norms of a CoP. Their legitimate peripherality allows them to absorb and be absorbed in the culture of practice, making it – as shared and illustrated in Twitter – their own.

– When students connect with the professional CoP, it is a great way for them to share and get feedback on their ideas, work, and products and thus establish themselves as contributing members of the community. Using Twitter, the students can network with the authors of the texts they read in their courses, as well as with potential future colleagues and employers. By participating in Twitter within the supportive structure of a course, students learn how to guide and direct their online footprint in ways that highlight and showcase their professional qualities and value. Although Twitter elicits open sharing and an informal writing style, it is nevertheless critical to know your audience and share accordingly. A tweet’s limit of 140 characters encouraged students to write clearly and concisely. Participating in Twitter helped them learn to be sensitive to their audience and to make professional decisions about what they should share publicly and what they should keep private.

– The students used Twitter for time-sensitive matters: to ask for clarification on content or assignment requirements, notify of personal emergencies, and alert teachers to issues that needed our attention and action. This really helped them feel the level of connection needed to support their perception of engagement. We have also found that Twitter allows us to maintain ongoing professional relationships with students and alumni.

– Although our focus has been on using Twitter in online courses, it can also be effectively used in on-campus courses and in-person settings. Two strategies that work well are back-channeling and polling.

– *Back-channeling*

– One benefit of using Twitter in on-campus courses is tapping into the back channel of communication. Back-channeling is a term linguists use to re-

fer to the feedback listeners share – without interrupting the speaker – related to their developing understanding and appreciation of what is being said, which is then monitored by the speaker. Long before Twitter, John Seely Brown spoke in a keynote talk about the power of leveraging the back channel for instructional purposes. As it turns out, Twitter is an effective way to create a back-channel forum during a lecture or presentation: all users need is a Twitter account and ideally a projector to project the Twitter stream for the audience and speaker to monitor.

- Before introducing back-channeling into your classroom, therefore, it is important to establish its relevance in support of student engagement and learning, set clear guidelines (the *twitiquette*), model appropriate back-channeling etiquette, and revisit back-channeling's effectiveness throughout the semester.

- *Polling*

- Twitter can also be used the way clickers are used for polling in the classroom. A number of different Twitter polling tools are available, such as twtpoll, Poll Everywhere, and StrawPoll. Some, like Poll Everywhere, even enable students to vote on the web or with text messaging.

- Polling can enhance student engagement during a class as well as provide information regarding the students' conceptual understanding. One approach to using Twitter as a polling tool is to engage students in think-pair-share activities during lectures and presentations. Faculty poses a question to students, students think about their responses, and then students tweet their answers. Next, students confer with one to two partners sitting close by, and then retweet answers. This approach fosters student engagement by providing a clear structure for students to reflect, discuss, and self-assess.

- Twitter

- allows for the just-in-time, free-flowing connection between and among students and faculty needed to support student engagement, especially in online-education settings;

- helps students build relevant PLNs that support their learning and professional development while enculturating them into the professional CoP;

- encourages students to reflect on what they share publicly and how to use Web 2.0 tools like Twitter to establish a professionally appropriate footprint;

- allows us to continue our connections with students long after our courses end.

We believe that a focused use of Twitter can really lead to positive results in terms of: enhanced social presence, student engagement, professional preparation.

Обучение спонтанному говорению посредством ролевой игры

«Всякое знание превращать в деяние».

В.Н. Сорока-Россинский

Когда мы говорим о современной школе, мы говорим о принципиально новом подходе к организации обучения. На смену задаче «передать знания» пришла задача «организовать процесс учебы и научить добывать знания».

Чтобы обучение было наиболее эффективным и успешным, необходимо создать **образовательную среду** и изменить взгляд на роль учителя. Сегодня учитель перестает быть единственным и основным источником знаний, он превращается в организатора процесса обучения, на смену традиционной форме урока приходят инновационные технологии, актуальным становится **деятельное обучение**. В качестве конечной цели обучения рассматривается **умение использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения поставленных целей**.

Выполнение поставленной задачи обучения иностранному языку в условиях массовой средней школы ограничено сеткой часов, недостаточной для овладения иностранным языком. Тем не менее, задача должна решаться, хотя и на ограниченном языковом материале. Поэтому одной из ведущих тенденций современной методики обучения иностранным языкам является поиск таких методов обучения, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям.

Лексико-грамматические знания, репродуцированные диалоги и монологи являются необходимыми, но недостаточными для овладения учащимися навыками свободного говорения. Выходом является моделирование ситуаций, в игровой форме, через драматизацию, ролевую игру, ситуационную задачу – максимально приближающее урок к естественной коммуникации и позволяющее добиваться нужных результатов.

Игровой метод обучения является достаточно **интересным и эффективным** в организации учебной деятельности. Он может использоваться на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого определенного возраста. Через игру мы начинаем работать над серьезной задачей еще на этапе начальной школы, мотивирую ребенка, предотвращая перегрузки и превращая обучение в увлекательный процесс. Игровые методы обучения способны увлечь даже самого пассивного и плохо подготовленного ученика, а то, что интересно, усваивается и запоминается лучше. Использование этого метода призвано способствовать созданию **благоприятной психологической атмосферы**: в ситуации свободного общения в игровой форме снимается напряженность. А кроме того учащиеся видят в иностранном языке реальное средство общения, их знания становятся востребованными для жизненных целей

(купить, заказать, узнать и т. д.). Во время игры учащиеся используют иностранный язык в доступном для них объеме для общения и вынуждены выискивать пути достижения наилучшего взаимопонимания. Имитация реальной жизненной ситуации помогает им лучше подготовиться к жизни.

Виды игровой деятельности: драматизация, ролевая игра, ситуационная задача.

Драматизация осуществляется по готовому сценарию, является репродуцированием диалогов или драматических произведений: ребенок получает свою роль, полностью прописанную, но самостоятельно моделирует свой образ, проявляет творчество в игре, изготовлении костюма, декораций.

Драматизация, безусловно, является полезным видом учебной деятельности, так как в ходе многочисленных репетиций отрабатываются фонетические навыки, правильные интонации, заучиваются клише, которые могут пригодиться в жизни. Готовясь к инсценировке, учащиеся испытывают радость совместного творческого труда, приобретают навыки групповой работы, развивается чувство ответственности за свое и общее дело, развивается память и творческие способности учащихся. В ходе подготовки драматизации получают возможность проявить себя дети не очень успешные в языке.

Ролевая игра является свободным моделированием жизненной ситуации по заданной теме, учащийся сам прописывает свою роль, подчас по ходу действия, выстраивая диалог.

В ходе «живого общения», ребенок учиться преодолевать возникающие трудности, такие как нехватка лексических знаний, сбой коммуникации и т.д., что дает полезный навык выхода из затруднительных ситуаций общения на иностранном языке разными способами (вместо слова, объяснить его, показать, нарисовать и т. д.)

В ситуации свободного общения происходит активизация всех имеющихся знаний по данной теме и навыков, приобретенных ранее.

Ситуационная задача – коммуникативная ситуация, содержащая четко прописанные условия и задачу, выполнение которой обязательно должно быть осуществлено.

Я хочу подробнее остановиться на ролевой игре. Под ролевой игрой понимается любое условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей.

Целью ролевой игры является разрешение жизненной ситуации средствами иностранного языка.

Целесообразность применения ролевой игры в процессе обучения школьников среднего звена обуславливается основной психологической потребностью подростков в общении и необходимости их социализации. Чтобы ролевая игра стала средством обучения, она должна отвечать ряду требований, учитывающих учебные задачи, индивидуальные особенности и потребности учащихся.

Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке. Отсюда ее **мотивационно - побудительная функция**.

Во время игры учащиеся отрабатывают навыки говорения и аудирования, используя усвоенные ранее лексико-грамматические структуры. Этот вид речевой деятельности является свободным продуцированием, так как учащиеся планируют свое речевое поведение в зависимости от поставленных условий и задач. Это и определяет ее **обучающую функцию**.

Воспитательная функция определяется способностью работать в группе, необходимостью дисциплины, взаимопомощи и взаимопонимания, активности, инициативности, самостоятельности и ответственности.

Ролевая игра служит средством **социализации**, так как учащийся примеряет на себя «чужую роль», попадает в ситуацию общения, требующую определенных норм вежливости. Таким образом, мы определяем **ориентирующую функцию**.

Компенсаторная функция игры заключается в предоставляемой учащимся возможности действовать пусть в воображаемой, но жизненной ситуации, в которой они не могут оказаться в данный момент в силу возраста, но которая вероятна и возможна в их будущей жизни.

Технология ролевой игры состоит из следующих этапов:

Организационно-подготовительный

Но прежде чем перейти к непосредственной подготовке игры, предлагаю определиться с ответом на вопрос «когда играть». Диалог свободно моделируемый (основа ролевой игры) предполагает свободное общение и определенную долю трудностей и волнения от непредвиденных обстоятельств. Поэтому, безусловно, место ролевой игры на завершающем этапе изучения лексической темы, то есть в конце раздела, когда усвоены и отработаны лексика, грамматика настолько, что составляют активный запас, когда прочитаны, прослушаны и проработаны (драматизированы) диалоги, задания на заучивание (репродуцирование). Заученные клише помогут в случае возникновения аналогичной ситуации, поэтому количество и разнообразие репродуцированных диалогов имеет большое значение. Именно на этом предварительном этапе мы работаем над произношением и правильными интонациями. Только после этого учащиеся способны к участию в ролевой игре.

После вышеуказанной проделанной работы учитель объявляет о предстоящей игре, называет тему (сюжет) и описывает содержание, после чего разрабатывается примерный сценарий (он не может быть жестким, так как это не драматизация), прорабатываются возможные варианты, оговариваются роли (желательно, со сменой ролей), и готовится необходимое материальное обеспечение.

Проведение

Этот этап можно разделить на две части: тренировочную и контрольную.

Во время тренировочной части учащиеся общаются согласно поставленной задаче и определенным условиям. Но поскольку ролевая игра, всё же, имеет обучающую функцию, она предполагает контроль за сформированностью навыка свободного общения в заданной ситуации, то завершающей является контрольная, оценочная часть.

Анализ

Необходимым этапом является завершающий этап анализа, когда ученикам предлагается ответить на вопросы: чему научились, когда это может пригодиться, что понравилось, что показалось трудным. Так учитель вместе с учениками определяет полезность и важность полученных знаний в школе, выявляет трудности, которые следует преодолевать в дальнейшем процессе обучения и акцентирует внимание на положительных моментах для создания позитивного настроения у всех участников процесса.

В игре учитель может занимать следующие позиции:

организатор, руководитель (определяет сюжет и содержание, организует подготовку и проведение, руководит всеми этапами).

Участник (эта позиция не является обязательной, но если дети робеют и не сразу вовлекаются в игру, пример им может показать учитель, начав играть вместе с детьми, а потом отойти в сторону, когда процесс уже «будет запущен»).

Наблюдатель, помощник (учитель контролирует процесс игры, следит за соблюдением правил, координирует, оказывает, если нужно, помощь).

Эксперт (осуществляет оценку).

В ролевой игре учитель осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью учащихся. Ролевая игра функционирует как реальный процесс, который вовлекает всех без исключения учащихся класса в активную учебную деятельность, которая по своему типу является продуктивной и творческой, а по содержанию – познавательной, практической и ценностно-ориентационной.

При рассмотрении организации ролевой игры можно определить следующие проблемы: **шум**, возникающий при свободном одновременном общении учеников в классе и **ошибки учащихся**, которые неизбежно возникают в ситуации спонтанного говорения.

Но если рассмотреть эти проблемы, то мы увидим, что они таковыми не являются. Рабочий шум на уроке, когда ученики целенаправленно общаются друг с другом на иностранном языке, должен не раздражать, а радовать учителя. Тем более, что осуществляя функцию наблюдателя, учитель может напомнить учащимся об отсутствии необходимости чрезмерно громкого общения.

Ошибки – это необходимый этап обучения и они не должны мешать общению, боязнь ошибиться не должна препятствовать желанию общаться. Наблюдая, учитель может фиксировать (молча) допускаемые детьми ошибки, наиболее часто встречающиеся разобрать и проработать на последующих уроках, или посоветовать конкретному ученику повторить правило. Некоторые допускаемые ошибки являются оговорками, которые неизбежно случаются в результате волнения и справиться с ними можно, когда участие в ролевой игре станет делом привычным.

Итак, подведем итог.

Ролевая игра – ситуативно-управляемое речевое упражнение, направленное на совершенствование речевых навыков и на развитие умения говорения. Являясь специфической организационной формой обучения общению, ролевые игры легко вписываются в урок.

Ролевая игра может использоваться при обучении иностранному языку школьников любого возраста. Для учащихся ролевая игра – это игровая деятельность, увлекательное занятие. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, обеспечивая личностную, познавательную активность школьников. **Ролевою игрою** можно оценивать как самую точную модель общения на иностранном языке и в ней, как в жизни, переплетаются речевое и неречевое поведение партнеров.

Важнейшим элементом игры является ситуация как воображаемый момент реальной действительности, в которой реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях. Эти роли носят условный характер, но проигрывая их, ученики получают возможность подготовиться к подобным ситуациям в реальной жизни в будущем. Если в условиях проблемного обучения учащиеся решают проблемные задачи теоретически, то в ролевой игре они делают это практически, поскольку посредством определенной модели создается условная искусственная условная реальность, имитирующая действительность, на которой проверяется правильность решения или поиск пути решения.

Ролевая игра предполагает усилие личностной сопричастности ко всему происходящему.

Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала.

Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ее исполнение предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывать реакции товарищей, помогая друг другу.

Организуя **ролевою игрою** на уроке, мы решаем сразу несколько задач: мотивация учащихся, увеличение шансов каждого ребенка попробовать и проявить себя в соответствии со своими возможностями,

английский язык становится востребованным, в соответствии с реальными целями. В игре происходит социализация учеников, через игровую ситуацию они учатся культуре общения и приобретают способность решать коммуникативную задачу.

Список литературы

1. Конышева А.В. Игровой метод обучения иностранному языку. Мн., 2006.
2. Рыбакова Н.В., Табачник О.Г. Условная беседа как один из приемов обучения диалогической речи // сб.статей «Обучение иностранным языкам в школе и ВУЗе». СПб., 1999.
3. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранный язык в школе. №4. 1989.
4. Gillian Porter Ladousse "Role play": Recourse Books for Teachers with editor Alan Malley. OUP, 2005.
5. Sarah Phillips "Drama with children": Recourse Books for Teachers with editor Alan Malley. OUP, 1999.
6. Ken Wilson "Drama and improvisation": Recourse Books for Teachers with editor Alan Malley. OUP, 2009.
7. W.R. Lee "Language teaching games and contests" (second edition). OUP, 1986.

Е.М. Родионова, А.А. Ханжина

Роль мотивации и интереса при обучении иностранному языку

В условиях вхождения России в Болонский процесс дисциплина «Иностранный язык» приобретает особое значение, поскольку теперь выпускник школы должен не только читать литературу на иностранном языке, но и уметь на нем общаться. Однако процесс обучения проходит при недостаточном для формирования навыков и умений количестве часов, а также при большой наполняемости языковых групп в классах, что не способствует решению задач по языковой подготовке учащихся.

В этих условиях проблема создания положительной мотивации у учеников и поддержание интереса к дисциплине становится весьма актуальной.

Вопросы мотивации и интереса являются объектом исследований как психологии, так и методики.

Мотивация – сторона субъективного мира индивида. Она зависит от собственных потребностей и пристрастий, определяется его собственными побуждениями. Поэтому создание мотивации у учащихся – задача непростая. Преподаватель может создать предпосылки и сформировать основания, на базе которых у обучаемых возникает интерес к работе.

Чтобы правильно и эффективно организовать учебный процесс необходимо в первую очередь знать мотивы обучаемых и, во-вторых, уметь правильно и разумно управлять ими.

Для этого следует обратиться к теоретическим исследованиям проблем мотивации и определить ее связь с содержанием обучения иностранным языкам; поскольку «учебная речевая деятельность направлена на достижение общающимися определенного положительного или отрицательного результата в конкретной ситуации общения на изучаемом языке» полагает И.А. Зимняя в работе «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» (Зимняя, 2002, с. 96).

Мотивация рассматривается как система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. При этом необходимо учитывать индивидуальные для каждого отдельного студента параметры: личный опыт, сфера деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это поможет вызвать у учащихся истинную мотивацию.

Согласно психологическим исследованиям мотивации и интереса при обучении иностранному языку преподаватель должен работать над развитием внутренней мотивации обучаемых, которая обладает наибольшей побудительной силой. Она определяет отношение обучаемых к предмету и способствует достижению хороших результатов в овладении иностранным языком. Если сама деятельность заставляет обучаемого заниматься, если ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, то можно сказать, что у него есть интерес к дисциплине «Иностранный язык» и обеспечены условия для достижения определенных успехов.

Коммуникативная мотивация, как разновидность внутренней, является основной, так как научиться общаться – это первостепенная задача тех, кто изучает иностранный язык. Однако именно этот тип мотивации труднее всего поддерживать. Это происходит из-за того, что овладение иностранным языком протекает в русскоязычной среде, и иностранный язык предстает как искусственное средство общения.

Сложность и многогранность вопроса повышения мотивации, сохранения и развития у обучаемых интереса к предмету «иностранный язык» подчеркивают И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, И.А. Зимняя и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы. Предлагаются различные способы, среди которых: 1) создание специальной системы упражнений, при выполнении которой обучаемые осознавали бы результат своей деятельности; 2) вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения; 3) наличие стимулов и подкреплений; 4) использование на занятиях аудиовизуальных средств; 5) использование личностной индивидуализации. Помимо перечисленного повышение мотивации происходит за счет: 1) вовлечения студентов в самостоятельную

работу на занятии; 2) создания проблемных заданий и ситуаций; 3) контроля знаний, умений и навыков; 4) использования страноведческого материала.

Важную роль в мотивации учения играет содержание учебного материала. Стимулирующее влияние может оказывать не всякий учебный материал, а только тот, содержание которого соответствует потребностям и интересам обучаемого.

Интерес к предмету является одним из важнейших условий достижения хороших результатов. Что же вызывает интерес в первую очередь? Прежде всего, интерес вызывает то, что имеет прямое отношение к деятельности, то, что связано с жизнью. Поскольку на занятиях по иностранному языку основным учебным материалом является текст, то проблема отбора текстов для аудиторного и домашнего чтения выдвигается на первый план.

Н.А. Качалов в книге «О повышении мотивации обучения иноязычному речевому общению на начальном этапе» отмечает, что при разработке тематических планов преподаватель должен учитывать интересы обучаемых для того, чтобы содержание учебного материала удовлетворяло потребностям обучаемых и максимально способствовало возникновению и развитию мотивации (Качалов, 1997, с. 94). Для этого содержание учебного материала должно быть доступно учащимся, должно опираться на имеющиеся у них знания и их жизненный опыт, но одновременно материал не должен быть слишком простым и легким. Если содержание учебного материала не требует от обучаемых умственной деятельности, то такой материал не будет удовлетворять потребность обучаемых в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения), не будет вызывать у них ярких эмоций (положительных и отрицательных), а, следовательно, не будет способствовать возникновению и развитию новых потребностей.

Следующий этап на пути формирования мотивации – организация учебного процесса.

Содержание учебного материала усваивается обучаемыми в процессе учебной деятельности. Результат обучения и его развивающая роль во многом зависят от того, как организован учебный процесс. Успешность учебной деятельности зависит также от того, какие цели ставят перед собой учащиеся.

В формировании положительной и устойчивой мотивации учебной деятельности важную роль играет оценка. И.А. Зимняя в книге «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» пишет, что очень важно, чтобы при оценивании работы учащегося присутствовал ее качественный анализ, подчеркивание всех положительных моментов и достижений в освоении учебного материала, а также выявление причин

имеющихся недостатков, а не только их констатация. Такой качественный анализ должен приводить к формированию у студентов адекватной оценки своей работы (Зимняя, 2002, с. 67).

При целостном рассмотрении проблемы мотивации при изучении иностранных языков исследователи исходят из того, что в обучении взаимодействуют следующие составляющие:

1) Обучаемый и то, как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками и какие мотивы побуждают его к деятельности.

2) Преподаватель и как он обучает, какими методическими принципами он руководствуется, какие методы, приемы, средства и формы обучения использует.

3) Сама дисциплина «Иностранный язык», т. е. языковые и речевые единицы, которые должны быть усвоены обучаемыми.

Таким образом, для формирования положительного отношения к предмету необходимо учитывать факторы: кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем.

Если обучаемые будут осознавать цель, это увеличит их мотивацию к действиям, даже тогда, когда они окажутся в реальной ситуации общения. Понимание целей учебных заданий способствует овладению студентами приемами самостоятельной работы, адекватному для себя выбору соответствующих упражнений. Кроме того, вырабатывается положительное отношение к процессу обучения, повышается уверенность в успешном результате учения. В результате этого активность обучаемого, повышается, что не позволяет им скучать и уставать во время учебного процесса.

Сведения об авторах

Алаторцев Сергей Иванович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкой и французской филологии, декан факультета иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: kafedra-iniaz@yandex.ru

Алиева Шалала Нариман гызы – преподаватель кафедры методики преподавания азербайджанского языка и литературы, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Белоног Оксана Валерьевна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры немецкой и французской филологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: belonog78@mail.ru

Большакова Екатерина Владимировна – преподаватель французского языка, Некрасовский педагогический колледж №1, Санкт-Петербург, e-mail: busybees@yandex.ru

Вагиф Ламия гызы – старший преподаватель кафедры тюркской филологии, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Васильева Татьяна Александровна – аспирант, научный руководитель: доктор филологических наук, профессор В.С. Киселев, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, e-mail: silber@vtomske.ru

Винокуров Дмитрий Александрович – магистрант факультета филологии, журналистики и межкультурных коммуникаций, научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Т.Н. Лисицына, Мурманский государственный гуманитарный университет, г. Мурманск, e-mail: Taison111@yandex.ru

Гулиева Эфсане – старший преподаватель кафедры русского языкознания, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Гусейнова Севиль Дуньямин гызы – научный сотрудник лаборатории эмигрантской литературы, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Жувикина Нина Николаевна – ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: z_nina51@mail.ru

Жутовская Нина Мстиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: kafedraangl@yandex.ru

Ковтунова Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, e-mail: michael19811974@mail.ru

Колтунова Светлана Викторовна – соискатель, Белгородский государственный университет, г. Белгород, e-mail: svkoltunova85@yandex.ru

Латухина Анна Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русской словесности, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, e-mail: alatuhina@yandex.ru

Лимова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкой и французской филологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: svetlana-limova@yandex.ru

Листраткина Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры немецкой и французской филологии, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: llistikl@mail.ru

Магеррамова Севиндж Аббаскули гызы – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Мамедова Рена Мамед гызы – научный сотрудник лаборатории эмигрантской литературы, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Мамедова Тарана Лятиф гызы – научный сотрудник лаборатории эмигрантской литературы, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Малышева Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: e_malysheva@mail.ru

Мамедова Айтен Пярвиз гызы – диссертант кафедры истории русской литературы филологического факультета, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Манчева Екатерина Георгиевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, старший преподаватель, Ивановский государственный энергетический университет, г. Иваново, e-mail: k_korochkina@mail.ru

Михайлова Елена Николаевна – профессор, доктор филологических наук, Белгородский государственный университет, г. Белгород, e-mail: emikhailova@yandex.ru

Николаева Марина Николаевна – доцент, кандидат филологических наук, проректор по научной работе Нового гуманитарного института, Московская область, г. Электросталь, e-mail: ngi_04@mail.ru

Можнова Жанна Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики обучения русской словесности, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, e-mail: zmozhnova@mail.ru

Нашхоева Марьям Разамбековна – аспирант кафедры английского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, e-mail: mnashkhoeva@gmail.com

Орлова Елена Сергеевна – студентка 2 курса магистратуры, филологический факультет, научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Е.А. Ковтунова, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, e-mail: elenaorlova89@gmail.com

Оруджева Сахар Хидаят гызы – кандидат филологических наук, доцент кафедры азербайджанского устного народного творчества, Бакинский государственный университет, г. Баку, e-mail: bgu-ul@bk.ru

Пустовалова Ольга Викторовна – ассистент кафедры теории и практики английского языка, Липецкий государственный педагогический университет, г. Липецк, e-mail: olser13@mail.ru

Римская Марина Александровна – старший преподаватель кафедры немецкой и французской филологии, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: m.rimskaja@mail.ru

Родионова Евгения Михайловна – учитель, ГБОУ гимназия №397 имени Г.В. Старовойтовой, Санкт-Петербург, e-mail: godiva2@mail.ru

Родионова Светлана Александровна – учитель английского языка высшей категории, Средняя общеобразовательная школа № 51, Санкт-Петербург, e-mail: rodionovas@mail.ru

Романова Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент докторант кафедры немецкой филологии, Киевский национальный лингвистический университет, г. Херсон, e-mail: natalroman@mail.ru

Рябкова Надежда Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики, Санкт-Петербург, e-mail: filologrus@yandex.ru

Соболева Кристина Владимировна – студентка 5 курса факультета иностранных языков, французско-английского отделения, научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент О.В. Богемова, Псковский государственный университет, г. Псков, e-mail: sobolevakv@yandex.ru

Феоктистова Ирина Васильевна – ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: iv-feoktistova@yandex.ru

Ханжина Анна Анатольевна – учитель, Гимназия № 397 имени Г.В. Старовойтовой, Санкт-Петербург, e-mail: khanzhina.anna@yandex.ru

Чикишева Анна Борисовна – студентка 5 курса факультета иностранных языков английского отделения, научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Е.В. Малышева, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, email: ann_chikisheva@bk.ru

Научное издание

ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Материалы III международной научной конференции
18 мая 2012 года**

Статьи, представленные в сборнике, изложены в авторской редакции.
Организационный комитет конференции и редколлегия оставляют за авторами право
на самостоятельное изложение своей научной позиции

Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 07.06.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9. Тираж 500 экз. Заказ № 775

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а