

Лингвистические и социокультурные аспекты иностранного языка

МАТЕРИАЛЫ IV-Й РЕСПУБЛИКАНСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-
ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ (БРЕСТ, 21 МАЯ 2015 Г.)

Кафедра немецкой филологии
УО «БРЕСТКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА»

БРЕСТ, 2015

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент **И.Ф. Нестерук**
старший преподаватель кафедры немецкой филологии **Т.А. Кальчук**
старший преподаватель кафедры немецкой филологии **И.П. Королюк**
старший преподаватель кафедры немецкой филологии **Н.Н. Жихович**
старший преподаватель кафедры немецкой филологии **А.П. Сацук**
старший преподаватель кафедры немецкой филологии **С.А. Пилипенко**
преподаватель кафедры немецкой филологии **Е.М. Галуц**
преподаватель кафедры немецкой филологии **Л.А. Синчук**

Ответственный за выпуск:

старший преподаватель кафедры немецкой филологии **А.А. Буров**

В сборник вошли материалы IV-й Республиканской студенческой научно-практической конференции "Лингвистические и социокультурные аспекты иностранного языка", которая проходила 21 мая 2015 года на базе факультета иностранных языков Учреждения Образования "Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина".

*Сборник включает материалы докладов, заслушанных на заседаниях секций.
Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.*

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы лингвистических исследований: лексикология

<i>Борковская А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Семантика наименований деревьев в немецком языке	6
<i>Мацулевич Е.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Способы номинации в студенческой лексике современного немецкого языка	9
<i>Остапук О.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Графический уровень орфографической нормы	13
<i>Пальчук Е.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Функционирование композитов в общественно-публицистическом дискурсе	15

Актуальные проблемы лингвистических исследований: грамматика и вопросы перевода

<i>Оксенюк О.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Структурные и семантические характеристики атрибутивных конструкций в немецком языке	18
<i>Пашкевич М.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Модальные слова как средство реализации категории предположения в художественном дискурсе	21
<i>Песецкая В.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Прием экспликации в переводе романа Б. Шлинка «Чтец»	24

Актуальные проблемы лингвистических исследований: межъязыковая и межкультурная коммуникация в современном мире

<i>Акуневич Д., Тарашкевич Е.</i> (Минск, ВА РБ) «Jugendsprache»	30
<i>Денисюк А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Символический подход к пониманию культуры	35
<i>Ковчун О.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Сложности межкультурного общения	38
<i>Корнейчик А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Что такое национальный характер?	41
<i>Мелюх В., Ларченко М.</i> (Минск, ВА РБ) Система подготовки офицеров Вооружённых сил ФРГ	44
<i>Рудь Р., Тарашкевич Е.</i> (Минск, ВА РБ) Особенности немецкого языка за пределами Германии (в Австрии и Швейцарии)	47
<i>Смоляк И.</i> (Минск, ВА РБ) Männliche Eigenschaften der Frauen im Militärdienst	51
<i>Струнец М.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Социальные нормы	54
<i>Шиян И.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Теоретические аспекты концепции этноцентризма	58

Современные тенденции в методике обучения иностранным языкам

<i>Вацула О., Сацук А.П.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Ролевые игры в обучении диалогической речи	62
<i>Ермолик Е.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Методические аспекты использования краеведческих материалов в обучении иностранному языку	64
<i>Засим А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Возможности применения различных видов мультимедийных презентаций на уроках иностранного языка	67
<i>Коцень М., Сацук А.П.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Текст как средство обучения в рамках социокультурного подхода	70
<i>Лашкевич А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Содержание лингвистического компонента в обучении иностранному языку	73
<i>Пивоварь М., Сацук А.П.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Развитие самостоятельности у учащихся в процессе обучения чтению	76
<i>Троцкая К., Сацук А.П.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Характеристика интеллектуальных способностей учащихся младших классов	79
<i>Хайитов Р.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Использование интерактивных технологий в обучении иностранному языку как способ формирования коммуникативной компетенции учащихся	81
<i>Шумовец О., Сацук А.П.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Игровые приемы при обучении письму и письменной речи на уроках немецкого языка (младшая ступень обучения)	84

Зарубежная литература и проблемы интерпретации художественного текста

<i>Авдюк Л.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Типология заглавий рассказов как показатель идиостиля писателя	87
<i>Басина А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Доминантные образные средства для передачи аллегорического противопоставления Добра и Зла	90
<i>Боровик С.</i> (Минск, ВА РБ) Тема преодоления прошлого в романе Бернхарда Шлинка «Чтец»	93
<i>Гапанович М.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Особенности отражения национальной культуры в произведениях художественной литературы (на материалах английского языка)	95
<i>Гурбанназарова С.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Своеобразие эстетических взглядов Джона Китса	99
<i>Кулик П., Чернявский И.</i> (Минск, ВА РБ) Война в творчестве Генриха Белля	102

<i>Маркова Н.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Разработка мифологических мотивов в эпосе	
<i>Дж. Толкина</i> «Властелин колец»	104
<i>Протосовицкая А.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Оппозиция «свое-чужое» в основе создания образа детектива в романах А. Кристи	108
<i>Терещук М.</i> (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Злодеи и воплощение зла в мире Средиземья Дж. Толкина	113

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ЛЕКСИКОЛОГИЯ

А.В. БОРКОВСАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СЕМАНТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ДЕРЕВЬЕВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из важнейших потребностей человека, является потребность в общении, ведении коммуникации. Коммуникация осуществляется посредством использования лексики определенного языка, запечатленной в значениях лексических единиц. Вопрос о природе, значении лексических единиц всегда волновали человечество. А в период зарождения лингвистики эти вопросы приобрели еще большую значимость и не теряют своей актуальности и в нынешнее время. Все лексические единицы языка можно структурировать, т.е. объединить в лексико-семантические группы, которые характеризуются некой общностью и отличаются друг от друга рядом дифференциальных признаков. В качестве хранителя лексического состава языка выступают лексикографические издания, а именно словари, которые служат основой, как для объединения, так и для разграничения лексических единиц.

Язык выступает в роли хранителя разнообразной информации, которая отражается в значениях лексических единиц. Исследование любых лексических единиц в качестве определенной системы позволяет выявить определенные связи и отношения, существующие между членами этой группы. Овладевая той или иной лексической системой языка, в значениях которой отражены знания об окружающем нас мире человек осваивает культурно-исторический опыт предшествующих поколений и тем самым имеет больше возможностей для усвоения дальнейших знаний.

Целью нашего исследования является выявление семантических признаков, которые нашли отражение в словарных дефинициях наименований деревьев в немецком языке. Материалом исследования послужили 99 дефиниций деревьев в немецком языке, которые были отобраны методом сплошной выборки из авторитетного лексикографического источника современного немецкого языка – словаря Duden в 10-ти томах «Das große Wörterbuch der deutschen Sprache».

ЛСГ «Деревья» является частью лексического состава немецкого языка, обладает лексической структурой и отражает фрагмент языковой действительности. ЛСГ «Деревья» включает слова одной части речи, которые объединены общим дескриптивным родовидовым признаком и противопоставлены по каким-либо другим различительным признакам. В качестве различительных признаков выступают: размер, форма, цвет, ареал произрастания, период вегетации и др.

Лексико-семантическая группа «Деревья» представляет собой сложную динамичную систему, члены которой можно классифицировать по разным критериям. Компонентный анализ позволил представить значение каждого дерева как сложную единицу плана содержания, разложенную на составляющие ее элементарные семантические компоненты как дифференциальные семантические признаки.

Семантический аспект изучения слова является ключевым в лингвистических исследованиях. В значениях слов отражены существенные признаки обозначаемого им объекта. Например: *die Kornelkirsche* 'als Strauch oder Baum wachsende Pflanze mit gelben Blüten und roten essbaren Steinfrüchten' или *die Magnolie* 'Strauch oder Baum mit sehr früh im Frühjahr erscheinenden großen, weißen bis rosafarbenen, an Tulpen erinnernden Blüten'.

Анализ словарных дефиниций наименований деревьев показал, что данные наименования характеризуются общим ядром и отличаются рядом дифференциальных признаков, чем обеспечивается единство и целостность категории. Наличие общих признаков у данной категории позволяет группировать их в определённые классы по определённому признаку, что свидетельствует о структурности исследуемой нами лексико-семантической группы «Деревья».

Проведенное исследование показало, что в значениях деревьев находит отражение информация, получаемая человеком, главным образом, благодаря чувственному восприятию и практическому опыту взаимодействия с ними. О чём свидетельствуют выделенные семы: «форма», «размер», «ареал произрастания», «применение», «цвет», «период вегетации», «сема сравнения», «особенность применения», «высота» и др. Достаточно большое количество признаков, а именно 21, входящих в состав значений данных лексических единиц, говорит о высокой степени заинтересованности человека в деревьях.

Судя по частности появления в дефинициях деревьев того или иного признака, можно сделать вывод о его релевантности, определить, относится ли оно к семантическому ядру или уходит на периферию, и составить семантическую формулу дерева в немецком языке. Компонентный анализ значений единиц ЛСГ «Деревья» показал, что семантической формулой деревьев в немецком языке является следующая: «форма» + «ареал произрастания» + «цвет» + «размер» + «применение», т.е. состоит из 5 наиболее частотных семантических признака данной группы. Эти семы являются главными, ведущими в категории деревьев и встречаются достаточно часто в дефинициях деревьев и позволяют различать разные виды деревьев между собой. Так, сема «форма» встречается в 67 лексических единицах, сема «ареал произрастания» в 54, а сема «цвет» в 52 лексических единицах. Остальные признаки, такие как «высота», «вещество», «период вегетации», «сема сравнения», «запах», «вкус» и др. являются менее значимыми в дефинициях деревьев. Возможно, это связано с восприятием человека окружающей действительности таким образом, что эти признаки

отходят на второй план и становятся, таким образом, мене важными. Впоследствии эта информация находит своё отражение в словарях, которые фиксируют наиболее значимые дифференциальные признаки.

Выделение ряда ядерных и факультативных сем ещё раз подтверждает наличие чёткой структуры лексического значения деревьев, а не произвольного скопления признаков в каждой из лексических единиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

Е.Н. МАЦУЛЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Все культуры обладают языками, с помощью которых они выражают себя, свою самобытность. Однако культура находится в постоянном развитии, вместе с культурой меняются также и языки, которыми она обладает. В результате чего каждой культурно-исторической эпохе характерен свой язык, отличающийся определенными особенностями.

Характерным признаком современной культурно-исторической эпохи является наличие так называемого молодежного сленга, в состав которого входит определенная лексика, свойственная и часто употребляемая молодыми людьми, но не воспринимаемая старшим поколением в качестве общеупотребимых или литературных слов и выражений.

Молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, употребление которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными и пространственными рамками. Он бытует в среде городской учащейся молодежи – в отдельных более или менее замкнутых референтных группах [1, с. 32].

Материалом исследования послужили 112 лексических единиц студенческого жаргона, отобранных нами методом сплошной выборки из словаря молодежной лексики „PONS Wörterbuch der Jugendsprache“, а также в результате опроса студентов в немецком университете.

Студенческий жаргон – это относительно автономная лексическая подсистема общемолодежного сленга, имеющая как общие с ним, так и специфические черты. Его автономность заключается в наличии собственной «профессиональной» лексики и фразеологии, использующейся в определенных речевых ситуациях и имеющей тематические и стилистические особенности при сопоставлении с общемолодежным сленгом.

Весь лексический состав студенческого жаргона представлен 2 тематическими группами: словами, употребляемыми при наименовании предметов и явлений, связанных непосредственно с учебным процессом, и общеупотребительной лексикой, которую используют не только студенты, но и молодежь в целом. В этих группах можно выделить в свою очередь несколько подгрупп:

- обозначения помещений, например, *Audimax* ‘Auditorium maximum, der größte Hörsaal einer Hochschule’, *WG* ‘Wohngemeinschaft’, *NZ* ‘Naturwissenschaftliches Zentrum’, *PH* ‘Pädagogische Hochschule’, *FH* ‘Fachhochschule’, *das Stresssystem* ‘Uni, Schule’, *die Streberburg* ‘Bibliothek’;

- наименования отдельных студентов, групп студентов, например, *der Gammler* ‘fauler Student’, *die Kommis* ‘Kommilitonen’, *der Ersti* ‘Student, der

erstimatrikuliert ist', *der Pro* 'Alleskönner', *die Opferperle* 'weibliche Form von Opfer', *HiWi* 'hilfswissenschaftliche Kraft; Studenten, die verschiedene Arbeiten für Hochschullehrer übernehmen', *der Universaldilettant* 'Nichtskönner, Null';

- различные мероприятия, связанные с жизнью в университете, например, *MoKi* 'Montagskino', *Ref* 'Referendariat';
- обиходная лексика, например, *telen* 'telefonieren', *liken* 'bei Facebook auf „gefällt mir“ klicken', *die Disse* 'Disco', *das Selfie* 'Selbstporträt', *runzeln* 'sich ausruhen, sich entspannen';
- наименования денег, например, *das Fett* 'Geld';
- социальные отношения, например, *defrienden* 'entfreunden, Kontakte in sozialen Netzwerken löschen', *trollen* 'jmd. reinlegen';
- экспрессивная и оценочная лексика, например, *Abo!* 'super; Oh mein Gott!', *stabil* 'gut, cool, toll', *Fakt!* 'Einverstanden!', *cosmo* 'super, großartig'.

На сегодняшний день в немецком языке наиболее продуктивно словообразование, при котором новые лексические единицы образуются при помощи уже существующих элементов, заимствования из других языков, преимущественно из английского, и изменение значения слов [4, с. 87]. Кроме того для современного немецкого языка также характерны такие пути образования слов как: звуковая германизация (фонологическая германизация), вербализация от имени существительного, упрощение (экономия), креативная игра слов и суперлативизация [2, с. 55].

В ходе исследования мы выявили, что в студенческой лексике современного немецкого языка наиболее распространен такой способ номинации как неологизация. Под неологизмом в лингвистике понимают как новое слово или новое значение, так и форму уже существующего слова [3]. Мы будем рассматривать неологизмы как слова, образованные суффиксальным или префиксальным способом, способом основосложения и другими способами из уже существующих лексических единиц, но с переосмыслением значения. Например: *der Puffautomat* 'Zigarettenautomat'; *der Pappkaffee* 'Coffee to go'; *die Wattbirne* 'Gehirn'; *der Zeichensturm* 'Buch'; *rumgasen* 'ziellos in der Gegend herumfahren'.

Следующим, также очень продуктивным в среде немецкой молодежи, является способ упрощения и сокращения слов. Например: *Schaf* 'Schlimmster aller Fehler', *omg* 'Oh, mein Gott', *MoKi* 'Montagskino', *bimo* 'Bis morgen!', *Kommis* 'Kommilitonen; Mitstudenten', *Ersti* 'Student, der Erstimatrikuliert ist', *telen* 'telefonieren', *fkeinen* 'auf keinen Fall', *Waschdalos?* 'Was ist da los?'. Данный способ является ярким примером языковой экономии.

На третьем месте по частоте употребления находится расширение значения слов. Например: у глагола *runzeln* 'сморщить, нахмурить' в студенческой лексике появляется еще одно значение 'отдыхать, расслабляться'. Также сюда можно отнести такие слова как *fettleibig* 'faul sein', *minus* 'schlecht', *Standard!* 'Aber wenigstens!', *trollen* 'jmd. reinlegen', *feiern* 'etwas gut finden'.

Все более популярными среди молодежи становятся заимствования, в основном из английского языка. Например: *der Fail* ‘Misserfolg’, *der Gamer* ‘Computer-/Konsolenspieler’, *das Suglie* ‘hässliches Selfie’, *das Selfie* ‘Selbstportrait’, *swag* ‘toll’ – это сокращение от *secretly we are gay*, *die Corner* ‘lokaler Treffpunkt in Wohnungsnähe’.

Сегодня мы можем наблюдать тенденцию к все более распространенному использованию молодыми людьми слов и словосочетаний из арабского и турецкого языков, что связано с большим потоком мигрантов на территорию ФРГ. Например: *Yallah* ‘Beeilung!’ (араб.), *Abo!* ‘super’, ‘Oh mein Gott!’ (турецк.), *Tallah den!* ‘Guck mal!’ (араб.).

Также довольно распространены различного вида переносы наименования. Например: *((ab)schimmeln* переводится как «плесневеть», но в речи немецкой молодежи данное слово употребляется со значением ‘скучать’. К данной группе можно также отнести слова *Alter!* ‘Kumpel’, *raushauen* ‘jmd. zwingen, etwas zu sagen’, *Politiker spielen* ‘schlafen gehen’, *reden gehen* ‘eine Zigarette rauchen’, *der Gammler* ‘fauler Student’.

Нередко в речи молодых людей встречается звуковая германизация. Например: *Vas happening?* ‘Was geht?’, *defrienden* ‘entfreunden, Kontakte in sozialen Netzwerken löschen’, *whatsappen* ‘Nachricht über Whatsapp schreiben’, *chillen* ‘sich entspannen’.

Были также выявлены, хоть и в небольшом количестве, случаи наименования путем креативной игры слов (*Tschausen!* ‘Tschüss!’, *trololol* ‘lustig’, *Wos wos?* ‘Was willst du?’), суперлативизации (*supergeil* = *super* + *geil*, усиливается значение слова *geil* ‘sehr gut’, *der Universaldilettant* образуется от существительного *der Dilettant* с добавлением усилительной частицы *universal*, которая придает слову негативный оттенок ‘Nichtskönner, Nul’) и вербализации (*dönieren* ‘Döner essen’).

Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшее влияние на формирование молодежного словарного фонда оказывают те же тенденции, которые определяют развитие языка на современном этапе в целом. Решающую роль играют: стремление к языковой экономии, которая находит свое выражение в увеличении количества сложных слов, аббревиатур и производных слов, тенденции к обобщению, абстрагированию и идиоматизации, а также тенденция к «интернационализации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Береговская, Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996.– № 3. – С. 32-41.
2. Гранкова, Н.Н. Актуальные способы образования молодежного сленга (на материале словаря Германа Эмана „Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache“) / Н.Н. Гранкова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 2. – С. 55-57.

3. 9. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Т.В. Жеребило. – Режим доступа : http://lingvistics_dictionary.academic.ru/2327/%D0%BD%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B7%D0%BC. – Дата доступа : 12.05.15.

3. Ольшанский, И.Г. Лексикология: Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 416 с.

4. PONS Wörterbuch der Jugendsprache. – Stuttgart : PONS GmbH, 2014. – 143 S.

О.В. ОСТАПУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ГРАФИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ НОРМЫ

Известно, что орфографическая норма входит в совокупность норм языковой системы, образуя ее графический уровень. По своей природе она является нормой установленной, в противоположность морфологическим или лексико-семантическим нормам, которые следует рассматривать как реально данные, т.е. объективно имеющиеся в качестве нормы. Значение единства орфографических норм немецкого языка невозможно переоценить, так как речь идет о целой группе стран распространения немецкого языка (Германия, Австрия, большая часть Швейцарии, Лихтенштейн), а также о странах, где он используется в качестве официального, административного языка (Люксембург) или о странах Европы, где немецкий язык обслуживает многочисленные немецкоязычные этнические группы. Кроме того, немецкий язык распространен достаточно широко в качестве языка изучения в школах и университетах во многих странах мира.

Одно из важнейших свойств орфографии – это свойство быть узусом, что определяет орфографию как установившийся закон или обычай. Таким образом, не только письменный язык, но и орфография неразрывно связаны с языковой культурой человечества и с историческим развитием общества, т.е. орфография представляет собой не только лингвистический, но и общественно-культурный феномен [1, с. 215–233]. Вообще история письменного языка и нормирования орфографии – это часть культурной истории человечества. В современном обществе роль письменного языка и письменной коммуникации постоянно растет.

В качестве главного требования, предъявляемого к орфографии общественной языковой практикой, выступает требование обеспечить легкость, удобство, простоту и стандартность написания слов и их чтения [1, с. 215–233].

Исследование связей между звуковой и графической формой применительно к языкам, пользующимся алфавитными системами письма, занимает важное место в лингвистической деятельности. На основе этих исследований можно не только установить существование определенных отношений между устным и письменным языком, но и описать связи между графическим и фонологическим уровнями языка. Лингвистические исследования также показывают наличие связей между графическим и другими уровнями языка. Понимание особенностей этих связей приводит к выделению орфографических принципов, лежащих в основе системы правописания того или иного языка.

Одной из важнейших составляющих национальной культуры, требующей не только регламентации, но и нормирования с учетом реальной практики письма является правописание. Нормирующая деятельность общества в

отношении языка всегда сказывалась в наибольшей степени в области орфографии, однако проблемы возможных орфографических реформ по-прежнему актуальны для целого ряда языков [2].

Так немецкая орфография во второй половине XIX века и в XX веке претерпела значительные изменения. На Второй орфографической конференции в Берлине в 1901 г. впервые были установлены и кодифицированы единые и обязательные для всех правила правописания. Вскоре после принятия единых орфографических норм возникают попытки реформирования немецкой орфографии.

За почти сто лет до реформы 1996 г. насчитывается около ста различных проектов и программ упрощения орфографии – от радикального изменения фонемно-графемных корреспонденций до внесения лишь некоторых незначительных изменений в отдельные области орфографии. Только после объединения Германии начался новый период в подготовке реформы орфографии.

Реформа 1996 г. затрагивает все области орфографии, однако от изначального проекта реформы – умеренного минускульного написания существительных и почти радикального интегрирования заимствованных слов – в конечном проекте осталось очень мало. Новые правила орфографии непоследовательны и противоречивы, благодаря им в значительной степени увеличивается количество орфографических вариантов [2].

С августа 2006 года в Германии вступила в силу «новая» орфографическая реформа. Согласно новым правилам правописания в немецком языке были модернизированы фонемно-графемные отношения. Модернизация указанного языка в данной области привела к появлению некоторого количества формальных вариантов слов графического / орфографического характера [2, с. 37].

Таким образом, понятия норма и вариант находятся в отношениях взаимообусловленности, единства и борьбы противоположностей. Конкуренция вариантов, "победа" одного из них в качестве нормативного – движущая сила развития многих языковых систем, подсистем, сфер. Причем, выдвигание одного из вариантов на роль нормативного – лишь частное следствие их конкуренции, возможны и другие результаты: наполнение каждого из вариантов содержанием разного рода (функционально-стилистическим, синтагматическим, вещественным), равноценное функционирование разных вариантов и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букчина, Б.З. Орфографические варианты. Литературная норма и вариантность / Б.З. Букчина. – М. : Наука. – 1981. – С.215–233.
2. Zabel, H. Die neue Rechtschreibung. Die verbindlichen Regeln nach der Rechtschreibreform. Niederhausen / H. Zabel. – Taunus : Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. – 1996. – 132 S.

Е.В. ПАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОМПОЗИТОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Совершенствование языка происходит постоянно и на всех уровнях. Наиболее заметные и ощутимые трансформации происходят в словарном составе языка, т. е. в лексике. Основным путём развития словарного состава немецкого языка является словообразование. Место немецкого словообразования в системе языка до сих пор до конца не определено. Обычно оно рассматривается в рамках лексикологии или грамматики, наблюдается его связь с синтаксисом, но также некоторые лингвисты рассматривают словообразование как самостоятельный раздел немецкого языкознания.

Ведущей словообразовательной тенденцией в немецком языке является тенденция к словосложению. Словосложение – весьма распространенный способ словообразования в немецком языке, причем продуктивность его непрерывно растет. Данный способ образования новых единиц – многогранное, многоаспектное и очень сложное явление. Оно удовлетворяет потребность в экономном, лаконичном изложении. Композиты дают, с одной стороны, возможность передавать сложные понятия в сжатой форме. С другой стороны, будучи мотивированными лексическими единицами, они позволяют донести до реципиента смысл, который был заложен в слове при его создании.

Материалом исследования послужили лексические единицы, употребляемые в общественно-публицистическом дискурсе. Методом сплошной выборки было отобрано 100 номинативных единиц из немецкоязычных журналов «De Magazin Deutschland», «Focus», «Spiegel».

Анализ показал, что большая часть отобранных нами единиц из общественно-публицистических текстов, представлена существительными – 93%, затем следуют прилагательные – 4% , наречия – 2% и глагол – 1%.

В результате анализа было установлено, что большинство сложных существительных образовано при помощи словообразовательной модели «имя существительное + имя существительное» (69% от всего материала исследования): *das Handwerk, das Reiseziel, die Konzeptkunst*. Также довольно продуктивной является модель «имя существительное + имя существительное + имя существительное» (11%): *Südwestdeutschland, die Handwerksarbeit*. В качестве компонента сложного существительного довольно часто встречается имя прилагательное, около 13 %, например: *die Zivilgesellschaft, die Sozialdemokratie*. Другие модели сложных слов представлены в единичном экземпляре (7%). Например: «частица + имя существительное + имя существительное»: *die Nichtregierungsorganisation*, «наречие + имя существительное»: *die Auseinandersetzung*, «предлог + имя существительное»: *der Hintergrund* и т.д.

Структурный анализ сложных слов показал, что наиболее часто встречаются двухкомпонентные композиты – 85 % (*das Handwerk, der Lederschurz*). Число трёхкомпонентных композитов составило 14 % от всей исследуемой лексики (*die Handwerksarbeit, das Handwerkgeschlecht*). Четырёхкомпонентных композитов обнаружилось немного – всего один случай: *Die Weltmenschenrechtskonferenz* ‘всемирная конференция по защите прав человека’.

Исследуемые нами единицы представляют собой сложные слова, которые состоят из исконно немецких основ (*das Handwerk, die Lebensführung*) и сложные слова, которые образованы только из заимствованных основ (*die Sozialdemokratie, die Privatperson*), но также есть слова-гибриды, в составе которых имеются немецкие и иноязычные основы (*die Forscherintelligenz, das Musikinstrument*). Опираясь на материал исследования, мы можем видеть, что среди лексических единиц преобладает исконно немецкая лексика – 64%, далее идет гибридная лексика – 27%, и наиболее малочисленную группу составляют композиты, состоящие из заимствованных основ – 9%.

Тематический анализ позволил квалифицировать исследуемые нами единицы по общности сферы употребления и тематике:

- деятельность и профессия: *das Handwerk, die Handwerksarbeit, die Handarbeit*;
- форма, ценность, положение и принадлежность: *die Lebensführung, die Produktionsform, der Versicherungswert*;
- предметы и инструменты: *das Handwerkzeug, der Holztisch, der Lederschurz*;
- место: *Südwestdeutschland, das Reiseziel*;
- качества: *die Forscherintelligenz, der Menschentypus, die Selbstsucht, das Eigeninteresse*;
- время: *das Jahrhundert, der Valentinstag*;
- человек или группа людей: *das Handwerkgeschlecht, die Herrscherdynastie, die Herzensdame*.

26 номинативных единиц не удалось отнести ни к одной сфере употребления, выделенной нами. Например: *die Traumreise, die Kernfrage* и т.д.

Таким образом, на основе проанализированных нами единиц мы можем констатировать, что большая часть отобранных нами композитов из общественно-публицистических текстов, представлена существительными. В качестве компонентов слова могут выступать различные части речи: прежде всего, имена существительные, а также имена прилагательные, наречия, глагольные основы. В большинстве случаев отобранные нами единицы представляют собой двухкомпонентные композиты. Среди лексических единиц доминирующее положение занимает исконно немецкая лексика. Тематический анализ исследуемой лексики показал, что почти все композиты обозначают предметы и инструменты, используемые в жизнедеятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. www.spiegel.de [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/ausstellung-more-konzeption-conception-now-in-leverkusen-a-1015047.html>. – Дата доступа : 30.03.2015.
2. www.focus.de [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.focus.de/kultur/leben/traumziele/was-frauen-wirklich-wollen-traumreisen-zum-valentinstagen_id_4451977.html. – Дата доступа: 30.03.2015.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ГРАММАТИКА И ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА

О.А. ОКСЕНЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АТРИБУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В современном немецком языке наблюдается значительное увеличение номинативных словосочетаний, которые в состоянии охватывать содержание целых предложений в сжатой экономичной форме. Это связано с уменьшением количества сложноподчиненных предложений и соответствующего увеличения простых предложений. Данные тенденции ведут к качественным изменениям в строе предложения. Глубина семантической структуры предложения увеличивается. В этой связи становится очевидной роль атрибутивных конструкций в увеличении объема смыслового содержания предложения.

Предметом рассмотрения в данной статье являются структурные и семантические характеристики атрибутивных конструкций в немецком языке. К наиболее распространенным средствам выражения атрибутивных отношений относятся прилагательное, причастие, существительное в родительном падеже, существительное с предлогом, местоимение и другие части речи. Структура группы существительного отличается монолитностью компонентов, она передает единое понятие, хотя и обозначенное расчлененно, все словосочетание функционирует как единый член предложения, занимая в нем одно место.

Вариант атрибутивного значения зависит от части речи, функционирующей в позиции определения. Анализ атрибутивных конструкций, отобранных из романа Г. Белля «*Ansichten eines Clowns*» показывает, что прилагательное относится к основным средствам обозначения атрибутивных отношений. Категориальным значением прилагательного как части речи является значение качества, свойства. Поэтому общее значение, передаваемое определением, выраженным прилагательным, есть качественная характеристика: *bunte Lieder, das leichte Leben, die heimliche Neugier*.

Определение, выраженное причастием, как и определение-прилагательное, относится к препозитивным согласующимся видам атрибута. Причастие является именной формой глагола и совмещает признаки глагола и признаки имени прилагательного. Временная и залоговая обусловленность признаков, передаваемая причастиями. Является характеристикой этого вида определения. Определение-причастие обозначает, как правило, внутренний признак предметного понятия: *bittende, versprechende Zeilen; durchwirkte Abendwolken*. Причастие может дополняться уточняющими словами, которые по функции аналогичны второстепенным членам предложения. Наличие таких

слов создает структуру распространенного определения: *die von sanftem Wind geschwellte kühle Luft*.

Одной из синтаксических моделей, наиболее употребляемых в функции определения, является предложный атрибут, который представляет собой сочетание существительного или местоимения в косвенном падеже с предлогом. Предложный атрибут представляет собой чрезвычайно конкретный, детализированный тип определения в сравнении с другими видами определения, что обусловлено спецификой предлога, который в составе определения, как правило, сохраняет лексическое значение. Анализ отобранных предложных атрибутивных конструкций свидетельствует о том, что они могут выражать самый широкий круг значений. Наиболее типичными семантическими отношениями, выражаемыми предложными структурами, являются:

- локальные отношения: *die Heimkehr aus der Schule*;
- отношения назначения: *Geld für das Taxi*;
- уточнение понятия о предмете путем указания на материал, из которого он сделан: *Schlüssel aus Eis*.

Определения с предлогами *mit* и *ohne* характеризуют предмет на наличие или отсутствие в нем чего-либо: *ein Tag ohne Rasur*; *kein Zimmer mit Bad*. Приведенные конкретные значения предложных атрибутивных конструкций далеко не исчерпывают всех возможных характеристик имени существительного. Точно установить тип семантических отношений, возникающих между элементами атрибутивного сочетания, весьма затруднительно, поскольку данные структуры обладают возможностью передавать большой набор оттенков определительного значения.

Следует отметить, что предлог в составе определения может утрачивать лексическое значение, если форма атрибута зависит от управления существительного, сохраняющего глагольную валентность: *die Teilnahme an der Jagd*. В этом случае конкретный вариант атрибутивного отношения соотносится с объектным значением.

Особое место в ряду предложных атрибутов занимает определение с предлогом *von*. Утрачивая лексическое значение, предлог *von* приобретает способность обозначать грамматические отношения, в которых лексическое значение самого предлога уже не ощущается. В таком употреблении атрибутивные конструкции с предлогом *von* выступают синонимами родительного падежа и передают ряд тождественных родительному падежу вариантов атрибутивного значения, например:

- отношение принадлежности и владения: *der Filter von der Kaffeekanne*; *der Kreis von fortschrittlichen Katholiken*; *die Nummer von Monika*;
- партитивное значение: *kleine Spur von Erleichterung*;
- качественное значение: *ein Berg von beträchtlicher Höhe*; *ein Mann von hohem Wuchs*.

Однако предлог *von* может сохранять свое лексическое значение и как всякий предложный атрибут дает определяемому существительному

конкретную адвербиальную характеристику, чаще всего локальную: *der Schweiß von der Oberlippe; die Apfelschalen von meinem Teller.*

Таким образом, предложные атрибутивные конструкции являются полифункциональными и способны передавать широкий спектр семантических отношений.

М.Г. ПАШКЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Модальность – функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий языка, в разных формах, обнаруживающихся в языках разных систем.

Особенное значение следует придавать модальности предположения, основанной на разной степени уверенности в совершении того или иного события. Для его выражения категории предположения имеется целая система средств, четко ориентированных на разные степени уверенности, от лексических, так называемых вводных, или модальных, слов, до синтаксических и вербальных словосочетаний (конструкций) с грамматической направленностью.

Общим для немецкого и русского языков средством передачи модальных значений являются модальные слова. Однако в немецком языке, где широко распространены также сочетания инфинитива с модальными глаголами, модальные слова вписываются в общую систему средств выражения модальности так, что могут быть распределены примерно по ступеням уверенности / неуверенности.

Модальные слова взаимодействуют с разными способами выражения модальности предложения, внося дополнительные модальные оттенки, как в значение реальности, так и в значение нереальности. Модальные слова являются чисто лексическим средством. По значению модальные слова делятся на три семантические группы:

Модальные слова, выражающие предположение, неуверенность, сомнение, – *vielleicht, wahrscheinlich, vermutlich, schwerlich, möglicherweise, angeblich*.

Модальные слова, выражающие уверенное предположение, – *bestimmt, sicher, gewiss, zweifellos, unbedingt*.

Модальные слова, выражающие уверенность в реальности сообщаемого факта, – *wirklich, tatsächlich, natürlich, selbstverständlich, offenbar, bekanntlich* и др.

В структуре предложения они синтаксически не связаны с другими словами, не примыкают к другим словам, и не управляют ими, не являются членами предложения. С высказыванием, модальность которого они выражают, модальные слова связаны лишь интонационно. Сочетание модальных слов в одном предложении с модальными глаголами создает в немецком тексте весьма своеобразную картину «многослойной» модальности

и позволяет довольно точно градуировать степень уверенности предположения [1, с. 82].

Между модальными глаголами и модальными словами в их содержательном соответствии проявляется семантическая взаимозаменяемость. Одинаковую степень обоснованного уверенного предположения выражают, например, *müssen*, *wahrscheinlich*, *offenbar*. На той же самой модальной ступени находятся *können*, *möglich*, *möglicherweise*, *wohl*, *vielleicht*, *wollen* и *scheinbar*.

Мы провели исследование для выявления частотности употребления модальных слов как средств реализации категории предположения в художественном дискурсе. Материалом исследования послужили современная немецкая проза «Jüd Süß» Лиона Фейхтвангера. На основе контекстуального анализа методом сплошной выборки была отобраны 241 единица. Отобранный материал был подвергнут статистическому анализу на предмет выявления частотности употребления языковых средств реализации предположения. Исходя из полученных данных проведенного статистического анализа, очевидно, что преобладающим средством выражения предположения в художественном дискурсе являются модальные слова, было выявлено 100 единиц, что составляет 42% от общего количества языковых средств.

При этом было выявлено следующее: модальное слово *vielleicht* для выражения предположения встретилось в 63 единицах, *wahrscheinlich* – в 12, *vermutlich* – в 10, 15 случаев приходится на оставшиеся модальные слова, такие как *wohl* – 6, *möglicherweise* – 4, *angeblich* – 3, *möglich* – 1, *hoffentlich* – 1.

Vielleicht wird man Sie gar nicht so weit kommen lassen. **Vielleicht** wird man Sie – entschuldigen Sie! – aufhängen mitsamt Ihren Trümpfen in der Hand .

Sie, als einzige **vielleicht** dieser Zuschauer, ahnte Zusammenhänge, ahnte die Freiwilligkeit dieser schimpflichen Schaustellung.

„Sie haben **wahrscheinlich** noch Trümpfe in der Hand“, tastete wieder der Fürst, „die Sie im letzten Augenblick ausspielen wollen.

Und während er die nassen Kleider wechselte, überlegte er, er werde sich das nächste Mal ebenso höflich präsentieren, ja noch devoter als bisher, und **vermutlich** besser aufgenommen werden.

Sie wollen **vermutlich** jetzt den leidenden Heiligen spielen, um dann eine so glänzendere Auferstehung zu halten.

Из выше перечисленного можно сделать вывод, что модальные слова передают различные виды предположения, выражают данную категорию более конкретно и дифференцировано, отражают тончайшие оттенки вероятности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зеленецкий, А.Л., Новожилова, О.В. Теория немецкого языкознания: учебн. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 400 с.

В.Н. ПЕСЕЦКАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРИЕМ ЭКСПЛИКАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Б. ШЛИНКА «ЧТЕЦ»

Проблемы перевода в последние десятилетия все чаще становятся предметом обсуждения в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых. Большинство отечественных и зарубежных исследований посвящены общетеоретическим вопросам перевода. Особое внимание исследователей привлекают вопросы, связанные с прагматическими аспектами перевода. Среди приемов, повышающих уровень соответствия переводного текста оригиналу, одним из прагматически существенных является прием экспликации.

Именно поэтому целью этой статьи является рассмотрение приема экспликации и анализ примеров с данным приемом, взятых из романа Б. Шлинка «Чтец».

Существует несколько факторов, мешающих достижению адекватности при переводе с немецкого языка на русский. Одним из них является отсутствие полных соответствий между языком оригинала и языком перевода. К тому же каждый переводчик может интерпретировать один и тот же текст по-разному, тем самым нарушается адекватность перевода русских соответствий. А отсутствие в языке перевода точных соответствий немецких единиц языка еще значительно усложняет процесс перевода. Именно поэтому, столкнувшись с данной проблемой, переводчику необходим набор определенных приемов, которые в результате их использования обеспечивают адекватность перевода.

Экспликация (описательный перевод) – прием передачи безэквивалентной лексики, замена не имеющей регулярного соответствия единицы ИЯ словосочетанием, определяющим (эксплицирующим) ее значение; «лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение этого значения на языке перевода» [2, с. 185].

Как отмечают исследователи: «Часто переводчики прибегают к сочетанию двух приемов – транскрипции или калькирования и описательного перевода, давая последний в сноске. или в комментарии. Это дает возможность сочетать краткость и экономность средств выражения, свойственные транскрипции (и калькированию), с раскрытием семантики данной единицы, достигаемой через описательный перевод: разъяснив однажды значение данной единицы, переводчик в дальнейшем может использовать транскрипцию или кальку, смысл которой будет уже понятен читателю [1, с. 100 – 101].

Как следует из сказанного выше, описательный перевод не является единственным способом передачи значений безэквивалентной лексики, а используется наряду с транскрипцией, транслитерацией, калькированием,

подбором аналогов, трансформационным переводом. Однако описательный перевод, или экспликация, является наиболее распространенным способом передачи значения безэквивалентной единицы в лексикографическом издании.

Путем использования экспликации, автор передает значение самых различных безэквивалентных оригинальных слов. К недостаткам экспликации можно причислить такие ее характерные черты, как словообильность и некоторая громоздкость. Следовательно, самым успешным вариантом применения экспликации будет тот, где возможно будет обойтись наиболее кратким пояснением оригинальной языковой единицы.

<i>Sie holte weit aus, das Wasser platschte auf den Gehweg und schwemmte das Erbrochene in den Rinnstein</i> [5, S. 6].	Хорошенько размахнувшись, женщина выплеснула воду на тротуар и смыла жижу [4]. (перевод Б. Хлебникова)	Она широко размахнулась, вода с шумом выплеснулась на тротуар и смыла то, что из меня вышло, в канавку стока [3]. (перевод А. Тарасова)
---	---	--

В этом предложении использована экспликация. В русском языке есть слово, которое передает немецкое слово *das Erbrochene* как *рвотные массы*, которое больше характерно для научного текста. Поэтому совершенно естественно, что А. Тарасов перевел его как *то, что из меня вышло*, что в принципе соответствует действительности. Б. Хлебников в свою очередь заменил данное слово на *жижу*, что в прочем не противоречит смыслу предложения.

<i>Ob sie nur ein Machtspiel hatte gewinnen wollte</i> [5, S. 49].	Не хотела ли просто выиграть эту игру, чтобы показать свою власть надо мной [4]. (перевод Б. Хлебникова)	Была ли это только игра в расстановку сил, которую она хотела у меня выиграть, или что-то другое [3]. (перевод А. Тарасова)
--	---	---

В данном предложении употреблено слово *Machtspiel*, которое не имеет однословного эквивалента в русском языке. Поэтому совершенно очевидно, что А. Тарасов воспользовался приемом экспликации и передал данное слово как *игра в расстановку сил*. Второй же переводчик Б. Хлебников посчитал, что первую часть слова можно опустить, употребив при переводе просто слово *игра*, что является не совсем корректным в данной ситуации, так как первая часть слова несет на себя определенную как информационную нагрузку, так и в принципе помогает понять обстановку происходящего.

<i>Als ich meine kleine Schwester fragte, was sie haben wolle, damit sie zu ihrer Freundin gehe, während ich zu Hause</i>	Я спросил сестру, чего она хочет от меня за то, чтобы я остался один, а она отправилась бы к	Когда я спросил у своей младшей сестры, что она хочет от меня иметь, если согласится пожить у своей
---	--	---

<i>bliebe, verlangte sie Jeans, wir sagten damals Bluejeans oder Nietenhosen, und einen Nicki, einen samtene Pullover [5, S. 59].</i>	подруге; она сказала – джинсы (мы тогда называли их «блюджинсами») и бархатный пуловер [4]. (перевод Б. Хлебникова)	подруги, пока я буду дома один, она потребовала от меня джинсы (тогда мы говорили «синьки») и «никки» — бархатный летний пуловер [3]. (перевод А. Тарасова)
--	---	---

Б. Шлинк в данном предложении использует такие слова как *Bluejeans* и *Nietenhosen*. Оба переводчика подобрали к первому слову понятия, которые могли бы эксплицировать всю его семантику. Б. Хлебников при этом использовал транслитерацию, а А. Тарасов подобрал понятие, которое было знакомо большинству людей. При этом слово *Nietenhosen* оба переводчика опускают, так как нет необходимости в его переводе. Оба понятия являются синонимами. Б. Шлинк употребляет также слово *Nicki*. Возможно это название фирмы, производящей одежду или же так называли в Германии бархатные пуловеры. А. Тарасов использует транслитерацию данного понятия, а Б. Хлебников вообще его опускает.

<i>Sie stand in der offenen Flügeltür zwischen Eß- und Wohnzimmer, als ich auftrag [5, S. 60].</i>	Стояла в проеме между столовой и гостиной, пока я накрывал на стол [4]. (перевод Б. Хлебникова)	Она стояла в кухне, когда я накладывал на нашу трапезу « последний штрих » [3]. (перевод А. Тарасова)
--	--	--

Мы можем видеть с вами в переводе А. Тарасова более широкое описание немецкого глагола *auftragen*, что делает предложение немного громоздким и немного возвышенным и никак обыденным. Может быть А. Тарасов хотел подчеркнуть таким образом важность данного события. Б. Хлебников в свою очередь использовал данный прием при переводе *offene Flügeltür*.

<i>Am Tag darauf klaute ich für Hanna ein seidenes Nachthemd, wurde vom Kaufhofdetektiv gesehen, rannte wie um mein Leben und entkam mit Mühe und Not [5, S. 60].</i>	В тот же день я украл для Ханны шелковую ночную рубашку, меня заметил охранник универмага , я бросился бежать что было сил, едва ноги унес [4]. (перевод Б. Хлебникова)	Еще днем позже я украл для Ханны шелковую ночную рубашку, был замечен детективом универмага , бросился бежать, не чувствуя под собой ног, и мне едва удалось скрыться от него [3]. (перевод А. Тарасова)
--	--	---

Данный пример можно рассматривать с разных точек применения переводческих приемов. Во-первых, словосочетание *am Tag darauf* следует переводит на русский язык как *на следующий день*, но никак не *в тот же день*,

что является неправильным. Во-вторых, слово *Kaufdetektiv* переведено Б. Хлебниковым как *охранник универсама*, а у А. Тарасова *детектив универсама*. Стилистически более правильным конечно является вариант перевода Б. Хлебникова. В-третьих, оба переводчика перевели вторую часть предложения сохранив стилистическую яркость и экспрессивность. В тоже время каждый из переводчиков описывал данное предложение своими особенными средствами: *едва унес ноги, бежать что было сил, не чувствуя под собой ног, едва скрыться*. Таким образом, мы видим, что переводчики прибегая к данному приему наиболее точно и красочно передали намерение автора.

Der Wechsel von der Unter- in die Obersekunda brachte eine besonders einschneidende Veränderung [5, S. 63].

Переход со средней гимназической ступени на старшую воспринимался как особенно значительная перемена [4]. (перевод Б. Хлебникова)

Переход из младшего отделения седьмого класса в старшее принес с собой одно особенно существенное изменение [3]. (перевод А. Тарасова)

Ziemlich viele Schüler hatten die Schwelle von der Unter- zur Obersekunda nicht geschafft, und so wurden vier kleine Klassen in drei große zusammengelegt [5, S. 63].

Многие из ребят не смогли перейти на старшую ступень, поэтому из четырех маленьких классов получились три больших [4]. (перевод Б. Хлебникова)

Довольно многие из учеников не смогли преодолеть рубеж, отделяющий младшее отделение от старшего, и поэтому четыре маленьких класса собрали в три больших [3]. (перевод А. Тарасова)

Мы можем наблюдать с вами примеры экспликации. В русском языке отсутствуют слова, которые могли бы вместить в себя всю информацию, которую они имеют в немецком языке. Поэтому прием экспликации вызван в первую очередь спецификой немецкой системы образования. Поэтому совершенно естественно, что переводчики использовали данный прием.

*Ich könnte **Cheval** zu dir sagen oder **Hottehüh** oder **Equinchen** oder **Bukeffelchen*** [5, S. 69].

Я мог бы назвать тебя скакуньей или кобылкой, сказать «шеваль», «эквин» или Буцефальчик [4]. (перевод Б. Хлебникова)

Я бы, например, мог называть тебя Шеваль или Но-Но, Хуазо или Царица Розалинда [3]. (перевод А. Тарасова)

В своем переводе Б. Хлебников использует слова, значение которых в последующем он подает в сносках, то есть использует описательный перевод. Таким образом мы видим, что эти слова в принципе имеют одно и тоже значение, только вот используется они в разных языках. *Шеваль* (фр. *cheval*) – лошадь, *Эквин* (лат. *equus*) – лошадь, *Буцефальчик* – от *Буцефал*, любимый

конь Александра Македонского. А. Тарасов же в своем переводе не объясняет никак использование данного выбора перевода слов, что приводит к некому недопониманию смысла предложения.

<p><i>So habe ich damals vernünftelt, aus meiner Begierde den Posten eines seltsamen moralischen Kalküls gemacht und mein schlechtes Gewissen zum Schweigen gebracht</i> [5, S. 21].</p>	<p>Вот так я размышлял тогда, придумывая для своих возжелений причудливые моральные оправдания, чтобы заглушить угрызения совести [4]. (перевод Б. Хлебникова)</p>	<p>Так я тогда размышлял, вывел свое возжеление в статью необычного морального расчета и заставил замолчать свою совесть [3]. (перевод А. Тарасова)</p>
--	--	---

Мы можем утверждать, что при переводе данного примера переводчики использовали описательный перевод, при передаче смысла предложения. При этом каждый из них употребляет своего стиля перевода. А. Тарасов пытается передать информацию как можно ближе и дословно, в то время как Б. Хлебников употребляет стилистические тропы.

<p>... das Abitur und das aus Verlegenheit gewählte Studium der Rechtswissenschaft fielen mir nicht schwer</p> [5, S. 84].	<p>...без особых проблем шла учеба в университете на юридическом факультете, выбранном довольно случайно</p> [4]. (перевод Б. Хлебникова)	<p>...изучение юриспруденции, которую я выбрал, скорее, повинуясь сиюминутной ситуации, тоже шло гладко</p> [3]. (перевод А. Тарасова)
--	---	--

Мы можем наблюдать с вами, как оба переводчика словосочетание *das aus Verlegenheit gewählte Studium* передают на русский язык с помощью описательного приема. При этом Б. Хлебников воспользовался деепричастием, а А. Тарасов в свою очередь перевел данное словосочетание с помощью придаточного предложения, в которое он заключил еще и причастие. Поэтому перевод А. Тарасова выглядит немного громоздким. Также в своем переводе А. Тарасов воспользовался еще одним приемом – антонимическим переводом: *nicht schwer* – *гладко*.

Таким образом, мы видим, что применение трансформации экспликация, обеспечивает наибольшую адекватность, точность и лаконичность перевода.

На основе сопоставительного анализа мы пришли к выводу, что в переводческих решениях Б. Хлебникова весьма оригинально и адекватно отразилась та многосторонность и сложная переплетенность, которые характерны для отображения Б. Шлинком картины происходящего. В переводе А. Тарасова, на наш взгляд, это удалось несколько хуже. При переводе романа А. Тарасовым преобладает позиция с ориентацией на принимающую культуру. Однако не всегда можно отдать предпочтение переводческим решениям Б. Хлебникова, так как очень часто переводчик отдалялся от оригинала и прибегал к перефразированию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 254 с.
3. Шлинк, Б. Чтец [Электронный ресурс] / Переводчик Тарасов А. – Режим доступа : <http://www.litmir.me/br/?b=71912>. – Дата доступа : 08.01.2015.
4. Шлинк, Б. Чтец [Электронный ресурс] / Переводчик Хлебников Б. – Режим доступа : <http://coollib.net/b/90469/read>. – Дата доступа : 08.01.2015.
5. Schlink, B. Der Vorleser / B. Schlink. – Zürich: Diogenes Verlag AG Zürich, 1997. – 208 S.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Д.И.АКУНЕВИЧ, Е.И.ТАРАШКЕВИЧ
Минск, ВА РБ

JUGENDSPRACHE

Die Jugendsprache ist eine vor allem in der mündlichen Rede manifeste Varietät (Sprechweise, verbaler Stil) des Deutschen. In geringerem Maße kann sie auch in schriftlichen Texten (z.B. Briefen) vorkommen, wenn sie authentisch zwischen Jugendlichen ausgetauscht werden; häufig wird sie heute in der Werbesprache kopiert. Hier handelt es sich um simulierte, nicht authentische Vorkommen.

Anders als dialektale oder soziolektale Varietäten, die langfristig und meist generationen-übergreifend an landschaftliche Räume oder soziale Schichten gebunden sind, ist die Jugendsprache oder der Juventulekt [1, S.65] eine generationsspezifische Übergangsvarietät, die den biologisch bedingten Aufbruch der Jugendlichen zum Erwachsenenstatus in der Suche nach individueller und sozialer Identität in der Altersspanne zwischen 10 und 30 [2, S.112] sprachlich und kommunikativ zum Ausdruck bringt. Die (überregionalen und kollektiv-sozialen) Gemeinsamkeiten jugendsprachlicher Repertoire bezeichnen wir als „sekundäre Varietät (...), die in der sekundären Sozialisation erworben, in der alltäglichen informellen Kommunikation im sozialen Alter der Jugend habituell verwendet und als solche identifiziert wird. Sie wird auf der Basis einer areal und sozial verschiedenen Primärvarietät realisiert und besteht aus einer Konfiguration aus morphosyntaktischen, lexikalischen und pragmatischen Merkmalen“ [3, S.592]. Diese sekundäre Varietät weist drei hervorzuhebende Besonderheiten auf:

- sie wandelt sich über die Jahre, d.h. sie entwickelt sich in Richtung „Erwachsenensprache“ in konfigurativen sprachlichen Ablagerungen, die einen kognitiven Reifeprozess markieren wie die Jahresringe das Wachstum der Bäume.

- Je nach räumlich-situativen Vorgaben und soziokulturellen Orientierungen kommt die juventulektale Varietät in unterschiedlichen kommunikativen Praktiken zur Anwendung. Diese bezeichnen wir als juventulektale Stile.

- Das Prinzip der Unabgeschlossenheit: das Ziel jugendsprachlicher Entwicklung ist die kompetente (normative) Beherrschung der Erwachsenenensprache, die aber nie vollständig erreicht wird, da die Übernahme erwachsenensprachlicher Normen mit dem gleichzeitigen Einbringen neuer Muster einhergeht und auf diese Weise das Erwachsenenrepertoire verändert wird. In diesem Sinn haftet der jugendsprachlichen Varietät ein paradoxaler Zug an: die Entwicklung richtet sich auf die Übernahme der Erwachsenenensprache, die jedoch durch identitätsstiftendes Experimentieren gleichzeitig unerschwinglich verändert wird.

Lexikalische Beispiele solcher Wandlungen sind *`geil`* (*toll, scharf, lustig, `macht Spaß`*) gegenüber *früher `vom Sex getrieben`*) oder *`krank`*, das heute von den jüngeren Altersschichten für *`nicht in Ordnung`* benutzt wird. Ebenso wurde die Hebung des Vokals [e] im Berlinischen *`det`* der 70iger Jahre zum [i] im *`dit`* der neunziger Jahre von jugendsprachlichem Gebrauch angeschoben und durch soziale Verbreitung zum Wandel geführt. Die relative Ungebundenheit an schriftsprachliche Normen führte daher über jugendsprachlichen Gebrauch zur koordinativen Verwendung des bisher nur als Nebensatzeinleiter verwendeten *weil* in *ich mach nicht mit weil – ich hab kein Geld*.

Kreativität, Spontanität, Direktheit und Flexibilität sind gruppen- und situationsübergreifende Kennzeichen der jugendlichen Kommunikation. Jugendliche Sprechstile nehmen oft die Gestalt von Sprachspielen und Stilbasteleien an. Die Jugendlichen selbst sehen ihren Sprachstil nicht als Abgrenzung zu den Erwachsenen [4, S.237], sondern eher als Freiraum für sprachliche Innovation und den „lockeren Sprachgebrauch“. Schlobinski deutet den jugendlichen Sprechstil daher als Erproben der sozialen und diskursiven Kompetenz.

Anhand eines Beispiels aus dem DFG-Projekt „Jugendsprache im Längsschnitt“ [5, S.48], sollen nun einige Elemente der Jugendsprache dargestellt werden. (Ausschnitt aus einer Tondatei)

Transkript Erläuterung

(JUSPil 31-07-05 Zelt 10) [6, S.150]

- S1: *IF yA m:: ((Anfang eines englischen Raps, der abgebrochen wird))*

- Sa: *vaA:sch mich nich (-) einfach ruhich sein okay?*

- *schlaft jetz;*

- S1: *((Geräusch: Pistole oder Trommel))*

- S3: *[schEiße] ((flüstert)) steht der hintam zelt rum?*

- S2: *[(--)was?]*

- S1: *[SAscha?]*

- Sa: *[du bist nächsta (.) also halt die backn;]*

- S2: *SAscha du tOy:*

- Sa: *watt?*

- Sa1: *SAscha du trOll:*

- Sa: *[wer nennt dich hia voll]*

- S3: *[SAscha du keck]*

- S1: *SAscha du GOCKel;*

- Sa: *ia: el bandi ((Al Bundy)) kinda*

Der Jungbetreuer Sascha, 17 Jahre alt (Sa) versucht zur Nachtruhe einige Jungen (S1, S2, S3 alle 15 Jahre alt) aus dem Zelt 10 zur Ruhe aufzufordern, da Nachtruhe herrscht und andere Teilnehmer des Zeltlagers schlafen wollen. Die Jungen schaffen es aber, mit „Satzfragmenten“ das Gespräch aufrecht zu erhalten. Es wird in unserem Beispiel das Prinzip des Battles aus dem Rap verfolgt.

Zu diesem Sprachkampf gehören ganz wesentlich Medienwissen, Sprachwitz, Schnelligkeit und Erfindungsreichtum, auch wenn dieser Battle nicht unbedingt auf

höchstem Niveau ausgefochten wird. [7, S.434] Der Wettbewerb untereinander, das Provozieren und „cooles“ Reagieren sind zentrale Elemente der Jugendkultur und -Sprache.

Im Gegensatz zur „Sprache der Erwachsenen“ bevorzugen Jugendliche kurze, knappe Sätze, denen Artikel und auch Präpositionen fehlen können. Sie kommen ohne lange Erzählungen aus.

Jugendliche experimentieren mit der Sprache und benutzen sie kreativ, dieses wird in dem Transkript besonders deutlich: Sprachspiele sind besonders attraktiv (bekannte Wörter und Redensarten werden in neue Kontexte gestellt, und mit neuen Bedeutungen eingesetzt). Dies zeigt sich im Transkript: Z.009-011: „toy“ wird zu „troll“ und dann zu „voll“; „toy“ aus dem Rap stammend, abfällige Titulierung im Battle des Raps. Dabei sind die Einflüsse des Fernsehens, der Werbung und der Musik prominent auffällig (Transkript Z.015: „Al Bundy-Kinder“: beleidigend, übelriechender Seriencharakter). Eine beliebte Technik ist dabei die Bricolage („Herumbasteln mit der Sprache“): In die laufende Äußerung lässt man Werbeslogans oder Filmzitate einfließen.

Die Jugendsprache weist im Bereich der Wortbildung, der Syntax, der Prosodie und – besonders auffällig – im Bereich des Lexikons Besonderheiten auf (wir konzentrieren uns deshalb auf zwei Wortschatzbereiche, die die Eigenschaften der Jugendsprache besonders gut illustrieren).

Auffällig sind und häufig benutzt werden Modewörter wie *abgespaced*, *chillig*, *stressig*, *nervig*, *gefrustet*, *gedisst* oder *krass*. Wir bezeichnen sie als Wertadjektive. Mit ihnen können die Jugendlichen ihre Gefühlslagen offenbar angemessen ausdrücken.

Wir finden auch Metaphern wie *ätzend* oder *giftig*. Besonders produktiv sind Adjektive, die mit dem Suffix *mäßig* gebildet werden (*hammermäßig* etc.) Im JuSpiL-Korpus finden wir verschiedene Wertadjektive an unterschiedlichen syntaktischen Positionen im Satz:

Adverbial *Nun bleibt mal chillig.*

Prädikativ *Die Muschi (Katze!) ist aber voll geil.*

Eine andere stilistische Spielart sind die Vulgarismen. Wörter wie: *scheiße*, *ficken* ... Diese werden mit schamloser Direktheit geäußert, vornehmlich natürlich in den Jugendcliquen selber. Die Erwachsenen, die diesen Sprachgebrauch für unangemessen halten, müssen sich von den Soziolinguisten sagen lassen, dass sie selber einen beträchtlichen Gebrauch davon machen. [8, S.137] Es ist evident, dass in diesem biologisch aufgeladenen Reifeprozess Sexualität ein zentrales Thema ist. Die Grenzen von Vulgär- und Umgangssprache sind fließend. Vulgarismen dienen oft der Abgrenzung von der Erwachsenensprache – sie werden häufiger und provokativer benutzt als sonst in der Sprachgemeinschaft.

Jugendsprache hat es schon immer gegeben, und zwar immer dort, wo Jugendlichen genügend Freiräume zur Entfaltung geboten wurden. Die moderne Jugendsprachforschung beginnt mit Helmut Henne, der sich nicht nur auf das Lexikon der Jugendlichen, sondern auch auf deren Sprachwissen konzentriert.

Die Jugendsprachforschung gliedert sich nach Lapp[9, S.53-75] in die folgenden fünf Phasen, die jugendsprachliche Auswirkungen seit dem 19. Jharhundert beschreiben:

1. die Vorläufer: historische Studenten- und Schülersprache;
2. die fünfziger Jahre: „Halbstarken-Chinesisch“;
3. die sechziger Jahre: „Teenagerdeutsch“;
4. die siebziger Jahre: „APO-Sprache“, „Szene-Sprache“, „Schülerdeutsch“;
5. die achziger Jahre: „die große Vielfalt“.

Durch den programmatischen Artikel von Eva Neuland[10, S.60], Januschek, Schlobinski [11, S.251] und auch Schwitalla [12, S.71] wurde die Jugendsprachforschung revolutioniert. Ein Wechsel von der Lexikographie zur Ethnographie des Sprechens setzte ein. Schlobinski et al. führten die „Lappsche Reihe“ mit den neunziger Jahren fort: „der Mythos von der Jugendsprache“, „jugendliche Sprachregister und Sprachstile“ [13,S.9]. Von nun an wurde der Wert auf die Beobachtung von Sprachhandlungen in bestimmten Verhaltenskontexten gelegt. Es ging nun nicht mehr darum Sprachwissen über Fragebögen abzufragen, sondern vielmehr die spezifischen Sprachvarianten als Bausteine eines Sprachstils zu identifizieren.

Macht die Jugend die deutsche Sprache kaputt? Ist die deutsche Sprache tatsächlich vom Aussterben bedroht? Können sich die Jugendlichen nur noch in „Fäkalsprache“ verständigen? Die „Entdeckung“ und Beschreibung der Jugendsprache wurde in der Presse zum Katalysator unterschiedlicher Urteile, die meist bildungspolitischer Natur waren. Die „Nachlässigkeiten“ im Sprechen wurden von Lehrern oft als „Regression“ sprachlicher Beherrschung und „Sprachverfall“ angeprangert. Die Boulevardpresse beschwor sogar die dunklen Wolken einer „analphabetischen“ Generation oder „hemmungslos stammelnder“ Verweigerer jeglicher Bildung herauf. Viele erinnerten an den von Picht in den sechziger Jahren ausgerufenen Bildungsnotstand. Der Hang der Jugendlichen zu Floskeln, Abkürzungen, vulgären Ausdrücken, spontan-emotionalem nicht-kontrolliertem Sprechen wurde als Bedrohung der akademischen Werte des Sprachgebrauchs gewertet.

„Adolescents are the linguistic movers and shakers, at least in western industrialized societies, and, as such, a prime source of information about linguistic change and the role of language in social practice [14, c. 17].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Zu diesem Begriff: Norbert Dittmar: Grundlagen der Soziolinguistik : ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen 1997.
2. Dieter Lenzen: Pädagogische Grundbegriffe. Jugend bis Zeugnis. Reinbek 1989.
3. Jannis Androutsopoulos: Deutsche Jugendsprache. Frankfurt 1998. S. 592.
4. Susanne Augenstein: Funktionen von Jugendsprache. Tübingen 1998.

5. <http://www.jugendsprache-berlin.de>
6. Norbert Dittmar: Transkription. 2. Auflage. Wiesbaden 2003. S.150.
7. Jannis Androutopoulos: Deutsche Jugendsprache. Frankfurt 1998. S. 434.
8. Wolfgang Müller: Sexualität in der Sprache. Wort und zeitgeschichtliche Betrachtungen. In: Jugendliche Sexuelsprache – eine gesellschaftliche Provokation. Norbert Kluge (Hg.). Landau 1996. S. 137 – 171.
9. Edgar Lapp: Jugendsprache: Sprechart und Sprachgeschichte seit 1945. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. 63 (1989). S. 53-75.
10. Eva Neuland: Spiegelungen und Gegenspiegelungen. Anregungen für eine zu-künftige Jugendsprachforschung. In: ZfGL 1 (1987). S.58-82.
11. Vgl.: Franz Januschek u. Peter Schlobinski (Hrsg.): Thema Jugendsprache. OBST 41 (1989).
12. Johannes Schwitalla: Die vielen Sprachen der Jugendlichen. In Geisser und Gutenberg (Hrsg.) Kann man Kommunikation lehren? Frankfurt/M. 1988.
13. Peter Schlobinski, Gaby Kohl, Imgard Ludewigt: Jugendsprache. Opladen 1993. S. 9.
14. Peter Schlobinski: Jugendsprache und Jugendkultur. Politik und Zeitgeschichte. B5/2002. S. 17.

А.Н. ДЕНИСЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ КУЛЬТУРЫ

Антропология – одна из первых наук о человеке и его культуре – исследует поведение человека, становление норм, социокультурных отношений в частности. В основе когнитивной антропологии лежит представление о культуре как системе символов, специфически человеческом способе познания, организации и ментального структурирования мира [1, с. 12], с помощью которого члены общества вырабатывают соответствующее социальное поведение и интерпретируют поведение других.

Символ – понятие чрезвычайно многозначное, одно из самых многозначных в системе семиотических. Один из основоположников символизма в русском искусстве Вячеслав Иванов понимал символ как объективную сущность, универсальный феномен, «кирпичики» мироздания, комбинация которых образует своего рода символический алфавит, или миф [2, с. 9].

Так, Эйфелева башня – не символ, но символическое изображение Парижа, а Кремль, Петропавловская крепость или печально знаменитые башни-близнецы – не символы, но символические изображения Москвы, Санкт-Петербурга и Нью-Йорка соответственно. Символы, таким образом, выражают идеи высшей абстракции, которые практически невозможно кратко описать или сформулировать словами. Например, символом христианства является крест, а символом ислама – полумесяц. Причем оба этих знака как бы содержат в себе в чрезвычайно концентрированном виде обе религиозные доктрины [2, с. 9–13]. Ещё пример, в кельтской мифологической традиции Авалон – символ загробного мира; плавание на остров и возвращение оттуда есть символическое умирание, а обряд инициации сродни шаманическому обряду Одина. Кроме того, Авалон выступает как вариант Атлантиды. В русской традиции Авалону соответствует остров Буян, на котором находится «белгорюч камень Алатырь». Буян также связан с потусторонним миром, на нем, подобно Артуру на Авалоне, обитают те, от кого человек ожидает чудесной помощи.

Знакомое нам слово алтарь понимается как жертвенник, призванный через жертвоприношение донести до божества человеческие мольбы. Само слово «алтарь» – «высокий жертвенник» (лат.), и алтари обычно ставились на возвышенностях, дабы приблизить их к божеству. В христианском культе, заменившем фактическое жертвоприношение символическим, алтарь – это прямоугольный стол, на котором происходит превращение хлеба и вина «в плоть и кровь Христовы» (в православной традиции этот стол называется престолом, тогда как алтарь – часть храма, доступная лишь священнослужителям).

В британской традиции Артур признается образцом совершенства, «королем былого и грядущего»; через последнее определение возникает тема идеального правителя как связующего звена между прошлым и будущим. Артур-символ толкуется как олицетворение «истинной Британии» [2, с. 18–38].

Следующий пример – баня как символ очищения. Как символическое действие она известна всем народам мира и употреблялась с древнейших времен в разных формах: в виде омовения рук и ног, погружения в реку, купания в проруби, обливания водой – и преобразована с возникновением христианства в обряд крещения. Пережиток этого символа – существование до сих пор одного из старейших и высших орденов Европы – английского ордена Бани (основан в 1399 г., имеет «три, соединенные в одно» – намек на Англию, Шотландию, Ирландию). Орден предполагает чистоту помыслов, полное очищение от недоверия, зависти, подозрительности его носителя. Кавалеров ордена перед его вручением купали (ныне символически окропляют водой) [3, с. 7].

Яйцо является символом творения, происхождения, олицетворения. В христианстве яйцо – символ воскресения; Христос уподобляется цыпленку. Белый цвет скорлупы олицетворяет чистоту и совершенство, поэтому в средневековой аллегорической живописи яйцо становится и символом непорочного зачатия. У австралийских племен символ связи человека с временем первотворения и с первопредками, олицетворение единства материального и духовного – чуринга. Прежде всего это мужской символ; юноша получает чурингу после прохождения обряда инициации; после смерти мужчины его чурингу хоронят вместе с ним.

Цветы, в свою очередь, как и плоды, олицетворяют райское состояние жизни, плодородие, изобилие, жизнь, а также красоту – и одновременно бренность, хрупкость, быстрое увядание. Раскрытие бутона символизирует пробуждение творческой энергии. Увядающий цветок – символ тлена, умирания, смерти. Например, цветок лотос толкуется как олицетворение человеческой природы, пребывающей одновременно в материальном, духовном и интеллектуальном мирах. В Египте лотос символизирует рождение, а также единство. В буддизме лотос признается священным растением. В Китае лотос, зародившийся в иле, но выходящий из ила чистым, есть символ чистого. Что касается розы, это символ вечности, сердце мира, мистический центр. В эпоху эллинизма роза приобрела значение изнеженности, роскоши; с этих времен в язык вошли выражения «спать на розах» и «бросать розы к ногам победителей». В христианстве белая роза – атрибут Девы Марии, красная роза символизирует страдания и кровь Христа. Шипы розы – свидетельство неизбежной кары за грехи. Ранние христиане в Риме клали розы на могилы в знак почестей и удовольствий, которых умершие были лишены при жизни. Так сложился католический праздник розалий – праздник поминовения умерших. Считалось, что розой, как «Христовым цветом», можно отпугнуть демона; жены рыцарей дарили своим

отправлявшимся в поход мужьям розы в знак верности и святости любви. В Средние века возник и существующий по сей день высший знак отличия, которым Папа Римский награждает католических правителей, – знак «Золотая роза», вручаемый за заслуги перед церковью. В восточной традиции роза – символ земной любви. В языке цветов белая роза выражает страдание и тихую печаль, красная – страсть, чайная – верность до гробовой доски, голубая – недостижимую цель, золотая – совершенство [2, с. 570–571].

Как видим, этнологи-когнитивисты справедливо рассматривают культуру как «символическую вселенную» (Ю.М. Лотман). Некоторые ее элементы, приобретая особый этнический смысл, становятся символами народов. Белоствольная березка, щи да каша, самовар, блины, дача имеют символический смысл для русских. Овсянка, легенды о привидениях, замки, чай с молоком, красный автобус значимы для англичан; спагетти, пицца, вино, обеденный отдых – для итальянцев; пиво и колбаса – для немцев; бульба, жниво, вячорки, каляды, драники – для белорусов. Очевидно, речь идет о наследственной памяти коллектива, которая выражается в определенных способах видения, понимания и преобразования мира, проявлениях человеческой субъективности и объективности. Культура – это система кодов, которые предписывают человеку определенное поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие, это свод правил коллективного существования, набор способов социальной практики (культурных способов решения проблем), хранимых в социальной памяти коллектива, «оживающей» в диалоге культур [1, с. 15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитрачкова, Л.Я. В полилоге культур : пособие для студентов университета, изучающих иностранный язык в качестве дополнительной специальности / Л.Я. Дмитрачкова ; Брест. гос. ун–т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2009. – 91 с.
2. Королев, К.М. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / К.М. Королев. – М. : Мидгард, 2005. – 600 с.
3. Похлёбкин, В.В. Словарь международной символики и эмблематики / В.В. Похлёбкин. – 3-е изд. – М. : Междунар. отношения, 2001. – 560 с.

О.С. КОВЧУН

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СЛОЖНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Язык и человек неразделимы. Язык не существует вне человека, и человек как *homo sapiens* не существует вне языка. Соответственно, человека нельзя изучать вне языка, и язык нельзя изучать вне человека. Язык отражает для человека окружающий его мир, культуру. Язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, «навязывая» заложенные в нем идеи, представления, модели культурного восприятия и поведения.

Согласно общепринятой синтаксической типологии языков, существуют языки агентивной ориентации, к которым относится изучаемый нами английский, и пациентивной ориентации, к которым относится родной язык. Первая группа языков представляет мир таким образом, что в нем доминирует субъект действия, управляющий событиями в мире. Для таких языков, в частности английского, характерны конструкции: «*I want*», «*I do*», «*I like*», «*I think*», что в переводе означают: «*Я хочу*», «*Я делаю*», «*Я люблю*», «*Я думаю*» (см. Таблица 1, № 4). Вторая группа языков представляет мир таким образом, что происходящие в нем события никак не зависят от субъекта действия. На синтаксическом уровне в русском, например, языке это проявляется в преобладании дативных конструкций: «*Мне нравится, хочется, думается, кажется...*» (см. Таблица 1, № 4). Русская грамматика необычайно богата конструкциями, относящимися к вещам, которые случаются с людьми вопреки их воле или независимо от нее.

Хорошо известен грамматический факт: в русском языке, как и в большинстве европейских языков, в качестве обращения используются два личных местоимения «ты и вы»; в английском только одно – «you». Казалось бы, чистая грамматика, значения эквивалентны, просто «you» переводится как «ты и вы». Однако возможность выбора в русском языке, когда «вы» может употребляться и для единственного числа (обычно с большой буквы, что подчеркивает уважительность этой формы обращения), и для множественного, не может не влиять на отношения между людьми и на их характеры. Русское «ты» может оскорбить (см. Таблица 1, № 1А). В определении хамства как социального явления употребление «ты» приводится в качестве «диагностического» признака. Однако «ты» может и осчастливить (см. Таблица 1, № 1Б).

Таблица 1 – Сопоставительный анализ англоязычной и русскоязычной культур

№	Русская культура	Англоязычная культура
---	------------------	-----------------------

1	А) «Пустое «Вы» сердечным «ты» она, обмолвись, заменила» (А. С. Пушкин): «И как будто по ошибке Я сказала: «Ты...» ...От подобных оговорок всякий вспыхнет взор...».	Б) «Вы мне не тыкайте!».
2	Птица – птичка; Девочка – девчушка.	Bird – birdie; Girl – girlie.
3	«Ты жива еще, моя старушка?».	« Are you still alive , my dear little old woman ?».
4	«Мне хочется, мне нравится, мне думается, мне кажется...».	«I want», «I like», «I think», «I seem».
5	«Полейте цветы»; «Помойте посуду»; «Сходите в магазин».	«Don't you want to help me water flowers?»; «Will you wash the dishes, please?»; «Will you go shopping, please?».
6	«Go to the doctor!» – «Идите к врачу!».	«Why not go to the doctor?» – «Почему бы тебе не сходить к врачу?».
7	«Вход запрещен!»; «Не курить!»; «Ходить по газонам строго воспрещается!»; «Не парковаться!».	А) «(This is) No smoking area, Thank you for not smoking!»; Б) «(This is) No parking area!»; «Petrol station. Danger. Smoking Prohibited» – Заправочная станция. Опасно. Курение запрещено.

Еще один пример из другой области грамматики – морфологии. Известно, что в русском языке имеется очень большое количество уменьшительно-ласкательных суффиксов: -очк- (-ечк-), -оньк-(-еньк-), -ушк- (-юшк-), -ик- и многих других. В английском языке, практически нет таких суффиксов (см. Таблица 1, № 2). Разумеется, это создает большие трудности при переводе. Представьте себе, что русское слово старушка в есенинском потребует в переводе четырех английских слов (см. Таблица 1, № 3).

При изучении английской грамматики нашим учащимся, как правило, не сообщается, что использование местоимений второго лица в сочетании с модальными глаголами «*You can, you should, you must, you need, you have to*» указывает на то, что говорящий позволяет себе «диктовать» поведение слушающему. В английской речи они не используются. У англичан принято задавать вопрос (см. Таблица 1, № 5, 6). В результате наша английская речь изобилует модальными глаголами по аналогии с родной речью. Нарушается при этом такая основополагающая культурная ценность носителей английского языка, как автономность личности.

Напротив, мы привыкли к указаниям: «*Вход запрещен!*», «*Не курить!*», «*Ходить по газонам строго воспрещается!*», «*Не парковаться!*». У англичан они вызывают реакцию замешательства и неодобрения, они чувствуют себя уязвленными категоричностью подобных команд. Желательность или нежелательность действий формулируется в этих культурах в виде описаний, а не предписаний (см. Таблица 1, № 7А). Решение о том, вести или не вести себя предлагаемым образом, остается за индивидом. Подобным же образом формулируются заказы в кафе и ресторанах: выражения «*No sugar, no milk in my coffee, please* и др.» подразумевают «я обычно пью без сахара», «я не привык пить кофе с молоком». В англоязычной культуре конструкции «Запрещено» или «Строго воспрещается» используются только в тех случаях, когда противоположные действия связаны с опасностью для жизни (см. Таблица 1, № 7Б).

Недопонимание противоположных в данных случаях способов выражения мысли, корни которых следует искать в ментальности той или иной нации, приводит к ошибкам в использовании языка и конфликтам в межкультурном общении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ощепкова, В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австрии, Новой Зеландии. – М. / СПб. : ГЛОССА / КАРО, 2006. – 336 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО – 352 с.
3. Лотман, Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур: Языки культуры и проблемы переводимости / Ю.М. Лотман. – М. : Наука, 1987. – 256 с.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, – 2000. – 624 с. 5. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.

А.В. КОРНЕЙЧИК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЧТО ТАКОЕ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР?

Актуальным в проблематике межкультурного общения является, как известно, вопрос о психологическом облике коммуникантов. Наиболее распространённым понятием, используемым для описания последнего, выступает национальный характер – структурированное единство наиболее устойчивых особенностей поведения, психологии, присущих большинству представителей данной нации [1]. Национальный характер выражается, как правило, в специфических чертах индивидуального и группового поведения, настроениях, способах освоения мира, в соблюдении традиционных норм существования, взаимоотношений, общения. Знание этих специфических черт и отношений во многом обуславливает, согласитесь, успешность межкультурного общения.

Каков национальный характер белорусов?

В книге “Зямля пад белымі крыламі” Вл. Короткевич приводит несколько характерных для белорусского народа качеств: физическое и душевное здоровье (в дочернобыльской Беларуси было более столетних жителей, чем во всем бывшем СССР, исключая народы Кавказа); гостеприимство (“Госць у хату – Бог у хату”), ровное и доброе отношение к детям (“Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі, не біце дубцамі, навучайце слаўцамі”) [3, с. 5]. Русский этнограф, лингвист, фольклорист А.П. Шейн, изучавший белорусский менталитет и культуру Беларуси, утверждал, что в быту для белорусов было характерно равное положение мужчины и женщины. Даже в народных песнях, по его мнению, сравнительно мало упоминаний подчиненного положения жены в семье (хотя достаточно сетований и жалоб женщины на мужа-пьяницу) [9].

Белорусы – пожалуй, один из самых спокойных славянских народов. В их менталитете совершенно отсутствует любовь к крайностям, идея “мессианства”, свойственные русским. Белорус не ставит перед собой неосуществимой цели осчастливить весь мир, но сделает все для счастья своих близких и для благоденствия своей малой родины. Но эта положительная черта характера белоруса порой поворачивается и своей другой стороной. Нередко желание покоя приводит к тому, что с замечательной выразительностью иллюстрирует белорусское слово “абыякавасць” (может быть, это – толерантность?). Не все так просто. Причины этого кажущегося равнодушия – социополитические. Долгая жизнь в окружении более сильных и активных народов, долгие столетия отсутствия собственной государственности формировали наше «пограничное» сознание. О чем, как не об этом говорил Я. Купала, обращаясь к своей Родине [8].

І круцілі цябе, як каму падабалася,

Кожны строіў, навадзіў цябе на свой строй, на свой лад...

Действительно, у белорусов, позитивно-оценивающих свой характер в целом, прослеживаются толерантность и индивидуализм, патриотизм и предприимчивость, свободолюбие и совесть, сострадание и мечтательность. Причем толерантность белорусов проявляется не только в отношении иноземцев, но и в отношении к инакомыслящим в принципе. Так, в истории Беларуси почти не было конфликтов на религиозной почве. Наоборот, именно здесь прятались от преследований русские староверы... Также белорусский народ – обладатель счастливых качеств, которые могут служить катализаторами пробуждения его национального духа: это и разумное, спокойное умение взвесить реальную ситуацию и сделать из нее трезвые выводы, и столь редкий самокритицизм, и умение признать достоинства других народов, и, наконец, добрый юмор, который во все времена помогал белорусу преодолевать невзгоды.

Каков национальный характер англичан?

Первая и наиболее очевидная для исследователей их черта – стабильность и постоянство характера. Англичане меньше других подвержены преходящим модам. Восхищаясь французской кухней, англичанин не станет имитировать её у себя дома [4], хотя многие названия блюд французской кухни содержатся в английском меню. Многие учёные сходятся во мнении, что англичане являют собой воплощение конформизма и в то же время сохраняют свою индивидуальность с характерным культом самоконтроля и умением предписанным образом реагировать на жизненные ситуации: невозмутимо, сдержанно и обходительно. Открытое раскованное проявление чувств считается признаком невоспитанности. Природа англичан тесно связана с любовью к порядку, комфорту, нелюбовью к философствованию, праздной болтовне и откровенничанию.

Что касается образа жизни, англичанин живёт, прежде всего, для себя, но строго подчиняется общественной дисциплине и традиционным обычаям. Английский дом – образец удобства и комфорта, причем именно дом, а не квартира. Многие дома в Англии даже имеют собственные имена. Сюда же относится и внимательное отношение к зеленым лужайкам перед домом. Англичане питают безраздельную любовь к садоводству и умеют обходить препятствия, выполняя работу с совершенным спокойствием [5]. Действительно, англичане могут часами заниматься и ухаживать за своим садом. При первой же возможности англичанин любого общественного класса стремится усесться под деревом или растянуться на траве, или неторопливо и безмолвно прогуливаться под зелёным шатром дубов с сосредоточенным, слегка грустным выражением лица. Выражение “совершенного спокойствия” при этом только подтверждает тот факт, что англичане очень мало и сухо выражают свои эмоции. Создаётся впечатление, что они борются с самими собой, чтобы выглядеть достойно. Однако очень серьёзно относятся к традициям, истории своей страны и монархической власти [7]. Очевидно, принципы “джентльменского поведения”, которые были возведены в культ при королеве Виктории, возобладали над крутым нравом “старой Англии”. Но,

на редкость законопослушный народ, они обожают читать о преступлениях и насилиях [4, 6]. Тем не менее, очень ценится среди англичан человек, обладающий чувством юмора.

Как видим, при всей своей стабильности английский характер составлен из весьма противоречивых, даже парадоксальных черт, одни из которых весьма очевидны, другие же – трудноуловимы, так что каждое обобщение, касающееся англичан, тут же может быть оспорено [4]. Может быть правы те, кто считает, что каждый англичанин имеет в себе немного от крестьянина и немного от моряка, и без этой комбинации нельзя понять его характер, в котором практичность и консерватизм первого сочетаются с романтичностью и авантюризмом второго.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Неверов, А.Н. К проблеме теоретического определения сущности понятия «национальный характер» / А.Н. Неверов, В.Н. Васин // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Международная научная конференция. – Смоленск : Универсум, 2008. – Т.2. – 424 с.
2. Татарко, А.Н. Психологические исследования социокультурной модернизации / А.Н. Татарко, М.А. Козлова, Н.М. Лебедева. – М. : РУДН, 2007. – 167 с.
3. Короткевич, В. Земля под белыми крыльями [(Моя Беларусь)] / В. Короткевич. – Минск : Юнацтва, 1981 – С. 8–15.
4. Генри, С.К. Британия глазами американцев / С.К. Генри. – М. : ООО «Издательство АСТ», 1974 – 208 с.
5. Сухарева, В. Психология народов и наций / В. Сухарева, М. Сухарева. – М. : Сталкер, 1997 – 400 с.
6. Овчинников, В. Корни дуба / В. Овчинников – М. : ООО «Издательство АСТ», 1987 – 208 с.
7. Потёмкин В.Ф. Коррупционность английского народа [Электронный ресурс] / В.Ф. Потёмкин. – Режим доступа : www.angazeta.ru/100501_ses.htm. – Дата доступа : 16.03.2015.
8. Дубянецкі, Э.С. Таямніцы народнай душы / Э.С. Дубянецкі. – Мінск : Народная асвета, 1995 – 95 с.
9. Шейнов, В.П. Мужчина+Женщина: найти и покорить / В.П. Шейнов – М. : Харвест, 2002 – 375 с.

В.В. МЕЛЮХ, М.Д. ЛАРЧЕНКО

Минск, ВА РБ

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЁННЫХ СИЛ ФРГ

Система набора и подготовки офицерских кадров для германских ВС на регулярной основе адаптируется к особенностям складывающейся внешнеполитической обстановки, ситуации в стране и потребностям современной армии. Так, после решения бундестага о приостановлении с июля 2011 года призыва на действительную срочную службу комплектование национальных вооруженных сил осуществляется только на добровольной основе, что предъявляет дополнительные требования к привлечению на военную службу лиц, годных для подготовки в качестве офицеров.

Система подготовки офицеров сухопутных войск представляет собой комплекс чередующихся этапов обучения в офицерской школе СВ, школах родов войск, в одном из университетов бундесвера, войсковой стажировки и непосредственной службы в войсках на различных штабных и командных должностях.

Согласно требованиям кандидатом в кадровые офицеры или офицеры по контракту на срок не менее 15 лет может быть любой гражданин ФРГ в возрасте от 17 до 25 лет, который окончил среднюю школу, профессионально-техническое училище или гимназию, не имеет судимости и финансовых долгов, пригоден к службе по состоянию здоровья.

Изыявившие желание стать офицерами лица из числа гражданской молодежи должны пройти медицинское обследование, профессиональный и психологический отбор в течение двух дней в центре отбора кандидатов в офицеры (г. Кёльн), подчиняющемся управлению кадров министерства обороны Германии. Успешно прошедшие тестирование будущие офицеры направляются на обучение в военные учебные заведения СВ и бундесвера.

Подготовка офицерского состава и кандидатов в офицеры сухопутных войск в ВС ФРГ проводится на базе 15 видовых учреждений, среди которых:

- офицерская школа сухопутных войск (г. Дрезден);
- унтер-офицерская школа сухопутных войск (г. Делич);
- учебный центр СВ (г. Мюнстер, объединяет учебные центры бронетанковых войск и войсковой разведки);
- центр боевой подготовки СВ (г. Летцлинген);
- центр подготовки к специальным операциям (г. Пфуллендорф) и другие.

Все кандидаты в офицеры начинают обучение по единой программе, включающей следующие этапы:

1) Курс кандидатов в офицеры (шесть месяцев) в составе курсантских батальонов на базе учебного центра СВ (г. Мюнстер) и двух школ родов войск (пехотная в г. Хаммельбург и артиллерийская в г. Идар-Оберштайн). Кандидаты проходят начальную военную подготовку, предусматривающую

общую военную (три месяца) и начальную по специальности (три месяца). В течение данного этапа обучения кандидату в офицеры последовательно присваиваются звания ефрейтора и старшего ефрейтора.

2) Первый (начальный) офицерский курс (три месяца) в офицерской школе СВ (г. Дрезден). В течение 12 недель кандидаты в офицеры изучают основы тактики (30 % учебного времени, основной вид боевых действий - сдерживание), специальные военные дисциплины, совершенствуют физическую подготовку (16 %), развивают командирские навыки.

3) Курс языковой подготовки (около трех месяцев) в артиллерийской школе СВ (г. Идар-Оберштайн), где достигается требуемый уровень знаний английского языка по окончании курса согласно натовской классификации SLP (единая четырехуровневая система оценки умения читать, понимать на слух, говорить и писать) - 3, 3, 3 и 2 (максимальные оценки - 4, 4, 4, 4). После данного курса кандидатам присваивается воинское звание фаненюнкера (соответствует уровню подготовки унтер-офицера).

4) Войсковая стажировка (до трех месяцев) проводится в частях и подразделениях сухопутных войск или объединенных сил обеспечения, где курсанты практикуются на должности командира отделения соответствующего рода войск.

Дальнейшее обучение будущих офицеров организуется в зависимости от продолжительности подписанного ими контракта, а также от полученной перед поступлением на военную службу гражданской специальности.

Для кандидатов в кадровые офицеры и офицеры по контракту сроком 12-15 лет последующая подготовка включает:

Обучение в одном из двух университетов бундесвера (около четырех лет), где кандидаты в офицеры получают высшее гражданское образование без отрыва на прохождение военной практики или изучение военных дисциплин. Через семь месяцев учебы в университете курсантам присваивается воинское звание фенриха, еще через девять - старшего фенриха, через пять месяцев после этого кандидат в офицеры получает звание ейтенаанта (через 36 месяцев с момента поступления на военную службу). В ходе обучения в университете окончательно определяется род войск, в котором офицер будет проходить службу.

После получения диплома о высшем гражданском образовании выпускники обучаются на втором (специализированном) офицерском курсе (три месяца) в офицерской школе СВ. В ходе подготовки слушатели изучают тактику (57 % учебного времени, основные виды боя - наступление и действия в ходе операции по стабилизации обстановки в кризисном регионе), специальные военные дисциплины, совершенствуют физическую подготовку (11 %) и командирские навыки. По завершении офицер получает воинское звание старшего лейтенанта (через 5,5 лет с момента начала службы).

Третий (подготовка по предназначению) офицерский курс (учебная часть 10 месяцев) организуется на базе школ родов войск, а также непосредственно в частях и подразделениях. В рамках обучения проводятся занятия по курсам

"Выживание в сложных условиях" и "Рейнджерская подготовка". В завершающей части курса офицер в течение трех лет совершенствует навыки на должности командира взвода (заместителя командира роты).

Общая продолжительность типового процесса подготовки военнослужащего бундесвера для службы на первичных офицерских должностях в сухопутных войсках составляет в среднем 6,5 лет.

В дальнейшем перед каждым новым назначением на вышестоящую должность офицеры обязаны пройти курсы повышения квалификации в школах родов войск. Обязательными для повышения квалификации для командного состава СВ ФРГ являются следующие курсы: командиров рот (школа рода войск), командиров батальонов (школа рода войск), старших офицеров (академия руководящего состава бундесвера) и штабных офицеров (академия руководящего состава бундесвера). 10-12 % лучших военнослужащих по результатам окончания курсов старших офицеров получают право в дальнейшем обучаться на курсах офицеров службы генерального штаба (два года, академия руководящего состава бундесвера).

Р.И.РУДЬ, Е.И.ТАРАШКЕВИЧ
Минск, ВА РБ

ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ЗА ПРЕДЕЛАМИ ГЕРМАНИИ (В АВСТРИИ И ШВЕЙЦАРИИ)

Немецкий язык – официальный язык Германии, Австрии, Лихтенштейна, один из официальных языков Швейцарии, Люксембурга и Бельгии. Немецкий язык находит применение в других государствах, попадая в категорию местных языков меньшинств. Так, немецкий является родным языком или языком общения для лиц немецкого происхождения в странах Центральной и Восточной Европы, для более чем двух миллионов человек в США, Канаде и Бразилии, широко используется в Австралии и в некоторых пост колониальных странах Африки. При этом немецкий язык является одним из официальных языков Европейского союза, и многих других международных и региональных организаций.

В каждом государстве немецкий язык обладает собственной спецификой употребления. Ознакомимся с основными диалектами немецкого языка за пределами Германии.

Австрийский национальный вариант

Заселение территории Австрии в 9-10 вв., при Каролингах, переселенцами-баварцами определило баварско-австрийский языковой ареал с тесными связями внутри него. В 1282 к власти в Австрии пришли Габсбурги, которые постоянно расширяли свои владения, 1804 г. была провозглашена Австро-венгерская империя. Австрия стала центром многоязычного государства, а немецкий – официальным языком. В него вошло много заимствований.

Австрийский национальный вариант включает литературную форму немецкого языка, обиходно-разговорный язык и диалекты: среднеавстрийский и южноавстрийский. Литературный немецкий используется в Австрии преимущественно в письменной форме, а в устном, особенно неофициальном общении функционируют обиходно-разговорные и диалектные формы. Письменный литературный австрийский язык все время пополняется из диалектов и городских говоров. Так в области лексики обнаруживается все больше отличий от немецкого языка в Германии. Но в основном он остается общенемецким.

Специфические для австрийского литературного варианта черты развились на всех уровнях – лексическом, грамматическом и фонетическом. Различия есть и в словообразовательных моделях, и в роде существительного (з.В. нем. *der Schank* – австр. *die Schank*), в образовании множественного числа (з.В. нем. *die Erlasse*— австр. *die Erlässe*, нем. *Pralinen* – австр. *Pralinees*), в распределении по типам склонения, в образовании степеней сравнения прилагательных (з.В. нем. *dunkler* – австр. *dünkler*). Число фиксируемых в разных справочниках различий сильно колеблется: от 5000 до 20000.

Примечательным является то, что в Австрии совсем иначе, нежели в Германии, строятся формы приветствия. В Германии, часто обращение опускается, что делает речь формализованной. Например: в Австрии можно услышать „*Guten Morgen, gnädige Frau*“, „*Guten Abend, Herr Ingenieur*“, „*Griß Gott, Herr Doktor*“, в Германии же приветствие ограничивается собственно приветствием и кратким обращением с упоминанием фамилии – „*Guten Morgen*“, „*Guten Abend, Herr Müller*“.

Среди прочих особенностей лексического строя австрийского варианта использование собственных названий месяцев: *Jänner* используется вместо *Januar*, *Feber* частично вместо *Februar* или *Hornung*. Также в австрийском варианте много собственных кулинарных названий: *Kochsalat (Römersalat)*, *Paradeiser (Tomate)*, *Semmel (Brötchen)*, *Erdapfel (Kartoffel)*, *Obers (Sahne)* и так далее.

В сфере управления, политики и права в Австрии используют множество собственных слов. Например, вместо понятия *Bundestag* австрийцы используют понятие *Nationalrat*, вместо *Bundesverwaltungsgericht* – *Verwaltungsgerichtshof*, вместо *Schmerzensgeld* – чаще *Schadenersatz*. Характерной особенностью юридических понятий в австрийском варианте является то, что они по большей части происходят из латинского: отсюда такие понятия как *Legat (Vermächtnis)*, *Servitut (Dienstbarkeit)*, *Causa (Fall, Rechtsgrund)*. Подобные различия часто встречаются также в технических, педагогических или военных терминах.

Среди особенностей в словосложении в австрийском варианте можно выделить появление промежуточной *s* на стыке слов в тех местах, где этого нет в немецком языке Германии. Например: *Zugsverspätung* и *Schweinsbraten* вместо *Zugverspätung* и *Schweinebraten*. И наоборот, в случаях, когда в Германии *s* появляется на стыке слов, в австрийском варианте её может и не быть: *Adventkalender*, *Schmerzengeld* вместо *Adventskalender* и *Schmerzensgeld*. Также существуют и другие случаи появления промежуточного звука.

Интересная особенность наблюдается в австрийском варианте при склонении глагола по лицам и числам в презенсе и перфекте. Принимая форму второго лица множественного числа, глагол принимает окончание *-ts* вместо литературного *-t*: *Habts (ihr) das gemacht?*

Особенности образования временных форм раскрываются через отношение основного глагола и его связи. Следуя грамматике, существуют глаголы, которые образуют перфект при помощи вспомогательного глагола *haben* или *sein*. Последние употребляются в зависимости от характеристик глагола: переходности, «активности» и т. д. В австрийском варианте наблюдается своего рода пренебрежение этими правилами в зависимости от смысла слова. Например: *sitzen – bin gesessen, но einsitzen (im Gefängnis) – habe gesessen, stehen – bin gestanden, но gestehen – habe gestanden*). Особенность претерита австрийского варианта в том, что его практически не используют.

Часто среди важных особенностей австрийского варианта выделяют несовпадение грамматического рода существительных: *die Ausschank – der Ausschank, das Brösel – der Brösel, das Cola – die Cola, das E-Mail – die E-Mail*.

Фонетика и фонология немецкого языка в Австрии имеет множество национальных особенностей. Основное отличие в произношении – это различие произнесения смычных согласных *p-, t-, k-*. Они практически неотличимы от парных *b-, d-, g-*. Окончание *-ig* в словах *König, fertig* читается не как */-iç/* в немецком языке, а скорее как */-ik/*.

Швейцарский национальный вариант

В 5 в. н. э. западную Швейцарию завоевали бургунды, а восточную – алеманны. Так произошла германизация существенной части швейцарской территории. Как известно, в Швейцарии четыре национальных языка и они независимы и равноправны. Но, находясь на протяжении многих веков в тесном и непрерывном контакте, они оказывают взаимовлияние не только в виде лексических заимствований, но и на уровнях фонетики, грамматики и даже стилистики.

Литературный немецкий язык используется как средство обучения в школе и высших учебных заведениях, для официального общения в суде, парламенте, военных учреждениях, при богослужении, в печати, на радио и телевидении. В основном он употребляется в письменной форме, а в устном неофициальном общении – лишь в тех случаях, когда говорят с лицами, не владеющими местной формой языка. Последняя выступает не только в приватной коммуникации, но и в публичной речи – в кантональных советах, разных союзах, клубах, в некоторых судебных инстанциях, отчасти в церкви, а также на радио и телевидении. *Schwyzerdeutsch* (разговорная форма языка) используется и в письменной форме – в периодике и художественной литературе. *Schwyzerdütsch* распространен в немецкоязычных кантонах Швейцарии, это язык повседневного общения, употребляется в литературе, радио, телевидении, театре, кино, административных учреждениях, частично используется как средство обучения в гимназиях и университетах. В диалогической речи используется только *Schwyzerdütsch*, выполняя таким образом функции, традиционно принадлежащие литературному языку. Поэтому его иногда даже пытаются представить самостоятельным языком, называя пятым языком страны, а Швейцарию – пятиязычной.

Литературный немецкий язык в Швейцарии, несколько ограниченный в своих функциях и непосредственно контактирующий со швейцарским диалектным койне, имеет ряд особенностей, позволяющих рассматривать его как самостоятельный вариант немецкого языка.

Специфические особенности прослеживаются в фонетике: отсутствие твердого приступа и несколько иное распределение долготы и краткости, слабое придыхание глухих смычных, смещение ударения в производных словах. В орфографии: расхождения в использовании строчной и прописной букв и в слитном или раздельном написании отдельных сочетаний. В

морфологии: различия в роде (нем. *das Hektar* – швейц. *die Hektare*), в образовании некоторых форм множественного числа.

Наибольшее расхождение – в словарном составе и семантике: нем. *Rechtsanwalt* – швейц. *Fürsprech*, нем. *Quark* – швейц. *Ziger*. В швейцарском варианте литературного немецкого больше иноязычных лексем: *Automobilist*, *Aviatik*, *Salar*, *Velo*, *Television*. Есть свои особенности и в словообразовании.

Орфографические особенности швейцарского языка наблюдаются в написании некоторых географических названий, имеются расхождения в использовании строчной и прописной букв, а также в слитном или раздельном написании отдельных сочетаний.

И.А. СМОЛЯК

Минск, ВА РБ

MÄNNLICHE EIGENSCHAFTEN DER FRAUEN IM MILITÄRDIENST

Im Militär werden kulturell männliche Eigenschaften produziert, die im militärischen Sinne nicht notwendigerweise funktional sind. Eigenschaften, die im Militär nach wie vor eine gesteigerte Rolle spielen, sind Tapferkeit, Zähigkeit und körperliche Ausdauer, eine gewisse Aggressivität und eine bestimmte Ausprägung von Rationalität. Sport nimmt in modernen Armeen nach wie vor einen hohen Stellenwert ein, obwohl Sinn und Zweck eines hohen Trainingsgrades für die meisten militärischen Funktionen nicht mehr evident ist. Als vorrangiges Ziel des Militärsportes wird dementsprechend nicht seine Bedeutung hinsichtlich der Kampffähigkeit genannt, sondern seine Auswirkungen "auf das Eigenmachtgefühl und das Selbstwertgefühl des Soldaten" [5, S. 111]. Militärsport soll also dazu beitragen, eine bestimmte Ausprägung von Subjektivität herzustellen. In vielen Einheiten gehören exzessives Trinken und eine mit sexuellen Metaphern durchsetzte Sprache ebenfalls zum Alltag. Das Militär neigt dazu, Gepflogenheiten, deren Funktionalität nicht unmittelbar erkennbar ist, unter den Begriff "Tradition" einzuordnen. Die Frage ist allerdings, ob der Sinn mancher "Traditionen" nicht auf anderen Analyseebenen zu suchen ist.

Auch empirische Untersuchungen, die von Militärseite durchgeführt wurden, weisen immer wieder auf die Unmöglichkeit hin, "militärische Effektivität" durch das Benennen bestimmter Eigenschaften dingfest zu machen. Die Korrelationen bestimmter Merkmale wie Körperkraft oder Diszipliniertheit mit der Einsatzeffektivität sind vielmehr höchst uneindeutig [6, S.296]. McNeill weist darauf hin, dass der Ausdruck einer gewissen Gewalttätigkeit, Standhaftigkeit und der Kult persönlicher Tapferkeit zwar nach wie vor zum Erscheinungsbild des Soldaten gehörten, dass dies aber nicht notwendigerweise Eigenschaften seien, die eine moderne, bürokratische und technologisierte Armee benötige [4, S.155]. Er vertritt ebenfalls die Meinung, dass die tradierte militärische Disziplin für einen modernen militärischen Konflikt mit seiner Vorliebe für "chirurgische Eingriffe" völlig unbrauchbar sei.

Kutz beobachtete, dass in der Heerestradiation der Bundeswehr nach wie vor eine Kämpferideologie gepflegt wird, die "für militärische und militärpolitisch-strategische Planung im Frieden und im Kriege unter den Bedingungen von heute und morgen kaum noch eine realitätsgerechte Orientierung" ist [3, S.129]. Schließlich beschreibt Moskos (1970), dass viele Soldaten die Gelegenheit suchen, Männlichkeit in übermäßigem Trinken, Fluchen und (hetero-)sexuellen Abenteuern auszudrücken. Obwohl dieses Verhalten tendenziell militärische Effizienz eher gefährdet (man denke nur an AIDS o.ä.), wird es nicht nur geduldet, sondern, wie Cynthia Enloe für die amerikanische Armee beschreibt, sogar noch gefördert: Prostitution wird in vielen Fällen von der Armee selbst im Umkreis von Standorten organisiert [2, S.65]. Zur Funktionalität trägt dies denkbarerweise insofern bei, als

damit eine Gemeinschaft über die Identifikation mit einer bestimmten Art von Männlichkeit konstruiert, bzw. ein Bewusstsein hegemonialer, heterosexueller Männlichkeit genährt wird. Dies mag wiederum militärisch nutzbar sein; aus militärischen Anforderungen allein allerdings ist es nicht ableitbar, sondern konterkariert diese geradezu.

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch ein im militärischen Kontext zentraler Begriff, nämlich der des "Führertums". Dass "Führertum" im Militär eine dezidiert männliche Kodierung erfährt, machte Boulngue anhand von Beobachtungen in der französischen Armee deutlich. Er stellte fest, dass sich in der französischen Armee Frauen in militärischen Führungspositionen befinden und dort Erfolge verbuchen, die denen der Männer überlegen sind. Völlig untypischerweise würden sich militärische Zeitschriften und Zeitungen darüber aber ausschweigen. Des Weiteren beobachtete Boulngue Besonderheiten im weiblichen Führungsverhalten. In Fällen, in denen sich Frauen in militärischen Führungspositionen eines "männlichen" Verhaltens befleißigten, wurde dies von den Untergebenen als negativ wahrgenommen. Das heißt: Frauen in militärischen Führungspositionen kommen dann bei den Untergebenen an, wenn sie "weibliche", und das heißt, weichere und weniger autoritäre Führungsstile an den Tag legen. Und des Weiteren: Wenn Frauen sich im männlichen Sinne dominant verhalten "mit einem Verhalten, das sich an das der repressivsten Männer anlehnt, dann wird das von den Untergebenen als weibliche Entwertung ihrer Männlichkeit betrachtet" [1, S.356]. Die Tatsache, dass auch die militärischen Publikationen den "weiblichen Führer" ignorieren, interpretiert Boulngue als "eine nervöse Unruhe" über das weibliche Element, die sich in der militärischen Hierarchie ausbreite. Dies führt er darauf zurück, dass das Auftauchen des weiblichen Führers tendenziell ein Wertesystem untergräbt, das ganz auf männliche Autorität aufgebaut ist. Das wiederum heißt: Die militärische Führerin kann zwar im rein militärischen Sinn effizient sein; aber sie sprengt den Nexus "Männlichkeit – Autorität – Führungsanspruch" und kann aus diesem Grunde nicht ohne männlichen Machtverlust wahrgenommen werden. Diesem Dilemma versucht man durch die Verweigerung von Öffentlichkeit und damit durch ein symbolisches Verschwinden der "Führerin" zu begegnen.

Ein ähnliches Problem zeigt sich in der derzeit in den angelsächsischen Armeen heißumkämpften Frage, ob Frauen in Kampfeinheiten, den "combat units", zugelassen werden sollen. Das lange von offizieller Seite angebotene Argument, das Verbot der Teilhabe an "combat units" diene dem Schutz der Frauen vor dem härtesten Teilstück militärischen Vorgehens, dem unmittelbaren Kampf "Mann gegen Mann", kann schwerlich aufrechterhalten werden. Zum einen ist diese Art von Kampf in modernen und technologisierten Kriegen wenn überhaupt, dann nur für eine Minderheit vorgesehen. Zum anderen zeigen reale Kriegsszenarien, dass es keineswegs von vorrangiger Bedeutung ist, Frauen zu verschonen: Weibliche Zivilisten waren schon von jeher Kriegsbrutalitäten und Gemetzeln ausgesetzt. Ihr Schutz ist mitnichten höchstes kulturelles Ziel. Bestenfalls geht es für Männer darum, "ihre" Frauen zu schützen. Schließlich wird immer wieder darauf

hingewiesen, dass in der realen Konfrontation die saubere Trennung zwischen "Front" und "Etappe" (in der Frauen bedenkenlos eingesetzt wurden und werden) eine Fiktion ist. Diese Erfahrung mussten auch Wehrmachtshelferinnen im Zweiten Weltkrieg machen, die gegen Ende des Krieges beim Zusammenbrechen der Fronten notgedrungen kombattante Funktionen wahrnehmen mussten. Dafür, dass sie nicht im völkerrechtlichen Sinne als Kombattantinnen, sondern als Helferinnen in der Etappe kategorisiert wurden, obwohl sie tatsächlich kombattante Funktionen ausfüllten, bezahlten die meisten mit ihrem Leben und brutalen Misshandlungen. Ob man sich in der Etappe oder an der Front befindet, ist im aktuellen Geschehen nicht lenkbar. Trotz eben dieser Erfahrungen hält auch die weitgehend integrierte israelische Armee an einem Combat-Verbot für Frauen fest. Aus diesen Phänomenen ist folgende Schlussfolgerung zu ziehen: Trotz der Erfahrung, dass die "Combat-Situation" schlechterdings nicht im Voraus bestimmbar und lenkbar ist, definieren Armeen, die Frauen in ihren Reihen haben, deren militärischen Status auch wider besseres Wissen als nicht-kombattant. Auf diese Weise versucht die männliche Militärelite ein ideologisches Ordnungsproblem auf der Ebene des Gendersystems zu lösen. Durch variierende Definitionen dessen, was "combat" ist, wird auf der Ebene symbolischer Repräsentationen "der Kämpfer" jeweils als ausschließlich männliche Figur konstruiert.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Boulngue, Jean. 'Feminization' and the French Military / Jean Boulngue. – London. : University of California Press, 2000. – P. 343–362.
2. Enloe, Cynthia. Bananas, Beaches and Bases. Making Feminist Sense of International Politics / Cynthia Enloe. – London. : University of California Press, 2000. – 244 p.
3. Kutz, Martin. Realitätsflucht und Aggression im deutschen Militär / Martin Kutz. – Baden-Baden. : Homos, 1990. – 140 p.
4. McNeill, William. Krieg und Macht. Militär, Wirtschaft und Gesellschaft vom Altertum bis heute / William McNeill. – München. : Beck, 1984. – 411 p.
5. Royl, Wolfgang. Militärpädagogische Interventionen in multinationalen Verbänden / Wolfgang Royl. – Baden-Baden. : Homos, 1992. – 155 p.
6. Janowitz, Morris. The Professional Soldier. A Social and Political Portrait / Morris Janowitz. – New York. : Free Press, 1960. – 464 p.

М.А. СТРУНЕЦ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ

В англоязычной культуре правила общения отличаются от русскоязычной: жалоба-претензия, приглашение, извинение и другие, так называемые фреймы общения, абстрактные образы некоего стереотипа.

Фрейм жалоба-претензия, например, характеризуется следующим образом: использованием вопросительной формы для получения разрешения объясниться, попросить совета; деперсонализацией высказывания; признанием говорящим частичной ответственности за проблему и использованием «смягчающих» выражений, таких как

«maybe», «a little», «perhaps», «kind of», «just», «really» и др. Например: *Do you have a minute so that we could go over the problem together?* ‘У Вас найдётся минута, чтобы мы могли обсудить проблему?’;

I'd like any advice you could give me over the problem I have... ‘Мне важен любой совет, который вы могли бы дать по моей проблеме...’;

It feels like the grade may reflect a difference of opinion. У меня такое чувство, что класс может иметь другое мнение.’; I know that a lot of those problems are mine... ‘Я знаю, что многие эти проблемы – мои...’; I am wondering if it was just a lack of explanation on my part that... ‘Мне интересно, было ли это просто отсутствием объяснения с моей стороны, что ...’. У наших же студентов, использующих английский язык как иностранный, доминируют высказывания, содержащие модальные глаголы, особенно should: *You should look at it again ‘Вы должны посмотреть на это еще раз’; You must see the points here ‘Вы должны поискать аргументы’.* Таким образом разговор приобретает характер претензии. В российской и белорусской культурах жалоба часто играет роль связующего стержня разговора, позволяет продемонстрировать участие друг в друге и выразить эмоции. Причем цель жалобы – не в разрешении проблемы, а в получении утешения и моральной поддержки. Перенос таких культурно-обусловленных характеристик жалобы в англоязычную речь ведет к нарушению межличностного общения [1, с. 26].

Следующий фрейм характеризующий национальные особенности – фрейм приглашение. Англоязычная культура приглашения включает два компонента: 1) вступление в виде вопроса с целью выяснить, свободен ли человек в предполагаемое время, интересуется ли он предполагаемыми событиями и т. д.: *Are you busy tomorrow night? ‘Вы заняты завтра вечером?’; Do you care about jazz music? ‘Вам нравится джазовая музыка?’;* 2) собственно недвусмысленное приглашение, касающееся времени, места и предполагаемого вида деятельности. В русской культуре приглашение начинается с предложения совместно заняться какой-то деятельностью – это позволяет приглашаемому сначала оценить приглашение, а затем принять решение о нем и в случае, если приглашение неинтересно, сослаться на

занятость в указанное время, что было бы невозможным в англоязычной культуре [2, с. 101].

Существует еще несколько особенностей приглашения в английской культуре. Среди английских приглашений выделяются явные (*unambiguous invitations*) и ложные приглашения (*phony invitations*). Первые делаются с целью дальнейших контактов, “ложные” приглашения не имеют такой цели. Р. Брислин приводит следующий пример. На одной из студенческих вечеринок американская студентка после пятнадцатиминутного дружеского разговора сказала своей собеседнице из Таиланда: *“I hope we get a chance to talk again soon”* ‘Я надеюсь, что мы еще поболтаем в ближайшее время’. Спустя две недели, случайно встретившись в университете, она едва узнала ее, равнодушно ответила на приветствие и прошла мимо, удивив свою новую знакомую, которая была уверена в продолжении завязавшихся дружеских отношений. О.А. Леонтович указывает, что фразы типа: *Let's have dinner together sometime*. ‘Давайте вместе поужинаем.’; *Let's have dinner together next week*. ‘Давайте пообедаем вместе на следующей неделе’ – могут ввести в заблуждение многих иностранцев. Ибо функция “ложных” приглашений – продемонстрировать расположение и симпатию к собеседнику; они не предполагают обязательного продолжения дальнейших контактов. Например такие фразы, как: *Drop in before you leave London* ‘Позвоните, прежде чем покинете Лондон’; *Let's go down somewhere at the weekend* ‘Давайте сходим куда-нибудь на выходные’; *We should get together sometime* ‘Нам следует встретиться когда-нибудь’. В Великобритании и в США фраза “Давай пообедаем вместе” часто употребляется не как приглашение пообедать, а как повседневная формула прощания, что для нас может означать примерно следующее: “Я получил такое удовольствие от беседы с тобой, что я бы не против как-нибудь опять встретиться”. Отличить явные приглашения от ложных не всегда легко. Явные чаще выражаются при помощи вопросительных или развернутых высказываний: *Would you like to come over?* ‘Не хотели бы вы приехать?’, *I am just wondering if you'd like to come to my birthday party* ‘Я просто буду рада, если вы захотите прийти ко мне на вечеринку по случаю дня рождения’. Ложные обычно делаются более прямо: *Come again soon* ‘Приходите ещё’; *You should come to lunch one day* ‘Вы должны прийти на обед когда-нибудь’. Если приглашение делается с целью его осуществления, то за ним следует “переговорный процесс” относительно времени и места встречи.

Для русской и белорусской коммуникативной культуры подобные приглашения не столь типичны, а если они делаются, то в более общей форме: *Заходите; Заходите как-нибудь; Звоните*. Получив приглашение, типа: *Приходите к нам в гости; Теперь вы должны к нам приехать; Давай как-нибудь пообедаем вместе*, собеседник рассчитывает на его реализацию в будущем. В противном случае поведение приглашающего может быть расценено как неискреннее [3, с. 416].

Следующий фрейм – извинение. Наличие и характер извинения зависят от социального статуса участников речевого акта. Отношение к социальному статусу зависят от дистанции власти. В американской культуре дистанция власти практически нивелирована: их характер будет одинаковым вне зависимости от социального статуса участников. Профессор, не проверивший вовремя работу студента, будет извиняться перед ним с такой же интенсивностью, с какой студент будет извиняться перед преподавателем в случае, если он не сдал требуемую работу в срок. В российской культуре с ее большой дистанцией власти извинения лица, занимающего более высокий социальной статус (профессора перед студентом), либо носят сугубо формальный характер, либо отсутствуют вообще. Соответственно в англоязычной культуре выделяются следующие компоненты принесения извинений: собственно выражение извинения; признание ответственности за то, что видится неприемлемым в конкретной ситуации; предложение возместить ущерб; обещание недопущения подобного в будущем; объяснение ситуации, приведшей к нанесению ущерба. Например: *I am sorry* ‘Я сожалею’; *I really did not mean to hurt you* ‘У меня не было намерения обидеть вас’; *It is my fault* ‘Это моя вина’; *How stupid of me!* ‘Как это глупо с моей стороны!’; *I will pay for it* ‘Я заплачу за это’; *Let me buy you a drink* ‘Позвольте мне предложить вам бокал вина’; *It won't happen again* ‘Ничего подобного больше не случится’; *There was a traffic jam* ‘Я попал в транспортную пробку’; *My watch had stopped* ‘У меня часы остановились’; *I was suddenly called to a meeting*

‘Меня неожиданно вызвали на совещание’.

Т. Ларина выделяет следующие отличительные особенности фрейма извинения, характеризующие культурные особенности англоязычной и русской коммуникации: 1) англичане извиняются чаще и экспрессивнее, чем русские; 2) русские извиняются тогда, когда имеется повод для извинения; 3) в английской коммуникации при нарушении личного пространства извиняются оба участника; в русской, как правило, тот, кто его нарушил; 4) в английской коммуникативной культуре извинение употребляется также как знак внимания по отношению к адресату, формальный маркер вежливости [3, с. 423].

Таким образом, построение акта извинения в соответствии с нормами и ценностями родной культуры при общении на английском языке ведет к нарушению норм англоязычного общения и наносит ущерб межличностным отношениям.

Мы доказали, что беглость и правильность иноязычной речи без учёта “инокультурного” компонента значений языковых форм может привести к неадекватному поведению, конфликту с носителями другой культуры. Продуктивное межкультурное общение предполагает наличие межкультурной компетенции, то есть способности выйти за пределы собственной культуры и продемонстрировать качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитрачкова, Л.Я. В полилоге культур : пособие для студ. университета, изучающих иностр. язык в качестве дополнит. специальности / Л.Я. Дмитрачкова; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2009. – 91 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
3. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации / Т.В. Ларина. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 516 с.

И.С. ШИЯН

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ ЭТНОЦЕНТРИЗМА

При контактах с другими культурами большинство людей судят о чужих культурных ценностях, используя в качестве образца и критерия культурные ценности собственного этноса. Такой тип ценностного суждения принято называть этноцентризмом. Этноцентризм – (от греч. *ethnos* – группа, племя и лат. *centrum* – центр, средоточие) взгляд на мир через призму ценностей своей этнической группы, рассматриваемой в качестве эталона, основы для оценки и выработки суждений о других культурах; предпочтение собственного образа жизни всем остальным, отражение отношений как внутри самой группы, так и ее отношений с другими группами. Жизненные и культурные процессы при этом оцениваются через традиции этнического самосознания, которое выступает в качестве идеального образца. Эталонным может рассматриваться все, что угодно: религия, язык, литература, пища, одежда и т.п.

Понятие этноцентризма было впервые введено в науку в 1883 году австрийским социологом И. Гумпловичем. Далее оно разрабатывалось американским социологом Д. Самнером, по мнению которого, этноцентризм – это такое «видение вещей, при котором своя группа оказывается в центре всего, а все другие соизмеряются с ней или оцениваются со ссылкой на нее». Американские психологи М. Бруэр и Д. Кэмпбелл показали, что для этноцентризма свойственно:

- считать то, что происходит в своей культуре, естественным и правильным, а то, что происходит в других культурах, неестественным и неправильным;
- рассматривать обычаи своей группы как универсальные: что хорошо для нас, то хорошо и для других;
- воспринимать нормы и ценности своей этнической группы как безусловно верные;
- оказывать при необходимости всестороннюю помощь членам своей группы;
- действовать в интересах своей группы;
- чувствовать неприязнь по отношению к другим этническим группам;
- гордиться своей группой.

Так же в психологии имеются и другие объяснения национальной гордыни и этнического высокомерия. Его дают теории глубинной психологии, и в частности Альфред Адлер и Вильгельм Райх, которые полагают, что как национальное, так и индивидуальное самовозвеличивание вкупе с уничижительным отношением к другим является бессознательной компенсацией чувства зависти, обиды, беспомощности, униженности, словом,

ощущения собственной неполноценности. Ярким примером В. Райх считает нацистское движение в Германии в 1930-х гг., провозгласившее превосходство немецкой нации над всеми остальными. Ведь нацизм стремительно распространился и утвердился в Германии после ее унижительного поражения в Первой мировой войне.

Выделяют несколько видов этноцентризма:

1. Гибкий этноцентризм.

Этноцентризм изначально не несет в себе враждебного отношения к другим группам и может сочетаться с терпимым отношением к межгрупповым различиям. С одной стороны, пристрастность является главным образом результатом того, что собственная группа считается хорошей, и в меньшей степени она возникает из чувства, что все другие группы – плохие.

Сравнение своей и чужих групп в этом случае происходит в форме сопоставления – миролюбивой нетождественности, по терминологии советского историка и психолога Б.Ф.Поршнева. Например, ряд исследований 1980 – 1990-х обнаружил у московских студентов достаточно явную тенденцию к сопоставлению «типичного американца» и «типичного россиянина». В стереотип американца вошли деловые (предприимчивость, трудолюбие, добросовестность, компетентность) и коммуникативные (общительность, раскованность) характеристики, а также основные черты «американизма» (стремление к успеху, индивидуализм, высокая самооценка, прагматичность).

У соотечественников москвичи прежде всего отметили позитивные гуманистические характеристики: гостеприимство, дружелюбие, гуманность, доброту, отзывчивость. В нашем случае московские студенты продемонстрировали предпочтение своей группы: типичному ее представителю они приписывали высоко оцениваемые в русской культуре черты, а американцу – качества, формально позитивные, но находящиеся в нижней части иерархии личностных черт как ценностей.

2. Сравнение этнических групп в форме противопоставления.

Этноцентризм не всегда бывает благожелательным. Межэтническое сравнение может выражаться в форме противопоставления, что предполагает, по меньшей мере, предвзятость по отношению к другим группам. Индикатором такого сравнения являются полярные образы, когда члены этнической группы приписывают себе только позитивные качества, а «чужакам» – только негативные. Наиболее ярко противопоставление проявляется в зеркальном восприятии, когда члены двух конфликтующих групп приписывают идентичные положительные черты себе, а идентичные пороки – соперникам. Например, своя группа воспринимается как высокоморальная и миролюбивая, ее действия объясняются альтруистическими мотивами, а чужая группа – как агрессивная «империя зла», преследующая свои эгоистические интересы.

3. Военственный этноцентризм.

Воинственный этноцентризм выражается в ненависти, недоверии, страхе и обвинении других групп за собственные неудачи. Такой этноцентризм неблагоприятен и для личностного роста индивида, ведь с его позиций воспитывается любовь к родине, а ребенку, как не без сарказма писал американский психолог Э.Эриксон: «внушают убеждение, что именно его «вид» входил в замысел творения всеведущего Божества, что именно возникновение этого вида было событием космического значения и что именно он предназначен историей стоять на страже единственно правильной разновидности человечества под предводительством избранной элиты и вождей».

Например, жителей Китая в древности воспитывали в убеждении, что именно их родина – «пуп Земли» и сомневаться в этом не приходится, так как солнце восходит и заходит на одинаковом расстоянии от Поднебесной. Этноцентризм в его великодержавном варианте был характерен и для советской идеологии: даже маленькие дети в СССР знали, что «начинается Земля, как известно, от Кремля».

4. Делегитимизация как крайняя степень этноцентризма.

Крайняя степень этноцентризма выражается в форме делегитимизации – рассмотрении группы или групп в качестве сверхнегативных социальных категорий, исключаемых из реальности приемлемых норм и ценностей. Делегитимизация максимизирует межгрупповые различия и включает в себя осознание подавляющего превосходства своей группы. Ее целью является полное разделение своей и чужой групп, вплоть до исключения последней из рода человеческого. Членов чужой группы называют змеями, паразитами, крысами, представляют ведьмами, вампирами, демонами. Весь этот эмоционально негативный окрас и переводит их в категорию «нелюдей» и позволяет не чувствовать себя аморальными, поступая с ними так, как запрещено поступать с себе подобными людьми: издеваться, превращать в рабов или даже убивать.

Примеры этноцентристской делегитимизации хорошо известны – это отношение первых европейских поселенцев к коренным жителям Америки и отношение к «неарийским» народам в нацистской Германии. Этноцентризм, внедренный в расистскую идеологию превосходства арийцев, оказался тем механизмом, который использовался для вдалбливания в головы немцев идеи, что евреи, цыгане и другие меньшинства – не имеющие права на жизнь «недочеловеки».

Конец XX – начало XXI вв. ознаменовались такими тенденциями и мировыми явлениями как глобализация, взаимная интеграция, мультикультурализм, полиэтничность, толерантность, социальная мобильность, взаимопроникновение культур, информатизация и компьютеризация, в результате чего мы живём в эпоху постепенного исчезновения культурных и этнических границ.

Практически все люди в той или иной степени этноцентричны, поэтому каждый человек, осознавая собственный этноцентризм, должен стремиться

вырабатывать в себе гибкость при взаимодействии с другими людьми. Достигается это в процессе развития межкультурной компетентности, то есть не только позитивного отношения к наличию в обществе различных этнических групп, но и умения понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стефаненко, Т. Этнопсихология / Т. Стефаненко. – Екатеринбург; М., 2000. – С. 236
2. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. – М., 1999. – С. 323
3. Стефаненко, Т. Этнопсихология / Т. Стефаненко. – Екатеринбург; М., 2000. – С. 237
4. Куликова, Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Монография / Л.В. Куликова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – С. 33 – 34
5. Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д., Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая; Под ред. А.П. Садохина [и др.]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 126 – 127
6. Кон, И.С. Этноцентризм / И.С. Кон // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 812

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О.А. ВАЩУЛА, А.П. САЦУК
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

«Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно» [3, с. 16]. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. С позиции учителя, ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому общению. Для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. «Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем. Она обладает большими обучающими возможностями» [1, с. 226].

1. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.

2. Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана.

3. Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему.

4. Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности.

5. Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь ее исполнение предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогать друг другу.

6. Ролевая игра имеет образовательное значение. Учащиеся, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра.

«Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания» [2, с. 183]. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой.

Чтобы роль могла стать средством обучения, она должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности, потребности учащихся. Ролевая организация общения требует

отношения к учащемуся как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений учащихся позволит учителю предложить им те роли, которые в наибольшей мере соответствуют особенностям их личности. При подборе ролей важно учитывать не только интересы учащихся, но и своеобразие их темперамента.

Что касается видов ролевых игр, то их можно условно разделить на две основные группы: контролируемая ролевая игра и свободная ролевая игра. Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении сами учащиеся должны решать, какую лексику им использовать и как будет развиваться действие. Учитель называет тему ролевой игры, а затем просит учащихся составить различные ситуации, затрагивающие разные аспекты темы.

Ролевое общение реализуется в ролевой игре – виде учебного общения, который организуется в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными ролями и межролевыми отношениями.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что ролевая игра является очень перспективной формой обучения, так как она способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке; усиливает мотивацию и активизирует деятельность учащихся; дает возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях.

Поэтому использование ролевых игр на уроках повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся к изучаемому предмету на всех этапах обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. □ М. : Высшая школа, 1988. □ 328 с.
2. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова, Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Семенова, Т.В., Семенова, М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / Т.В. Семенова, М.В. Семенова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 16–18.

Е.С. ЕРМОЛИК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность проблемы содержания обучения иностранным языкам очевидна, поскольку необходимо реализовать *воспитательный, познавательный и развивающий* аспекты учебного предмета «Иностранный язык» применительно к личности каждого ученика, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации и готового самосовершенствоваться. В наши дни обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации школьного образования. Как известно, основной целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, понимаемой как их способность и готовность общаться на иностранном языке.

Осознание важности изучения родного края сделало актуальным вопросы практического применения краеведческих материалов в процессе обучения английскому языку. С этой целью существует систематизированная модель использования краеведческих материалов, которая основывается на принципах, вытекающих из общедидактических требований к организации обучения и учитывающих особенности краеведения как эффективного средства обучения межкультурной коммуникации и эмоционально-окрашенной речи. К основным из них относятся: принцип коммуникативности; принцип эмоциональности; принцип тематичности; принцип когнитивности; принцип толерантности [1]. Данные принципы позволяют успешно реализовать краеведческий аспект при обучении английскому языку, а также содействуют обучению эмоционально-окрашенной устной иноязычной речи, поскольку предполагают одновременное изучение нового краеведческого материала и его эмоциональную оценку. Из приведённых теоретических рассуждений следует, что привлечение краеведческого компонента должно быть одним из обязательных условий для успешного формирования поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией.

В связи с этим, в курсе обучения иностранному языку широко используются лингвострановедческие материалы, которые дают учащимся возможность лучше познакомиться с бытом и культурой людей, для которых иностранный язык является родным. Обучение построено на текстах различных типов и стилей. Учащимся предлагаются тексты на трех языках (русский и белорусский как государственные языки Республики Беларусь и английский язык в качестве родного языка страны, с которой связан процесс

обучения). Однако в учебных пособиях, используемых при обучении иностранному языку, отсутствуют материалы, касающиеся краеведения Республики Беларусь в целом и Брестской области в частности. Учебное пособие [2] содержит разнообразные тексты о географическом положении, природе, культуре, образовании и других краеведческих аспектах Великобритании, Америки и других стран мира, и лишь частично о нашей стране, да и то преимущественно о ее столице Минск.

Таким образом, одной из особенностей использования краеведческих материалов на уроках иностранного языка является поиск и применение дополнительного краеведческого материала, касающегося нашей большой и малой Родины. Еще одной особенностью можно считать разнообразие форм краеведческих материалов, используемых при обучении иностранным языкам: тексты, иллюстрации, фотографии, мультимедийные презентации, видеоматериалы. Немаловажной особенностью использования краеведческих материалов является разнообразие форм работы с ним. Так как обучение иностранному языку главным образом связано с обучением общению посредством общения, то основные формы работы основаны на взаимодействии видов речевой деятельности: аудировании и говорении (непосредственном общении), чтении и письме (опосредованном общении). Для достижения эффективного результата на уроке и эмоционального отклика учащихся на всех занятиях краеведческой направленности обязательно использование разного вида наглядности.

В целом, использование краеведческих материалов на уроке английского языка основано на формировании у учащихся представлений о культуре как сознательно избираемой жизненной философии, требующей от его участников уважения к другим культурам, языковой, этнической и расовой терпимости, готовности к изучению культурного наследия мира, духовному обогащению достижениями других культур, более глубоком осознании своей родной культуры через контекст культуры англоязычных стран; воспитании чувства патриотизма; воспитании потребности и способности к сотрудничеству и взаимопомощи. Данные аспекты, безусловно, связаны с процессом общения, поскольку получение доступной аутентичной информации о стране изучаемого иностранного языка, а также трансляция иностранцу знаний о своем крае, что непосредственно связано с воспитанием чувства патриотизма и выражением эмоций, возможны только в ходе межкультурной коммуникации.

Согласно Е.И. Пассову, процесс обучения иностранному языку в контексте диалога культур создаёт условия изучения культуры стран изучаемого языка с опорой на мировую культуру и переосмысление отечественной культуры в зеркале мировой культуры, результатом которого является взаимопонимание [3]. Достигаемое межкультурное общение организуется как двусторонний процесс, как диалог двух культур – иноязычной и национальной.

Кроме того, для повышения мотивации учащихся, развития их творчества, инициативности, вовлечения в активный познавательный процесс и приобретения учащимися коммуникативных умений посредством использования краеведческих материалов на уроках английского языка используются определенные технологии (или их модификации) и методы, основанные на обучении общению посредством общения: например, проектный метод, дискуссионная технология.

На наш взгляд, различные упражнения краеведческой направленности делают урок разнообразным, вносят в него элементы живого общения, помогают найти подход к каждому ученику, чтобы в дальнейшем иметь возможность обмениваться идеями и мнениями с ними, а также получать эмоциональную оценку предложенного им краеведческого материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корниенко, П.А. Краеведческие материалы как средство обучения иностранному языку / П.А. Корниенко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6. – С. 28–31.
2. Юхнель, Н.В. Английский язык. 10 класс / Н.В. Юхнель, Е.Г. Наумова, Н.В. Демченко. – Минск : Вышэйшая школа, 2011 – 236 с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ, 2000. – 437 с.

А.Н. ЗАСИМ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мультимедийные презентации являются одним из наиболее эффективных дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом. Благодаря возможности широко применять и сочетать графические иллюстрации, схемы, таблицы, аудио и видео материалы в учебных компьютерных системах, передача и понимание учащимися информации переходит на качественно более высокий уровень. Презентации широко применяются почти всеми педагогами. Они удобны и просты в использовании как для учителя, так и для учеников. Обладая элементарной компьютерной грамотностью, можно создавать оригинальные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты. Образовательный потенциал мультимедийных презентаций может эффективно использоваться на всех этапах урока иностранного языка для активизации всех видов речевой деятельности и тренировки аспектов языка.

Самые распространенные виды презентаций обычно направлены на ознакомление со страноведческим и лингвострановедческим материалом, на введение новых лексических или грамматических единиц языка, на тренировку фонетики. Далее более подробно остановимся на данных видах презентаций и возможностях их применения.

Презентации лингвострановедческого характера – наиболее часто используемые виды презентаций. На их создание уходит немного сил, и они позволяют наиболее красочно и наглядно предоставить учащимся материал в короткие сроки. Они способствуют развитию социокультурной компетенции, которая подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов эффективного использования этих знаний в процессе межкультурного общения. Особое внимание в блоке презентаций лингвострановедческого направления отводится подбору информации в виде текстов и иллюстраций, последовательности ее изложения, эстетическому оформлению материала. Такая организация материала дает учащимся возможность погрузиться в созданную на занятиях социокультурную среду.

Следующим видом презентаций являются презентации для работы с лексикой. Даже самый простой вариант создания презентаций – подобрать необходимую для изучения лексику и соответствующие картинки и, если возможно, звуковые файлы – безусловно, стимулирует познавательный интерес учащихся. Презентации PowerPoint могут быть успешно

использованы при изучении самых разных тем. Кроме того, можно вовлечь учеников в создание презентации, попросив их подготовить дома рисунок по теме, таким образом повысив мотивацию к изучению языка. После просмотра презентации, в создании которой учащиеся приняли непосредственное участие, новые слова определенно будут усвоены.

Третьим видом презентаций являются презентации для представления грамматического материала. Подготовка к ним требует больших временных затрат в сравнении с подготовкой страноведческого или лексического материала, так как главным становится подбор грамматических правил, структур и их организация. Во время работы с младшим звеном полезно использовать большое количество примеров устойчивых выражений и речевых образцов и меньше грамматических правил в чистом виде. Правила английского языка целесообразнее давать, когда у учащихся сформируется навык работы с грамматическими правилами на родном языке. Презентации данной группы отличаются тем, что в них не обязательно использование звукового сопровождения, необходимые комментарии и заметки могут быть даны учителем.

Мультимедийные компьютерные презентации могут также быть использованы интегрировано. Такие презентации направлены одновременно на тренировку сразу нескольких видов речевой деятельности или аспектов языка, включая в себя материал страноведческого характера. Интегрированные презентации сочетают в себе большое количество картинок, анимации, видео и аудио, игровых упражнений. Такие презентации требуют значительных временных затрат и усилий при создании, однако вызывают большой отклик со стороны учащихся.

С помощью презентаций можно также проводить аудирование (прослушивать тексты, радиопередачи, диалоги), просматривать фильмы на языке оригинала, устраивать тестирование и выполнять различные виды упражнений.

Очевидно, что разработка собственных мультимедийных материалов презентационного характера позволяет учителю иностранного языка создавать особую обстановку на уроке – атмосферу творчества, сотрудничества, создавать ту учебную информационную среду, которая способствует формированию и развитию интереса учащихся к предмету, приводит к повышению качества работы учителя и, следовательно, к наиболее эффективному учебно-воспитательному взаимодействию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, Л.А. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам / Л.А. Беляева, Н.В. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4. – С. 36–40.

2. Денисова, Ж.А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж.А. Денисова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 20–26.

3. Клевцова, Н.И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку / Н.И. Клевцова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2004. – 25 с.

М.Н. КОЦЕНЯ А.П. САЦУК

Брест, БрГУ им.А.С. Пушкина

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Общеизвестно, что чтение представляет собой одно из основных средств получения информации. Особенно велика его роль в наши дни, так как именно оно обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои личные познавательные потребности. При обучении иностранному языку чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Задача учителя при этом заключается не только в том, чтобы научить учащихся читать и понимать тексты на изучаемом языке, но и привить любовь к чтению. Для того, чтобы приобщать к чтению художественной, публицистической, научной и другой специальной литературы на иностранном языке, необходимо использовать аутентичные тексты.

Реализация социокультурного подхода к обучению чтению на иностранном языке в школе способствует формированию у обучаемых, в условиях иноязычного учебного общения, таких необходимых качеств, как:

- ✓ культурная непредвзятость, толерантность и социокультурная наблюдательность
- ✓ готовность к общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде
- ✓ речевой и социокультурный такт и вежливость

Формирование и совершенствование у школьников социокультурной компетенции в основной и старшей школе направлена на:

- ✓ развитие способности ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей в странах изучаемого языка
- ✓ формирование навыков и умений искать способы выхода из ситуаций коммуникативного сбоя из-за социокультурных помех при общении
- ✓ формирование поведенческой адаптации к общению в иноязычной среде, понимания необходимости следовать традиционным канонам вежливости в странах изучаемого языка
- ✓ овладение способами представления родной культуры в инокультурной среде

Под социокультурной компетенцией понимается знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Социокультурная компетенция в обучении иностранным языкам ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщая школьников к культуре стран изучаемого языка, помогая им лучше осознать культуры

собственной страны и развивая у них умения ее представлять средствами иностранного языка.

Построение социокультурной парадигмы преподавания иностранного языка предполагает формирование культурно - языковой личности, владеющей языком и культурой на коммуникативно - достаточном, профессиональном уровнях, что обусловлено ориентацией на адресата и целями обучения. Основным становится не только усвоение определенных знаний по специфике культурной жизни другой страны, но и овладение социокультурным опытом и развитие своего собственного культурного облика.

В процессе обучения иностранному языку на старшем этапе речь идет о становлении способности человека к межкультурной коммуникации, т.е. функционально обусловленному коммуникативному взаимодействию людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ. Этот процесс осуществляется в рамках обучения иноязычному общению в результате освоения учащимися иноязычного кода, во-первых и развития их культурного опыта, во-вторых, поставленные при обучении иностранному языку цели и задачи успешно реализуются в рамках социокультурного подхода. Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом этого является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Разработкой проблемы интеграции культуры в процесс преподавания иностранного языка занимались Е.И. Пассов, В.П. Фурманова, В.В. Сафонова. Концепция обучения чтению в контексте социокультурного подхода базируется на представлении о том, что в основе языковых структур лежат структуры социокультурные. В связи с этим чтение рассматривается методистами как одно из наиболее эффективных средств приобщения к иноязычной культуре. Чтение, ориентированное на страну изучаемого языка, способствует созданию условий не только для активизации познавательной деятельности учащихся, но и для воспитания таких качеств как чувство уважения к чужой культуре и как результат – чувство любви к своей собственной. Социокультурный подход в обучении чтению выражается в основном при подборе текстов. Учителю необходимо выбирать актуальные для чтения аутентичные тексты, тексты лингвострановедческого содержания.

Социокультурный подход позволяет понимать смысл и различную окраску высказывания, правильную интерпретацию культурных реалий. Работа с такими типами текстов предполагает не только филологический анализ их содержательной стороны, но и специфической лексики, лексики с национально - культурным компонентом, который может представлять особую трудность в процессе восприятия и понимания текста.

Социокультурный подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, поэтому наряду с коммуникативным, личностно-

деятельностным подходами следует использовать и социокультурный подход. Интегрируя данные подходы в обучении можно добиться высоких результатов. Умение эффективно пользоваться в коммуникации социокультурными языковыми знаниями означает, что говорящий на иностранном языке имеет социокультурную компетенцию. Социокультурная языковая компетенция - это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Социокультурный подход опирается на учение о ценностях и обусловлен объективной связью человека с культурой, как системой ценностей. Затруднить процесс иноязычной коммуникации могут так называемые компоненты культуры, несущие национально-специфическую окраску, такие как традиции, обычаи, обряды, национальные особенности мышления, повседневное поведение носителя языка. Язык как сокровищница культуры хранит культурные ценности и передает их от поколения к поколению. Как зеркало культуры язык отражает, помимо реального мира и реальных условий жизни, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, мораль, образ жизни, систему ценностей, мироощущение и видение мира. В процессе овладения иностранным языком, мы изучаем ценности носителя этого языка, формируя свои ценностные ориентации.

А.А. ЛАШКЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Стремление к овладению коммуникативной компетенцией, как к конечному результату обучения, предполагает не только владение языковой компетенцией учащимися, но и усвоение неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания, потому что последнее недостижимо без относительного равенства основных сведений общающихся об окружающей действительности. Заметное различие в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяется различными материальными и духовными условиями существования соответствующих народов и стран, особенностями их истории, культуры, общественно-политического строя, политической системы и т.п. Таким образом, общепризнанным стал вывод о необходимости включения страноведческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам.

Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур и практика межкультурной коммуникации, т.к. каждое иностранное слово отражает устройство мира и культуру страны изучаемого языка. Культура может стать элементом обучающей среды при изучении иностранного языка. По мнению Е.И. Пассова, только культура в различных ее проявлениях содействует формированию личности человека [1]. Язык является зеркалом культуры, в нем отражаются окружающий человека реальный мир и реальные условия его жизни, а также общественное самосознание народа и национальный характер, образ жизни и система ценностей, традиции и обычаи, менталитет и видение мира. Язык – это сокровищница культурных ценностей, которые хранятся в лексическом запасе и грамматическом строе, фразеологических оборотах, фольклоре, различных формах устной и письменной речи. Из поколения в поколение передаются сокровища национальной культуры, и ребенок, овладевая родным языком, усваивает обобщенный опыт предшествующих поколений.

И.Л. Бим говорит о «необходимости разрешения акцентированности страноведческой / культуроведческой гуманистической ориентации обучения» [2]. Непосредственный доступ к культуре другого народа невозможен без умения читать и понимать прочитанное. Именно иностранный язык, будучи сам элементом культуры, является одновременно и средством непосредственного ознакомления с ней: с историей другой страны, наукой, литературой, нравами и обычаями людей.

Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический, которые

позволяют нам установить различие между такими понятиями как «страноведение» и «лингвострановедение» [3, с. 96–102].

Первый подход, по мнению Г.Д. Томахина, «основывается на дисциплине, традиционно связанной с изучением любого иностранного языка. Страноведение понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая разнообразные сведения о стране изучаемого языка. В отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка фрагментального характера и определяется как дисциплина в системе географических наук, занимающихся комплексным изучением материков, стран, городов, и т.д.» [3, с. 96–102].

Однако термин «лингвострановедение» подчеркивает, что это направление с одной стороны сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает вполне определенные сведения о стране изучаемого языка. Поскольку основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей языка, в обобщенном виде их культура, то многие ученые, лингвисты (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин, И.А. Саланович и др.) отмечают, что было бы правильнее говорить о «культуроведении». Однако термин «лингвострановедение» уже прочно вошел в практику преподавания иностранных языков. Поэтому следует четко представлять разницу между традиционным страноведением и лингвострановедением.

Если страноведение является обществоведческой дисциплиной, на каком языке оно ни преподавалось бы, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, в значительной степени, преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц [4].

Российский филолог А.Д. Райхштейн выделил два способа преподнесения страноведческой информации учащимся [5]:

1. Тематический, при котором наиболее существенные сведения об истории, географии, государственном строе, культуре и других аспектах стран изучаемого языка систематизируются по соответствующим темам и сообщаются учащимся.

2. Филологический, при котором страноведческая информация извлекается из самих иноязычных структур – слов, словосочетаний, текстов, стихов, песен, причем используются иноязычные произведения художественной литературы, творчества необязательно посвященные страноведческой проблематике.

Следует отметить, что оба способа сообщения информации учащимся тесно связаны между собой.

Согласно лингвострановедческой теории слова (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин) предметом лингвострановедения является «специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также

невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения» [6].

Осознание того, что преподавание иностранного языка должно осуществляться в тесной связи с культурой народа носителя языка, уже ни у кого не вызывает сомнений. Известно, что преподавание английского языка с использованием лингвострановедческого материала повышает познавательную деятельность обучающихся, расширяет их коммуникативные способности, тем самым способствуя повышению мотивации к обучению, и служит стимулом к дальнейшему изучению языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
2. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 324 с.
3. Томахин, Г.Д. Культура стран английского языка [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 96 – 102.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин, И.А. Саланович. – М. –1983. – 268 с.
5. Райхштейн, А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков / А.Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе –№ 6. – 1988.
6. Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова / В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин. – М.: Русский язык, 1980. – 119 с.

М.В. ПИВОВАРЬ, А.П. САЦУК
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Активизация познавательной деятельности учащихся, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если учитель постоянно рассуждает, размышляет, вовлекает учащихся в активный процесс доказательства, обоснования, и если предлагаемые задания требуют поисковой деятельности [1, с. 203].

Хочется отметить, что источником внутренних стимулов самостоятельной познавательной деятельности является интенсификация ориентировочных действий учащихся, вызываемая постановкой проблемных вопросов и рациональной организацией самостоятельной работы. Подобные вопросы вызывают у учащихся стремление к самостоятельной познавательной деятельности.

В 1905 г. возникла форма индивидуализированного обучения, получившая название Дальтон-план. Она впервые была применена учительницей Еленой Паркхерст в американском городе Дальтоне (штат Массачусетс). Эту систему называют также лабораторной или системой мастерских, так как вместо классов в школе создаются лаборатории и предметные мастерские.

Основная цель данной формы организации обучения заключается в приспособлении темпа работы школы к возможностям и способностям каждого ученика. В лаборатории ученики занимались индивидуально, получая задание от присутствующего в мастерской учителя. Задания по каждому предмету выдавались учащимся на целый год. Затем они конкретизировались по месяцам. Учащиеся в течение месяца должны были выполнить эти задания и отчитаться по ним [2, с. 135].

Следует уяснить, что Дальтон-план представляет собой не систему, а идею, способ обучения. Это не шаблон, по которому может строиться деятельность любого класса. И, тем не менее, это достаточно эффективное средство организации самостоятельной работы по иностранному языку.

Что же касается самостоятельной работы дома, то здесь мы рассмотрим работу с такими компонентами как работа с текстом, словарём и справочной литературой, рабочей тетрадью, а также написание сочинений.

Итак, работа с текстом. Эта работа является более сложной, так как тексты достаточно велики по объёму и в них может встречаться определённое количество незнакомых слов. Поэтому нужно приучить ученика к чтению сносок, где обычно раскрываются необходимые лексические, грамматические, стилистические трудности. И, как правило, в конце любой книги по домашнему чтению есть двуязычный словарь, поэтому подобные книги вполне по силам учащимся для выполнения домашней самостоятельной

работы. Учитель также, по своему усмотрению может предлагать в качестве домашнего задания один из абзацев для письменного литературного перевода.

Цель самостоятельной работы с текстом дома может быть сведена к запоминанию определённых слов и пересказу его содержания. Из текста учащиеся выбирают то, что нужно для решения познавательной задачи, поставленной в связи с темой текста.

Сюда же можно отнести различного рода справочники, которые расположены в учебнике. Материалы в них подобраны в соответствии с программой данного класса и соотнесены с возрастными возможностями учащихся и их опытом в изучаемом иностранном языке. Все объяснения сделаны в доступной форме, ученик сможет использовать их в самостоятельной деятельности.

Следует сказать отдельно о развитии навыков работы со словарём. Необходимо прививать «вкус» работы с ним ученикам, так как это очень полезный вид работы. Он развивает мышление, познавательную деятельность и самостоятельность. Необходимо познакомить учеников с методикой работы со словарём и условными обозначениями, содержащимися в словаре. Надо также научить учеников правильно выписывать слова в их индивидуальные словарики.

Мы рассмотрели работу с учебником, как средством управления домашней самостоятельной работой учащихся. Теперь хочется остановиться на «Рабочих тетрадях» и выявить их значение в организации домашней самостоятельной работы.

В настоящее время «Рабочие тетради» по иностранному языку входят в состав учебно-методического комплекта. Они содержат методически обоснованную и практически проверенную систему упражнений, обеспечивающих сознательное усвоение изучаемого материала.

Материал таких рабочих тетрадей обеспечивает большую вариативность упражнений по иностранному языку. Он используется для письменных подготовительных упражнений при изучении нового материала, тренировочных упражнений по закреплению изученного, повторительно-обобщающих, а частично и устных упражнений. Учитель сам решает, какие из упражнений стоит выносить на домашнюю самостоятельную работу.

Что касается роли упражнений в формировании умений овладения иностранным языком, то на этой основе включённые в рабочие тетради упражнения подразделяются на тренировочные и творческие.

Тренировочные упражнения помогают учащимся активно использовать определённый словарный фонд. Сюда относятся упражнения на заполнение пропусков (предлоги, артикли, модальные глаголы, использование времён, местоимений); на составление фраз из предложений не по порядку слов, на исправление ошибок.

Творческие упражнения требуют от учеников ответов на предложенные вопросы по теме, описание картинки, составление рассказов, высказывание собственного мнения.

Отдельно хочется остановиться на таком вопросе как написание сочинений. Это одна из эффективных разновидностей домашней самостоятельной работы. Сочинения позволяют широко применять приобретённые знания в разнообразной по своему содержанию письменной речи на иностранном языке, содействовать её развитию.

Но учителю не стоит забывать, что сочинение может стать содержательным и самобытным творческим выражением школьника лишь в том случае, если разработана методика, способная его ориентировать в правильном направлении мыслей на иностранном языке.

Данные методы управления домашней самостоятельной работой по иностранному языку оказывают существенное влияние на формирование личности учащегося, умеющего преодолевать трудности, самостоятельно и творчески работать и приобретать необходимые знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арстанов, М.Ж., Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. - Алма-Ата, 1980. - 267 с.
2. Дьюи, Д. Дальтонский лабораторный план / Д. Дьюи - изд. 3-е. - М.: Новая Москва, 1925. - 180 с.

К.Ю. ТРОЦКАЯ, А.П. САЦУК
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Способности – одно из наиболее общих психологических понятий. Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам. Но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

Способности базируются на задатках.

Задатки – природные генетические предпосылки способностей, особенности функционирования клеток головного мозга и анализаторов. Уровень способностей зависит от наличия задатков, но это значит, что задатки обязательно преобразуются в способности. Для этого нужны определенные условия.

Способности не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, со временем теряется. Чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность.

Выделяют общие способности, связанные с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности и специальные, которые связаны с отдельными видами деятельности.

К общим способностям относят свойства ума, и поэтому часто общие способности называют общими умственными способностями или интеллектом. Интеллект – это система всех познавательных способностей индивида (от ощущения до мышления).

Понятие «интеллект» и «интеллектуальное развитие» неразрывно связаны. «Интеллектуальное развитие» – это качественные и количественные изменения интеллекта, системы его характеристик.

Проблема общих интеллектуальных способностей в школьном возрасте имеет два аспекта: возрастной и индивидуальный.

Психическое развитие детей происходит неодинаково в различных общественно-исторических условиях, оно зависит от обучения и воспитания. От характера жизненного опыта. Поэтому возможны индивидуальные сдвиги в сроках возрастного развития, границы возрастов подвижны. В разные возрастные периоды ученики по-разному интересуются, по-разному мыслят и чувствуют, различным образом действуют, находятся в разных отношениях с действительностью. Возрастные особенности касаются не только умственных свойств, но и эмоционально-волевой сферы, мотивов и т. д. Младший школьный возраст – период впитывания накопленных знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению важной жизненной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету. Повышенная восприимчивость,

наивноигривое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных особенностей выступает главным образом своей стороной и в этом заключается своеобразие данного возраста. Рассмотренные особенности существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обуславливают дальнейший ход общего развития. Высокая восприимчивость к окружающим воздействиям. Расположенность к усвоению – очень важная сторона интеллекта, характеризующая умственные достоинства в дальнейшем. Умственные возможности детей, как и другие стороны их личности, находятся в процессе становления и связаны с ходом возрастного развития.

Возрастные особенности имеют самое непосредственное отношение к формированию способностей и индивидуальных различий по способностям. В годы школьного детства именно общие умственные качества имеют наибольшее значение.

Таким образом, уже применительно к детям младшего школьного возраста нужно учитывать сложность структуры интеллекта: соотношение в нем более общих и более специальных моментов. Как известно, одна из важных характеристик выраженности интеллекта у детей – темп развития. С возрастом интеллект не просто возрастает, он становится иным. С годами изменяются сами свойства интеллекта и их структура. То есть, существует своеобразие интеллекта, которое обнаруживает, что каждый период детства имеет свои достоинства и даже свои преимущества.

Таким образом, на каждой ступени школьного детства – свои внутренние условия становления интеллекта, свои предпосылки умственного подъема. Одним из показателей уровня культуры человека является его речь. Считается, что речь – это канал развития интеллекта. Чем раньше будет освоен язык, тем полнее будут усваиваться знания.

Детям младшего школьного возраста присуща предрасположенность к языку. Они легко и охотно усваивают новые слова и речевые обороты. Без особого труда у них формируются речевой слух, артикуляция. Однако предрасположенность к языку, сочетание благоприятных внутренних условий для полноценного становления речи — явление временное. Возможность быстрого овладения языковыми формами с годами явно уменьшается. Более того, если формирование речи по каким-либо причинам вовремя не осуществляется, то ее развитие в последующем крайне затрудняется. Более зрелый мозг и приобретенный жизненный опыт не являются стимулирующим фактором в начальном усвоении речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. И. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.И. Зимняя. – М.: – 1991. – 410 с.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. / Н.Д. Гальскова. – М.: – 2004. – 360 с.

Р.Т. ХАЙИТОВ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Условием эффективного обучения иностранному языку в условиях научно-технического и информационного взрыва является сочетание традиционных методик с разработкой и использованием в практике обучения ряда современных интерактивных методов, которые ориентированы на личность учащегося, более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на повышение активности студентов в процессе обучения. Необходимо создать такие педагогические условия, которые способствовали бы оптимальному использованию резервных возможностей личности и приводили бы к более эффективному обучению.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач: 1) развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между обучающимися; 2) решает информационную задачу, поскольку обеспечивает обучающихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность; 3) развивает общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих и развивающих задач; 4) обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает и научает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это готовность и способность к взаимодействию, вербальному и невербальному (мимика, язык тела), с другими людьми. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность.

Интерактивную модель обучения на уроках можно внедрять через разные интерактивные технологии и методы, например: эвристическая беседа; уроки семинары (в форме дискуссий, дебатов); конференции; деловые игры;

использование средств мультимедиа (компьютерные классы); технология полноценного сотрудничества; технология моделирования, или метод проектов. Применяя интерактивные формы обучения на занятиях, учитель должен стараться вовлечь в работу всех учащихся, заботиться об их психологической подготовке, стараться, чтобы каждый был услышан, чтобы каждой группе была предоставлена возможность выступить по проблеме.

Объединение учащихся в группы по разноуровневым способностям способствует в процессе общей работы самообучению каждого, развитию чувства взаимопомощи и ответственности за общий результат, его качество. Роль учителя при этом превращается в роль наставника, советника, учитель выступает как равноправный участник дискуссии, игры, конференции и т.д.

В рамках интерактивного подхода можно использовать разные технологии. Например, при использовании технологии «Дерево решений» класс делится на 3 или 4 группы с одинаковым количеством учеников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (большой лист бумаги), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи, не критикуя и не исправляя уже имеющиеся на листе.

Технология «Аквариум» чем-то сродни спектаклю, где зрители выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков и аналитиков. Несколько учеников разыгрывают ситуацию в кругу, а остальные наблюдают и анализируют.

Использование технологии «Броуновское движение» предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме.

Иногда можно использовать и такую форму интеракции, как «Займи позицию». Зачитывается какое-нибудь утверждение, и ученики должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они объяснили свою позицию.

Технология «Карусель», как и многие интерактивные технологии, позаимствована из психологических тренингов. Учащимся такой вид работы обычно очень нравится. Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее – это ученики, перемещающиеся по кругу через каждые 30 секунд. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника. Отрабатываются диалоги этикетного характера, темы «Знакомство», «У врача», «В магазине» и т.д. Учащиеся увлеченно беседуют, занятие проходит динамично и результативно.

Иногда на обобщающих уроках используется прием, известный в психологии как «Свеча». По кругу передается зажженная свеча, и обучающиеся высказываются о разных аспектах обучения.

Технология «Мозговой штурм» стимулирует творческую активность. Участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических (время обсуждения проблемы ограничивается обычно 1–5 минутами). Затем из

общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Подходит для обсуждения проблемных вопросов (здоровье, спорт, молодежь, система образования).

При использовании технологии «Незаконченное предложение» ученику предлагается прочитать незаконченное предложение и быстро продолжить его любыми словами, первой пришедшей в голову мыслью.

Подобная технология «Групповой рассказ» используется достаточно часто, особенно при отработке Past Simple и Past Continuous. Каждый обучающийся добавляет одно предложение к уже начатому рассказу. По определенному сигналу (через минуту) лист с незаконченным рассказом передается дальше по кругу. Рассказы получаются неожиданными и смешными.

Таким образом, применение современных интерактивных методов развивает воображение, фантазию и мышление, стимулирует интерес и поддерживает высокую мотивацию к изучению иностранного языка, а также способствует формированию коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности осуществлять межличностное, межкультурное и профессиональное общение на иностранном языке.

О.В. ШУМОВЕЦ, А.П. САЦУК
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (МЛАДШАЯ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ)

Известно, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Имитационные способности ребенка, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также языкового барьера способствуют эффективному решению задач, стоящих перед учебным предметом «иностраный язык».

С точки зрения психологии, игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей оно, по преимуществу, развивающее, так как игровая деятельность стимулирует мышление, внимание, память, воображение ребенка, а так же служит средством его общения [2, с. 154]. На раннем этапе обучения детей иностранному языку одна из основных задач учителя – сделать этот предмет интересным и любимым. Поэтому основной формой обучения детей младшего возраста является игра.

Использование игрового метода обучения на уроках иностранного языка достаточно перспективно.

Продуктивность игрового подхода на уроках иностранного языка очевидна, и на практике отмечается широкое использование игр при работе с учениками. Учебная игра положительно влияет на запоминание лексики учениками начального звена, помогает им в преодолении разнообразных речевых трудностей. При систематическом использовании игр на уроках, объяснение правил, ведение новой лексики, дальнейшее ее использование в речи уже не будут вызывать больших трудностей у детей.

Именно игровой метод обучения письму с его богатыми обучающими возможностями может прийти на помощь в данной ситуации. Игра всегда непредсказуема в своих результатах, предполагает определенное напряжение эмоциональных и умственных сил, а также умение принятия решения (Как поступить? Что сделать?). Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Положительным является и тот факт, что при этом ученик еще и говорит или пишет на иностранном языке. Ученики, естественно, над этим не задумываются. Для них игра, прежде всего, увлекательное занятие. Но значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Использование игровых форм в процессе обучения письму и письменной речи делает его более содержательным и более качественным, так как:

- игра втягивает в активную познавательную деятельность каждого учащегося в отдельности и всех вместе, тем самым, является эффективным средством управления учебным процессом;

- обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности учащихся, носящий характер особого вида практики, в процессе которой усваивается до 90% информации;

- игра – свободная деятельность, дающая возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития для ее участников;

- игра имеет определенный результат и стимулирует учащегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели;

- в игре команды или отдельные ученики изначально равны; результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера;

- состязательность – неотъемлемая часть игры – притягательна для учащихся; удовольствие, полученное от игры, создает комфортное состояние на уроках иностранного языка и усиливает желание изучать предмет;

- игра занимает особое место в системе активного обучения: она синтетична, так как является одновременно и методом и формой организации обучения, синтезируя в себе практически все методы активного обучения [1, с. 74]. Использование игровых приемов обучения письму очень эффективно, так как это всегда интересно, особенно на начальном этапе обучения.

Обучение письму начинается с первого урока, с первой буквы немецкого алфавита, и в течение первого года обучения ведётся активная работа по овладению каллиграфией немецкого языка, а также орфографией в пределах изучения лексики. Для запоминания правил передачи звучащих слов на письме дети пользуются цветовой сигнализацией (гласные обозначаются одним цветом, согласные - другим.). Чтобы эффективнее развивать навыки и умения письма и письменной речи в начальной школе учитель может включать упражнения на развитие письменных навыков и умений в каждый урок. Так же учитель не должен забывать, что игровая деятельность является мощнейшим мотивирующим фактором, способствующим прочности запоминания материала и формирования навыка. Учитывая это, необходимо стараться использовать в своей практической деятельности как можно больше игр для развития письменной речи, на формирование орфографических навыков [3, с. 48]. Важно, чтобы было как можно больше практики письма, чтобы дети запоминали графическую форму немецких слов, без чего невозможно полноценное чтение. Большую помощь в этом оказывают словарные диктанты, которые хороши тем, что снимают напряжение у ребенка. Превращая диктант в увлекательную игру, учитель создает тем самым «ситуацию успеха», ведь даже слабые ученики могут иметь неплохую зрительную память, а значит, хорошо справиться с диктантом.

Виды письменных заданий можно классифицировать в зависимости от уровня развернутости письменной речи:

На уровне слова: подписи к картинкам, списки покупок, словарики и т.д.

На уровне предложения; дневники, фразы в комиксах, краткие описания, различные таблицы и опросники и т.д.

На уровне текста: подписи к упаковкам продуктов, реклама, поздравительные открытки, приглашения, билеты.

При обучении письменной речи младших школьников используются различные игровые приемы. Например: учащимся предъявляются тематические картинки с заданиями: а) подобрать предложение к данной картинке, б) поставить слова в предложении в логической последовательности, в) описать картинку при помощи данных слов.

Сложность и объём письменных заданий должны постоянно возрастать. В начале учеников необходимо научить писать отдельные слова, которые встречаются при чтении, записывать предложения с помощью моделей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курбатова, М.Ю. Игровые приемы обучения грамматике английского языка на начальном этапе / М.Ю. Курбатова // ИЯШ. – 2006. № 3. – 112 с.
2. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
3. Филатов, В.М. Обучающие игры на уроках английского языка / В.М. Филатов // ИЯШ. – 1981. № 1. – 122 с.

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА И ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Л.П. АВДИЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ТИПОЛОГИЯ ЗАГЛАВИЙ РАССКАЗОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИДИОСТИЛИЯ ПИСАТЕЛЯ

Рассмотрение отношений между заглавием и текстом может иметь парадигматический характер, когда заглавия изучаются как самостоятельные тексты и сопоставляются друг с другом, или синтагматический, при котором заглавие изучается системно как элемент текста. Существующие работы, посвященные типологии заглавий, включают в себя классификации по семантическому, стилистическому и синтаксическому аспектам, при этом их авторы отмечают сложность феномена заглавия. Можно говорить о наличии заголовочных моделей, которые обуславливают определенную клишированность заголовка. Авторы коротких рассказов, с одной стороны, отдают предпочтение каким-то конкретным заголовочным структурам, а с другой – индивидуальность авторского стиля смыкается с парадигматикой заглавия короткого рассказа и следованием автора заголовочным клише, существующим в период создания произведений.

В нашем исследовании нами были проанализированы сорок пять коротких рассказов американского писателя У. Сарояна. Самобытный талант Сарояна проявился многообразно, писатель пробовал свои силы чуть ли не во всех жанрах, и все же наиболее плодотворным оказалось для него обращение к жанру новеллы. Свой путь в литературе Сароян начинал именно как автор рассказов, всегда оставаясь верен этому жанру, именно в нем сказал свое лучшее слово, проявил себя превосходным, неистощимым мастером. Он – один из тех писателей-рассказчиков, в творчестве которых обновляется и обогащается сама поэтика жанра, его художественная структура. Ориентируясь не на традиционные литературные формы, а на формы, в которых протекает сама жизнь, стремясь изображать жизнь такой, как она есть, Сароян-рассказчик отказывается от сюжета, основанного на фабуле как на цепи событий.

Героями произведений Сарояна всегда были простые и не очень счастливые люди, о которых он писал с теплотой, состраданием и надеждой на лучшее. Он пишет о контакте человеческих душ, их добрых встречах в этом недобром мире, о солидарности и взаимной поддержке людей. Он воспевает красоту естественно-человеческого порыва, жеста, душевной отзывчивости и доброго поступка.

Анализ материала показывает, что заглавия рассказов Сарояна характеризуются типологическим разнообразием. С точки зрения структурно-семантической организации наибольшее распространение находят заглавия-

словосочетания (63 % проанализированного корпуса). Довольно часто писатель использует атрибутивные словосочетания с примыканием «Corduroy Pants», «The Faraway Night», «The Cocktail Party», «The Proud Poet» и управлением «Bill McGee's Brother». Структура таких заглавий, как «Filipino and Drunkard», «The Inventor and the Actress», «Jim Pemberton and his Boy Trigger», относится к сочинительным сочетаниям. Заголовки, выраженные отдельными словоформами («The Oranges», «The Mouse», «The Trains», «The Genius»), находятся на втором месте по частотности употребления (28,2 %). Самую малочисленную группу составляют заглавия, выраженные предложениями (6,5 %). Возможны и целые формально законченные предложения, но и в них есть некоторая смысловая неполнота, создаваемая синсемантической местоимений: «What we Want is Love and Money», «Love, here is my Hat». В некоторых заглавиях рассказов Сарояна отчетливо проявляется категория диалогичности (6,6 %). Наиболее очевидна она в адресной направленности того или иного конкретного произведения. Примером такого рода являются рассказы «Dear Greta Garbo», «Dear Baby», «Love, Here is my Hat».

Актуализация семантики заглавий рассказов Сарояна осуществляется по-разному в зависимости от авторской установки, его отношения к изображаемому, к формулируемой проблематике. Предложенная О.Н. Траченко семантическая классификация заглавий выделяет именующие, характеризующие и интригующие заглавия [1,

с. 11]. Первый тип заглавий обозначает текст формально, называя любой структурный элемент текста и часто не передавая существенной информации о нем. Они называют текстовый субъект, событие или действие, обозначают его пространственные и временные координаты, называют участников события, мотив или следствие действия, его причину или обстоятельство. Среди заглавий данной группы 15,5 % составляют заглавия-антропонимы: «Harry», «Sammy Isaacs», «Jim Pemberton and his Son Trigger», «Carl Sandburg» и др. Реже заглавия Сарояна содержат географические реалии, которые представлены своими «именами»-топонимами (11,5 %): «Paris and Philadelphia», «Palo», «The War in Spain», «Noonday Dark Enfolding Texas». Географическая реалья, к которой автор апеллирует в заглавии, часто приобретает новый смысл за счет этого обращения.

Характеризующие заглавия (13 %), кроме наличия в них референтной соотнесенности с текстом рассказа, присущей именующим заглавиям, одновременно передают важную для понимания текста информацию, что сопровождается выражением авторской модальности: «The Daring Young Man on the Flying Trapeze», «The Man with the Heart in the Highlands», «The Genius», «The Proud Poet». В заглавии «The Daring Young Man on the Flying Trapeze» эксплицируется, прежде всего, индивидуальная характеристика главного героя рассказа. Что касается имплицитной информации, то читатель может только предположить, что вероятнее всего в произведении речь пойдет о «смельчаке», который сталкивается на своем жизненном пути с какими-либо

трудностями. Сама «летающая трапеция» в данном случае может символизировать жизнь главного героя, которая так же непостоянна и непредсказуема.

Интригующие заглавия немного более частотны среди проанализированных рассказов (15 %): «Fable IX», «Love, here is my Hat», «One of the Least Famous of the Great Love Affairs in History» «Three, Four, Shut the Door», «Mr. Fleming and Seven Wonders of the World». Такого рода заглавия часто содержат стилистические выразительные средства – метафору, метонимию, аллюзию, гиперболу и т. д., неизбежно вызывая целый спектр ассоциаций. В таких, например, аллюзийно-метафорических заглавиях, как «Mr Fleming and Seven Wonders of the World», «What we Want is Love and Money», глобальные нравственные понятия провоцируют рассуждения мировоззренческого характера. Прагматическая ориентированность на то, чтобы заинтриговать читателя, очевидна в заглавии рассказа «Fable IX», который имеет и подзаголовок – «одна из басен Сарояна», хотя жанрообразующий элемент данного типа произведений – мораль – в рассказе отсутствует.

Исследованный корпус заглавий рассказов У. Сарояна, позволяет сделать вывод, что они весьма разнообразны не только в плане синтаксической структуры, но и в плане семантической многозначности, и, следовательно могут служить одним из показателей идиостиля американского писателя. Прогностические функции заглавий могут вступать в противоречие с актуализацией их глубинного смысла в контексте всего рассказа, что подтверждает необходимость интерпретации художественного текста как целостной связной структуры, важным компонентом которой является его заглавие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Траченко, О.Н. Стилистические характеристики заглавия как знака текста в синтагматике и парадигматике : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О.Н. Траченко; Киевский гос. ун-т. – Киев, 1984. – 24 с.
2. Saroyan, W. Selected short stories / W. Saroyan. – М. : Прогресс, 1975. – 464 с.

А.И. БАСИНА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ДОМИНАНТНЫЕ ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ АЛЛЕГОРИЧЕСКОГО ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ ДОБРА И ЗЛА

Художественный текст характеризуется единством языковых, структурных, стилистических, содержательных и семантических особенностей, которое обусловлено его определенной смысловой доминантой. По мнению Л.А. Новикова, «современный анализ языка художественной литературы характеризуется детерминантным подходом, поиском ведущих, доминантных речевых средств, позволяющих выделить главные, «ключевые» слова, семантические текстовые поля и т. п., организующие целостное единство художественного текста в его эстетическом восприятии» [1, с. 31].

Введенное Л.А. Ухтомским понятие доминанты стало активно используемым понятием в филологии. В повести К.С. Льюиса «Письма Баламута», которая представляет собой подборку писем беса Баламута своему племяннику Гнусику, доминантой организации всего текста выступает аллегорическое изображение противостояния сил Добра и Зла в духовном мире. Письма полны наставлений, как правильно соблазнить и направить искушаемого человека на выгодный для бесов путь в результате извращения в его сознании христианских истин.

Свое отношение к аллегории К.С. Льюис высказывал не раз, наиболее значимым произведением в этом плане является «Аллегория любви». Внутренний мир и особенно любовь, религия, духовные искания никогда не переставали быть предметами истинной аллегории. Она использует метод говорения о «другом» через призму «данного», являясь одним из способов иносказательности. Подопечный бесов в повести представляет собой «человека вообще», за душу которого ведется непрерывная борьба. К.С. Льюис не раз заявлял, что книга писалась с целью «пролить свет на жизнь человека с иного ракурса, а не раскрыть сущность бесов» [2, с. 178]. Изображение необходимости правильного этического выбора между Добром и Злом, стоящего перед человеком, с помощью аллегории определяет особенности композиции, системы образов и лингвистических средств повести «Письма Баламута».

Одной из важнейших языковых и стилистических доминант повести является противопоставление или контраст. Текст «Писем Баламута», как и Библия, построен по принципу двоичности, основанному на отражении борьбы добра и зла, праведности и греховности, Бога и Сатаны. Бог и Сатана являются архетипами мировой культуры и ключевыми элементами многих художественных произведений. Контраст в повести предстает многоаспектным явлением на композиционном и на языковом уровне, и

основными способами его актуализации выступают такие доминантные образные средства, как антитеза, перифраз и изменение семантики слов с появлением у них особых коннотаций. Контрастирующие понятия в повести представлены по принципу перевертыша, благодаря чему автору в полной мере удалось раскрыть сущность противоборствующих сил.

Реализация антитезы проявляется в содержательном сопоставлении или противопоставлении понятий. Однако особенностью антитезы в повести К.С. Льюиса является не просто противопоставление определенных понятий, но и выворачивание каждой оппозиции «наизнанку», с изменением аксиологической полярности с понятия «плохо» на «хорошо» и обратно. Перифрастические описания сил света и тьмы, методов приспешников Сатаны определяются тем, что Бог называется «Врагом», в то время как Сатана для бесов «Отец»: *High Command, our Father Below* (сатана), *our Father's house, Kingdom of Noise* (ад), *the Enemy and other two persons* (триединый Бог), *a brief sojourn in the Enemy's camp* (недолговечное обращение в христианство), *Enemy's human partisans* (верующие).

Аксиологический перевертыш шкалы оценочности приводит к трансформации «семантической полярности» слов, в результате чего их положительная коннотация меняется на отрицательную и наоборот. Над этим в повести работает целый филологический отдел. Например, положительное Вражье слово «милосердие» заменяется отрицательным словом «самоотверженность»; церковь характеризуется как «рассадник милосердия и смирения»; любовь называется «ересью»; христианская добродетель издает «жуткий смрад» (вместо библейского «фимиама»). К.С. Льюис прибегает к преувеличенно частотному использованию слов с явной отрицательной коннотацией, которыми Баламут описывает действия Бога: *abominable, discreditable, shameless, appalling, barbarous, absurd, repellent, irredeemably vulgar, meaningless* и многих других.

В «Письмах Баламута» характер Сатаны лучше всего передан через сущность беса Баламута. Главная цель Баламута – посеять неверие, совратить с истинного пути христианина. С помощью приема перевертыша, такого распространенного в фольклорных произведениях, К.С. Льюис подчеркивает, что речь Баламута – не продукт его ума. Его слова взяты из первоисточника, Библии, или со слов «Врага» и перефразированы таким образом, чтобы сбить человека с толку. Баламут не перестает называть «отца» ангелом света, хотя все их дела темные. Его стратегия состоит в том, чтобы говорить и навязывать все, кроме истины, а саму истину уничтожать.

В письме 8 мы находим яркий пример открытого противостояния Добра и Зла, проявляющегося в сталкивании в одном контексте прямо противоположных понятий. Контраст передан антитезами: пустота противопоставлена полноте, отношение к людям, как к скоту на бойне, резко контрастирует с принятием людей равными себе. Все контрастные утверждения представлены параллельными конструкциями.

«*Enemy really does want to fill the universe with a lot of loathsome little replicas of Himself – creatures whose life, on its miniature scale, will be qualitatively like His own, not because He absorbed them but because their wills freely conform to His. We want cattle who can finally become food; He wants servants who can finally become his sons. We want to suck in, He wants to give out. We are empty and would be filled; He is full and flows over*» [3, с. 39].

Аллегорическое изображение непримиримой войны за душу человека художественно обуславливает большое количество военной лексики в тексте повести: *warfare, strategem, tactics, camouflage, artillery preparation, a great warrior, blockade, assault, counterattack, defeat*. Вся книга, словно поле битвы, повествует о непрестанном сражении, начиная с тщательных разработок стратегий до последнего решающего боя, где есть военачальники, армии, подразделения, артиллерия и сама битва.

Парадокс всего противостояния, в котором старый бес пытается поддерживать боевой дух своего ученика, заключается в том, что он постоянно признает бессилие сил тьмы в их неравном бою с Богом. Он неоднократно упоминает о провалах и неудачах: *we are defeated, our situation is desperate, we have never yet quite succeeded, all our research so far has not enabled us to produce one pleasure, permanent pain to our lives, failure of our Intelligence Department*.

Все ситуации, переживаемые героем-христианином, который неслучайно не наделен никаким именем, вовлекают читателя в своеобразную игру-перевертыш. Цель ее художественной организации заключается в том, чтобы помочь осознать, что каждому человеку предстоит сделать свой выбор: света или тьмы, истины или лжи, Добра или Зла. Таким образом, аллегорически-пародийная доминанта произведения обусловлена христианскими убеждениями К.С. Льюиса, и это определяет содержательные, композиционные и лингвистические особенности повести «Письма Баламута».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новиков, Л.А. Язык и художественное познание: Методологические заметки об эстетическом освещении действительности / Л.А. Новиков // Методология лингвистики и аспекты изучения языка. – М., 1986. – С. 4 – 40.
2. Edwards, B.L. C.S. Lewis: life, works, and legacy / B.L. Edwards. – Westport, CN : Praeger, 2007. – 486 p.
3. Lewis, C.S. The Screwtape letters / C.S. Lewis. – London : Harper Collins Publishers, 2002. – 209 p.

С.Н. БОРОВИК

Минск, ВА РБ

ТЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОШЛОГО В РОМАНЕ БЕРНХАРДА ШЛИНКА «ЧТЕЦ»

Формула «преодоление прошлого» в романе Бернхарда Шлинка «Чтец» стала знаком длительного, многопланового, внутренне противоречивого процесса общенационального извлечения уроков из истории третьего рейха, призывом к моральному очищению, к восприятию и осмыслению правды о фашизме и войне [1, с.19]. Здесь речь идет об эпохе национал-социалистического господства, о причинах, влияющих на настоящее. Поражение во Второй мировой войне побудило немцев к осмыслению истоков и последствий нацизма, их воздействие на повседневную жизнь. Поэтому объектом внимания Шлинка становится прошлое, содержащее все проблемы и темы морального характера. Писатель повествует о прошлом, делая упор на познании повседневной жизни персонажей [2, с. 333].

Главный герой – Михаэль – понимает прошлое не как что-то неопределенное, давно прошедшее, а как что-то, что необходимо пережить самому. Однако при этом возникает множество антимоний: главный герой питает ненависть к нацистскому прошлому страны, однако одновременно он любит Ханну, причастную к геноциду. Он ставит перед собой двойную задачу, сложную для всего поколения немцев: с одной стороны – осуждение действий Ханны, так как преступление было слишком ужасным, с другой – ее понимание, потому что она находилась под властью тоталитарного режима. Однако двойного решения Михаэлю найти так и не удалось. Испытывая сочувствие жертвам многочисленных убийств, в которых замешана Ханна, он чувствует вину и перед ней, и за нее. Шлинка настойчиво толкает читателя на размышления, имел ли право Михаэль после этого считать Ханну виновной, если сам оказался повинен в ее смерти.

Повседневность, включенная в контекст эпохи, помогает понять судьбу поколения, к которому принадлежит главный герой романа. Шлинка пытается выяснить отношение второго поколения (рожденные в первые послевоенные годы) к тому, что происходило в эпоху национал-социализма. С одной стороны, они не могут нести персональную ответственность за войну, нацизм, трагизм Холокоста, потому что тогда еще они были в неосознанном возрасте. Однако с другой стороны, они не могут считать себя абсолютно невиновными, так как все эти преступления совершались головой и руками их родителей.

Шлинка по-новому понимает проблему нацистского периода Германии: молодые люди, разбираясь в прошлом, изолируют свою жизнь от тех страшных событий. Писатель сумел подать эту неприятную тему под необычным углом зрения. Он сочетает повседневную жизнь человека, его личную историю, чувства к определенному человеку с историей всего народа, Шлинка рассматривает проблему не в содержательном плане, а с позиции

индивидуального мнения. Персональная проблема – явление более эмоционально наполненное, особенно, когда ее причиной становится историческое событие такое, как война. Писатель ставит перед собой цель изобразить ужасное положение того поколения, которое неволей способствовало преступлениям нацизма, показать их невольное соучастие. Автор склоняет к размышлениям о том, почему Ханна, будучи способной к любви, совершала преступления против человечности, почему не выпустила заключенных из церкви, почему не переступила свои принципы, был ли у нее выбор вообще. Объяснением ее поступков служит господствующий в то время нацистский режим.

Действительно, вина Ханны была не больше вины тоталитарной системы, которая помимо искривления картины мира в восприятии граждан средствами пропаганды, еще лишает людей воли. Она направлена на то, чтобы превратить людей в зомби, которые без раздумий выполняют команды. Такие проблемы как отношение детей, выросших в мирное время, к поколению своих отцов, содействовавшее преступлениям нацизма, принятие своей вины и возможности ее искупления, влияние нацистского прошлого на повседневную жизнь людей являются основой философской составляющей этой оригинальной книги.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борозняк А. И. Прошлое, которое не уходит. Очерки истории историографии Германии 20 века / А. И. Борозняк. – Екатеринбург, 2004.
2. Шлинк Б. Роль права в преодолении прошлого / Б. Шлинк. Пер. с нем. К. Левинсона // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа.

М.П. ГАПАНОВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Язык понимается как духовная реальность, живая деятельность человеческого духа, то есть он, по сути, вплетен в духовное развитие человечества и отражает каждую стадию этого развития. Согласно В.Гумбольдту, создание языка обусловлено внутренней потребностью человечества. Язык – это не просто средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения, а этого человек только тогда сможет достичь, когда свое мышление поставит в связь с общественным мнением. Язык есть выразитель и хранитель знания о мире, историческая память о социально значимых событиях в человеческой жизни. Гумбольдт указывал на то, что язык – это часть культуры. Язык активно участвует во всех важнейших моментах культурного творчества. Гумбольдт полагал, что язык и культура настолько тесно связаны друг с другом, что если существует одно, то другое можно вывести из него.

Понятие «культура» очень многозначительно. Эдвард Сепир предложил три определения культуры: 1) культура как технический термин, охватывающий любые черты человеческой жизни (социально-наследовательные); 2) как некоторый довольно условный идеал благовоспитанности, в основе которого лежит корпус условных знаний и опытов, одобренных обществом; 3) как цивилизация, взятая в той мере, в какой она воплощает в себе национальный дух. Однако следует дать филологическое понимание «культуры» (на основе представлений лингвиста В. Н. Телия), а именно как миропонимание, мироосознание и мироощущение народа.

Интерес ученых к данному вопросу привел к появлению в конце XX века лингвокультурологии. Выход лингвистики в лингвокультурологию обусловлен желанием языковедов лучше понять язык в его предназначении выражать культуру. Лингвокультура – это культура, закрепленная в знаках языка. Мы понимаем её также как некоторое единство языка и культуры, составляющее непосредственный предмет лингво-культурологии. А главное понятие лингвокультуры – культурная кон-нотация, которая представляет собой соотнесение смыслов, стоящих за знаком, с образной мотивацией.

Важнейшей составляющей языковой личности является ее национальный характер, который определяется принадлежностью к этносу, включенностью в национальную культуру. Каждая национальная культура индивидуальна и своеобразна, она играет определяющую роль в становлении, формировании и развитии языковой личности.

Особый интерес в лингвокультурологии представляет исследование этнического сознания сквозь призму, выраженную в художественных текстах авторской картины мира. В контексте данной работы следует отметить актуальность изучения концептов греческой культуры в интерпретации английских авторов, поскольку для выявления компонентов культуры, имеющих национально-специфический характер, необходимо взаимодействие, по крайней мере, двух культур. Только в общении с другим этносом осознается, формируется, закрепляется нечто специфическое для данного этноса и для данной культуры.

На формирование картины мира влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание и обучение, и другие социальные факторы. Разные народы обладают одними и теми же ценностями, но в разной степени. Чтобы описать особенности английского национального характера, опираясь на материалы английской художественной литературы, необходимо выделить следующие признаки: а) отношения между людьми данной нации, б) манера общения и темперамент, в) уклад жизни, традиции и обычаи, г) специфические черты греческого характера, д) культурные реалии (еда, быт, внешность и одежда).

Именно в содержательной стороне языка (в меньшей степени в грамматике) отражена картина мира данного этноса, которая становится фундаментом всех культурных стереотипов. Ее анализ помогает понять, чем различаются национальные культуры, как они дополняют друг друга на уровне мировой культуры. При этом если бы значения всех этих слов были культурно-специфичны, то вообще было бы невозможно исследовать культурные различия. Поэтому, изучая культурно-национальные аспекты, нужно учитывать и универсальные свойства языковых единиц. Необходимо отметить, что авторская концепция, характеризующая английский национальный характер в анализируемых художественных произведениях, достаточно субъективна. Авторы этих произведений (Эндрю Лэнг. «Хроника исторических событий в королевстве Пантуфлия. Принц Зазнайо», Оскар Уайльд «Мальчик-звезда», Джон Толкин «Фермер Джайлс из Хэма, или, на простонародном языке, Возвышение и удивительные приключения фермера Джайлса, господина Ручного Ящера, графа Ящерного и короля Малого Королевства» и многие др.) – люди, влюбленные в Англию. При этом они дают критическую оценку английского характера и мировидения. Добавим, что эти писатели, чьи произведения послужили материалом для изучения английского национального характера и уклада жизни являются представителями Англии. Поэтому, на наш взгляд, данную оценку Англии можно считать вполне объективной. Таким образом, обычаи и нормативы быденной жизни, а также географические и исторические факторы, описанные в английском художественном тексте, являются трансляторами национальных реалий.

Тем не менее, как источник сведений о национальном характере, художественная литература, дает неполное и субъективное представление о народе и о его национальных стереотипах, потому что каждое художественное

произведение классической литературы имеет конкретного автора с его субъективным, то есть ему лично присущим, видением мира, в значительной мере обусловленным его собственной индивидуальной жизнью, творческим изображением и присущим лично ему талантом.

Итак, культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, а вернее, просто к реальному миру, окружающему человека.

Для английского языка характерна двухплановость национально-культурной специфики, которая выражается в том, что при сопоставлении английского языка с иными языками проявляется межъязыковая национально-культурная специфика, а при сравнении отдельных национальных вариантов английского языка между собой – межрегиональная национально-культурная специфика.

Под национально-культурной спецификой языка понимается совокупность особенностей средств одного национального языка по сравнению с другими языками, обусловленная своеобразным национально-культурным бытием определённого национального социума.

Картина мира того или иного этноса становится фундаментом культурных стереотипов. Ее анализ помогает выявить различия в национальной культуре того или иного народа.

Для того, чтобы изучить проблему восприятия и понимания стереотипов в художественном тексте, нужно коснуться вопроса понимания инокультурного текста в целом. Понимание можно определить как позитивный результат человеческой коммуникации. Проанализируем это мнение на примере сказок.

У каждого народа есть свои сказки. В них отражается душа народа, его мудрость, мысли и чаяния.

Несмотря на то, что у каждого народа свой путь и своя судьба, свой язык и условия обитания, народы мира живут на одной планете, развиваются по общим законам истории. Поэтому и сходны, близки сказки народов, живущих даже на разных континентах.

Говоря о сказках разных народов со сходными сюжетами, необходимо отметить три случая:

1. Сказки формируются в среде какого-нибудь народа, а потом перемещаются в другие страны, но на них действуют свои фольклорные традиции (зачины, мотивы), приспосабливаются к местным обычаям.

2. Есть сходные сказки, которые возникают независимо друг от друга в разных странах из-за общности быта, условий и исторического развития народов.

3. Национальные черты сказки определяются фольклорными традициями народа. В сказках отражаются животный и растительный мир той страны, где эти сказки появились. Животные – герои сказок – напоминают своей речью и поведением людей той страны, где бытуют эти сказки.

В результате анализа 22 английских народных сказок был сделан вывод о том, что, несмотря на сходство сюжетов и композиции русских и английских

народных сказок, в них имеется очевидная разница, в том числе в используемых языковых, литературных средствах. Фольклор разных народов имеет много сходства, что позволяет говорить об интеграции культур. При этом каждая культура самобытна, и в этом ее отличие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа. Перевод с немецкого. Серия «История лингвофилософской мысли». Изд.2 / Й.Л. Вайсгербер. – М. : Либроком. – 2009. – 201с.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – М. : Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов. – 1997. – 331с.
3. Толстой, А.Н. Сочинения / А.Н. Толстой. – М.: Книгоиздательство писателей в Москве. – 1916. – Т. 9. Искры.
4. Шинкаренко, В.Д. Смысловая структура социокультурного пространства: Миф и сказка / В.Д. Шинкаренко. – М. : КомКнига. – 2005. – 208 с.

С. ГУРБАНАЗАРОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СВОЕОБРАЗИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ДЖОНА КИТСА

Эстетика английского литературного движения романтизма, сложившаяся на рубеже XVIII и XIX веков на фоне бурных политических и экономических преобразований общества, была во многом обусловлена индивидуальным творческим обликом каждого из поэтов-романтиков. Джон Китс, несмотря на свою недолгую жизнь, также внес значительный вклад в разработку эстетических идей романтического движения.

Относясь к поколению более поздних романтиков, так называемых поэтов-бунтарей, Китс, тем не менее, не разделял полностью их взгляды на роль поэзии. Представители более раннего, консервативного направления (Вордсворт, Кольридж, Саути) были далеки от него из-за своей преданности монархии, церкви и страха перед буржуазной революцией. От более молодых романтиков (Байрона и Шелли), которые были близки ему своим неприятием господствующей реакции, Китс отличается своей политической пассивностью и скептическим отношением к социальной борьбе. От тех и других, по мнению Н. Дьяконовой, он отличался своим пониманием предмета и характера искусства [1, с. 92].

Творческий путь поэта ограничивается примерно шестью годами, и только в последние три года жизни у него складывается определенная система взглядов на поэзию, воображение и законы творчества. Для его ранних произведений характерно откровенное подражательство: «он заимствует открыто, ибо чувствует в себе силу рядом с чужим поставить свое слово, отзывающееся, вступающее в переключку» [2, с. 6]. Характерным примером тому может служить стихотворение «В подражание Спенсеру» (*Imitation of Spenser*).

Известная «Ода к греческой вазе» (*Ode on a Grecian Urn*) завершается афоризмом «Красота есть истина, а истина – красота», на основании которого долгое время Китса считали эстетом, или поэтом «чистого искусства». Однако многочисленные высказывания в письмах поэта и весь строй его поэзии говорят лишь, что красота является сущностью всех вещей. Она заключена во всем – даже в жужжании мелкой осенней мошкары, в песенке сверчка, в стрекоте кузнечика, в набухании весенних почек и в зрелости лесных орешков. Неслучайно, что Китс в 1818 году отправляется с другом на север Англии в длительное путешествие, чтобы не просто насладиться в уединении красотой Озерного края, а «расширить свое видение и, что важнее всего, укрепить свое понимание поэзии» [3, с. 88].

В отличие от Вордсворта и Кольриджа, видевших в красоте природы отражение красоты Бога, Китс был атеистом и не искал в земном мире проявлений божества. Он верил, что подлинная сущность всякого явления (его «истина») и есть заключенное в нем прекрасное начало. Оно может быть затемнено, скрыто от равнодушных глаз, извращено уродливыми

обстоятельствами, но оно неистребимо. Постигание красоты позволяет ответить на вопрос, как писать и для чего стоит быть поэтом. В этом, по сути, и заключается эстетическая идея Джона Китса.

Познать сущность вещей, по твердому убеждению поэта, можно только благодаря проникновенному творческому воображению. Оно одно может разгадать скрытую красоту вещей. Китс полагал, что истинная поэзия должна возвышаться над временным, случайным, исторически преходящим и обращаться к вечному источнику света и красоты – любви, природе, свободе. Исторические события преходящи, бранны, тогда как мир чувства в его неизменной красоте – вечен.

Становление эстетической концепции Китса происходило во многом под влиянием взглядов блестящего критика и эссеиста У. Хэзлитта, лекции которого поэт регулярно посещал. Молодой поэт изучал его сочинения, страницами цитировал его очерки и статьи, вел с ним продолжительные беседы. В переписке Китса Хэзлитт упоминается более пятидесяти раз. Вслед за Хэзлиттом Китс отождествляет красоту и истину. Одной из составляющих его эстетики является утверждение естественности поэзии, которой свойственно появляться, как листьям на дереве. К важнейшим чертам поэтического произведения относятся спонтанность и эмоциональная насыщенность.

Стремление передавать непосредственные впечатления позволяет утверждать, что по своему мироощущению Китс был сенсуалистом. В его зрелых произведениях богатство чувственных ощущений передается буквально в каждой строчке. Так, в поэме «Канун святой Агнессы» с чувственной виртуозностью поэт заставляет читателя переживать световые и звуковые эффекты, ощущать тишину, поражаться величелию обстановки и предлагаемых яств. Китс смело образует сложные определения (*azure-lidded sleep, smooth-sculptured stone*), которые передают многогранность ощущений и делают его поэзию, по словам поэта и эссеиста М. Арнольда, «чрезвычайно и чарующе чувственной» [4, с. 71]. Смелая образность поэзии Китса говорит о свежем восприятии чувственных впечатлений, об утверждении новых духовных ценностей в художественном изображении.

В то же время, необходимо иметь в виду, что страстное желание Китса передать свое восприятие прекрасного не было просто страстью чувственной личности, это была возвышенно-интеллектуальная страсть, побуждавшая поэта теоретически исследовать принцип красоты во всем. Об этом свидетельствуют и его письма, которые показывают его глубоким и последовательным мыслителем. М. Арнольд цитирует слова Китса, в которых он высказывает решимость следовать примеру великого мудреца Соломона добиваться знания и разума. Поэма «Эндимион» является подтверждением одного из тезисов эстетизма Китса: «идеальная красота» в поэзии может быть только отражением красоты реального мира. Иными словами, Китс отстаивал принцип объективности в процессе отображения действительности. Он настороженно относился к идее подчинения поэзии

каким бы то ни было целям, считая, что нужно себя подчинять главной цели – поэзии. Ему претила мысль, что поэзия должна приносить пользу, он стремился создавать истинную поэзию, которая не может быть бесполезной в силу своей подлинности.

*«Beauty is Truth, truth beauty» – that is all
Ye know on earth, and all ye need to know.*

Таким образом, разделяя со всеми романтиками убеждение, что душой поэзии является воображение, Китс, в отличие от них, придавал своей теории воображения более «земной» характер. Эстетизм поэта основывается на идее, что красота реального мира, отраженная в поэзии, нетленна и несет спасение каждому познающему ее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяконова, Н. Эстетические взгляды Китса / Н. Дьяконова // Вопросы литературы. – 1963. – № 8. – С. 91 – 103.
2. Шайтанов, И. Джон Китс / И. Шайтанов // Дж. Китс. Стихотворения и поэмы : Пер. с англ. – М. : Художественная литература. – 1989. – С. 3 –16.
3. Hebron, S. The Romantics and the British landscape / S. Hebron. – London : The British Library. – 2006. – 180 p.
4. Arnold, M. Essays in criticism / M. Arnold. – London : Macmillan and Co. – 1935. – 235 p.

П.И. КУЛИК, И.Э. ЧЕРНЯВСКИЙ

Минск, ВА РБ

ВОЙНА В ТВОРЧЕСТВЕ ГЕНРИХА БЕЛЛЯ

Творчество немецкого писателя Генриха Белля почти полностью посвящено теме войны и послевоенной жизни Германии. Его произведения сразу приобрели известность, стали печататься во многих странах мира, а в 1972 году писателю была присуждена Нобелевская премия «за творчество, в котором сочетается широкий охват действительности с высоким искусством создания характеров и которое стало весомым вкладом в возрождение немецкой литературы».

Первый сборник автора посвящен трагической судьбе юных немецких парней, которым прямо со школьной скамьи пришлось идти на фронт. Эта тема продолжает развиваться и в более поздних циклах прозы «Когда началась война» и «Когда кончилась война». Перейдя к более крупным эпическим формам, Генрих Белль создает свои первые романы о войне: «Поезд пришел вовремя» и «Где ты был, Адам?».

С 1939 по 1945 год Генрих Белль был солдатом гитлеровской армии. Его свидетельства как писателя-фронтовика имеют высокую степень достоверности. Когда встал вопрос об издании его романа «Где ты был, Адам?» в России, писатель одобрил издание своего произведения под одной обложкой с повестью Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда», в которой война показана глазами молодого русского лейтенанта.

Действие романа «Где ты был, Адам?» происходит в 1945 году, когда немцам уже было ясно, что война проиграна. Немецкие войска отступают, идет эвакуация раненых. Белль показывает сломленных, измученных людей, которых «проклятая война» сделала равнодушными до апатии. Война принесла им только скорбь, тоску и ненависть к тем, кто послал их воевать. Героям произведения уже понятна бессмысленность войны, они внутренне прозрели и не хотят умирать за Гитлера. Эти обманутые и несчастные жертвы противопоставлены в романе «хозяевам смерти», для которых война – это нажива и удовлетворение маниакальной жажды власти над всем миром.

Повествование течет неспешно, даже вяло – это создает ощущение безысходности. Финальный эпизод романа потрясает читателя своим трагизмом. Герой романа Файнхальс, наконец, оказавшись в родном городе, улыбаясь от счастья, идет к родительскому дому, на котором вывешен огромный белый флаг. Солдат узнает в нем праздничную скатерть, которую когда-то стелила на стол мама. В это время начинается оружейный обстрел. Пробираясь к дому, Файнхальс повторяет: «Безумие, какое безумие!» На его глазах «шестой снаряд ударил по фронту дома – вниз полетели кирпичи, штукатурка посыпалась на тротуар, и он услышал, как вскрикнула в подвале мать. Он быстро пополз к крыльцу, услышал приближающийся свист седьмого снаряда и закричал в смертельной тоске. Он кричал несколько секунд, ощутив

вдруг, что умирать вовсе не так уж просто, громко кричал, пока снаряд не настиг его и, мертвым, бросил на порог родного дома».

Генрих Белль одним из первых немецких писателей поднял проблему вины и правителей, и народа Германии за развязанную мировую войну. Писатель утверждал, что война ни для кого не может быть оправданием.

В последующем творчестве Белль говорил об отношении к фашизму, описывал послевоенную разруху в Германии и те времена, когда начали поднимать голову новые фашисты, пытающиеся возродить культ Гитлера. Одним из волнующих писателя вопросов является вопрос будущего страны.

Хотя действие романов Белля «И не сказал ни единого слова», «Дом без хозяина», «Бильярд в половине десятого», «Групповой портрет с дамой» происходит в послевоенной Германии, война незримо присутствует в них, над героями тяготеет ее проклятие. Войну не могут забыть немцы, чьи отцы, братья, мужья погибли где-то в далекой России. Не могут забыть ее и бывшие мальчишки, чья юность прошла под пулями в окопах, – такие, как замечательный писатель, мужественный и честный немец Генрих Белль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. История зарубежной литературы конца XIX – начала XX в. : Курс лекций / Под ред. проф. М.Е. Елизаровой и проф. Н.П. Михальской. – М. : Высшая школа. – 1970. – 621с.
2. Ковалева, Т.В. История зарубежной литературы (вторая половина XIX – начало XX веков) : Учеб. пос. / Т.В. Ковалева, Т.Д. Кириллова, Е.А. Леонова. – Минск : Завигар. – 1997. – 336 с.
3. Энциклопедия литературных героев : Зарубежная литература XX века. – М. : Олимп, АСТ. – 1998. – 688 с.

Н.С. МАРКОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗРАБОТКА МИФОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ЭПОПЕЕ ДЖ. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»

В литературном наследии каждого народа есть знаковые фигуры, писатели, переросшие национальные рамки и внесшие неоценимый вклад в сокровищницу мирового литературного искусства. В английской литературе к таким авторам, несомненно, можно отнести Джона Толкина, крупнейшего теоретика и творца жанра фэнтези. Творчество Джона Роналда Руэла Толкина (1892–1973) представляет собой явление, занимающее особое место в современной литературе. Его произведения стали культовыми для многих поколений читателей по всему миру. На протяжении многих лет книги писателя и особенно его «Властелин Колец» (1954–1955) привлекают к себе внимание широкого круга читателей и исследователей. В настоящее время это одна из самых известных книг середины XX века с прочно закрепившейся репутацией классического произведения. Трудно сегодня назвать точную цифру изданных экземпляров «Властелина Колец» к концу XX века, но книга однозначно стала одной из самых продаваемых в столетии. Не менее популярны сказочная повесть «Хоббит» и посмертно изданный «Сильмариллион».

«Властелин Колец» был написан в 40-х годах XX века как продолжение «Хоббита». Работа над произведением продолжалась двенадцать лет. Еще два года тянулись переговоры с издателями. Наконец, в первой половине 1954 года появилась первая часть книги, потом – вторая. Выпуск окончания задержался, так как Толкин хотел снабдить трилогию дополнительными указаниями и словарем. Последняя часть трилогии «Возвращение короля» вышла осенью 1955, и началось триумфальное шествие «Властелина Колец» по планете.

Все в этом произведении было необычно: и герои, и события, и сюжет, и философия. И читатели, и исследователи единодушно отмечали удивительное многообразие и конкретность мира Толкина, имеющего свой быт, культуру, географию и историю. В трилогии сочетаются древние верования, мифы, сказки и эпические легенды разных времен и народов. Это обуславливает возможность разных подходов к анализу особенностей поэтики «Властелина Колец» – аллегорического, эпического, религиозного, мифологического и др.

Автор сам разъясняет читателю специфику своего творчества. В 1938 г. в университете святого Эндрюса он прочитал лекцию «О волшебных сказках», которая в 1964 г. послужила основой одноименного эссе [1]. Писатель утверждает, что одним из немаловажных аспектов мифологии является создание вторичных миров с помощью фантазии, тем самым практически ставя знак равенства между мифом и волшебной сказкой. Вторичный мир, волшебная страна обладает при этом овеществленной конкретностью. Это

абсолютное условие, иначе собственно волшебная история («фэнтези») может оказаться притчей или философской аллегорией, то есть просто принадлежать другому жанру. Толкин отстаивает жанровую самостоятельность фэнтези как явления литературы. В эссе «О волшебных сказках» выделены следующие функции (или же свойства) фэнтези: восстановление душевного равновесия, бегство от действительности и счастливый конец (утешение).

Восстановление душевного равновесия помогает человеку избавиться от стереотипов общественного мышления и увидеть вещи вокруг себя такими, какие они есть. Фактически, это возвращение к ясности видения цельного сознания индивида. За ним следует бегство от механической цивилизации как возвращение к естественности, поэзии и сказке. Счастливым концом Толкин называет способность фэнтези вызывать просветление человеческой души, ее очищение в процессе соприкосновения со сказкой и соучастия в фантазии. Изложив в эссе основы своей художественной позиции, Толкин в своем творчестве на практике реализует собственные идеи.

Индивидуальное мифотворчество, по утверждению Н.Г. Медведевой, проявляется в основных трех вариантах: использование традиционных мифологических параллелей или целостных сюжетов, творческое продолжение или домысливание известного мифологического сюжета и создание «авторских» мифов, в которых символическая модель мира строится по аналогии с определенными структурными чертами мифа [2]. И.А. Маклаков предлагает отнести трилогию Толкина к еще одной разновидности использования мифа для создания литературного произведения. Этот вариант характеризуется тем, что «автор создает собственный мир, его модель, символический образ по аналогии с единой и целостной мифологической моделью мира» [3, с. 9].

«Властелин Колец» характеризуется сложной многоуровневой жанровой структурой. Основным жанрообразующим компонентом фэнтези у Толкина является героический эпос. Автор строит свое произведение по законам этого древнего жанра. При этом, следуя исторической традиции, писатель выводит корни своего эпоса из мифологии, активно используя материалы кельтских сказаний, ирландских, исландских саг и скандинавских мифов. Однако своеобразие мифологизма Толкина определяется тем, что он не просто реконструирует мифы, результатом чего могло бы стать механическое соединение различных мифологических сюжетов. Привлекательность мира «Властелина колец» заключается в игре с мифом, в процессе которой создается новая мифология на основе реально существующих мифов. Толкин создает и ряд новых языков, соответствующих культуре народов, населяющих Средиземье. Как и классический миф, миф писателя выполняет функцию объяснения мира. Он объясняет два мира: с одной стороны, тот, что описан в эпосе, с другой стороны, наш, современный Толкину мир людей, изобличая его пороки и показывая пути спасения. [2, с. 10].

Влияние кельтской мифологии проявляется в переключке с отдельными сюжетными ходами «Сказания о Беовульфе». Построение самого мира

Средиземья во многом напоминает Мидград – Срединную Землю скандинавских мифов, у обеих картин мира есть много общего. Народы, населяющие Средиземье, также во многом совпадают с обитателями Мидгарда – карлики (гномы), люди, которым покровительствуют асы (боги), великаны и тролли. Толкин даже заимствует многие собственные имена из северной мифологии: Дурин, Двалин, Бифур, Бофур и Бомбур, Торин, Трор, Фили, Кили, Дори, Ори и Глои.

Следует отметить, что Толкин вносит существенные изменения в традиционные мифологические образы. Так, образы богов скандинавской мифологии в трилогии фактически заменены образами эльфов. Они выполняют те же функции охраны и защиты мира от происков темных сил. В кельтской мифологической традиции эльфы – духи воздуха, атмосферы, красивые маленькие человечки в шапочках из цветков. У Толкина эльфы совсем другие – это гордая раса Перворожденных, Старшего Народа, воины и мудрецы, бессмертный народ звезд, носители вечной мудрости и знаний о мире. Они являются отражением одной из сторон человеческой природы, воплощением ее нравственного, эстетического проявления, стремления к Знанию.

Еще одними представителями мифологии мира Толкина являются гномы. В мифологической традиции гномы – это антропоморфные существа, обитающие под землей, в горах или в лесу. Ростом они с ребенка или с палец, но наделены сверхъестественной силой. Они искусные ремесленники, могут выковать волшебные кольца, мечи и различные орудия. В древнегерманской мифологии гномы (gnomes) отличаются от английских «карликов» (dwarfs). У Толкина гномы довольно добродушны, живут в горах, где добывают подземные сокровища. Мужчины все с бородами и носят боевые топоры. Основная черта гномов Толкина – жажда богатства, которая присуща им со времен сотворения мира. Но в отличие от классических гномов они доброжелательны и неагрессивны, что свидетельствует о смягчении жесткости, присущей оригинальным германским источникам.

Трилогия «Властелин колец» насыщена мифологической символикой. Примерами ее являются Мировое Древо – символ, воплощающий универсальную концепцию мира, Багровое Око Саурона – символ магической силы, которая наделяет способностью видеть, оставаясь самому невидимым, Последняя Гавань эльфов, откуда начинается путь в Бессмертный край, который, по мифологической традиции, расположен за океаном, куда указывает закат солнца, и многие другие символы. Однако наиболее важным и во многом определяющим специфику мифологии Толкина является символ Кольца, олицетворяющий власть и силу полномочий. В древних легендах кольцо часто связывали с магическими силами или спрятанными сокровищами. В трилогии кольцо, принадлежащее Черному Владыке Саурону, прямо названо Кольцом Всевластья. Оно одновременно дарит своему обладателю власть и проклятие, если владелец слаб духом. Именно поэтому испытание Кольцом становится у Толкина моральным тестом, которому

подвергаются все более или менее значительные персонажи книги. Более того, исследователи творчества Толкина рассматривают кольцо как самостоятельное действующее лицо, наравне с другими, влияющими на развитие сюжета.

Таким образом, исследование фэнтези «Властелин колец» в рамках мифологического творчества свидетельствует о том, что Дж.Р.Р. Толкин, опирается на известные мифологические темы, сюжеты, мотивы, символы и образы и конструирует свой миф о собственном мире, основываясь на базовых принципах и функциях мифологии. Знание мифологических источников позволяет проникнуть в художественный мир трилогии, в его игровое пространство, где разворачиваются те или иные события в соответствии с законами современного мифотворчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Толкин, Дж.Р.Р. О волшебных сказках // Утопия и утопическое мышление. – М. : Прогресс, 1991. – С. 277 – 279.
2. Медведева, Н.Г. Миф как форма художественной условности : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Н.Г. Медведева ; Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 1984. – 23 с.
3. Маклаков, И.А. Эпопея Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец» в контексте западноевропейских литературных традиций : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / И.А. Маклаков; Казанский гос. ун-т. – Казань, 2007. – 23 с.

А.Г. ПРОТОСОВИЦКАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОППОЗИЦИЯ «СВОЕ-ЧУЖОЕ» В ОСНОВЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ДЕТЕКТИВА В РОМАНАХ А. КРИСТИ

Комплексное лингвистическое исследование структуры образа персонажа должно исходить из понимания его как индивидуально-авторского сочетания целого ряда отдельных компонентов. Структура может включать портретную характеристику персонажа, его характеристику через действия и поступки, прямую авторскую характеристику, изображение профессиональных качеств, характеристику персонажа другими действующими лицами, речевую характеристику, а также психологический анализ внутреннего мира персонажа. Кроме того, изображение определенного образа-типа (как, например, в нашем исследовании, образа детектива) может быть обусловлено социокультурными факторами, в том числе, его национальной идентичностью. Созданный А. Кристи многоаспектный и сложный образ детектива в ее романах позволяет автору реализовать в структуре художественного образа оппозицию «английского» - «неанглийского».

Используемое в таких науках, как социология, философия, культурология, психология, понятие «английскость» становится также предметом современных академических литературоведческих исследований. Происходит процесс формирования «английскости» в качестве литературоведческой категории, которая требует рассмотрения парадигмы «английскость» в социокультурном контексте национальной идентичности.

Понятие «английскость» подразумевает характеристику национального менталитета англичан, является выражением концепта «английского», понимаемого как совокупность разнообразных культурных составляющих, формирующих национальную уникальность англичан. Специфику понятия «английскость» в качестве литературоведческой категории необходимо также рассматривать и в системе сложившихся бинарных оппозиций: «свое» – «чужое», «национальное» – «инонациональное», «своеобразие» – «инакообразие» (Ю.М. Резник), «иномерность» (Ю.В. Шичанина), «инаковость» (Д.О. Половцев). Принципиальным моментом в трактовке инаковости как литературной категории, применяемой в интерпретации художественного текста, является ее тесная связь с понятием «Другого» (чужого) как воплощения иной идентичности [1, с. 9]. Несмотря на то, что оппозиция «свое – чужое» носит универсальный характер, она имеет и персонифицированное наполнение, приобретая индивидуальное своеобразие для каждого конкретного героя и определяя его поведение и оценки [2, с. 62].

На протяжении всей своей жизни А. Кристи творила в рамках «английскости» – отличительной черты англичан, заставляла их по-особенному гордиться своей страной с хорошо отлаженным бытом и старой демократической структурой. Идеалы викторианства, на которых выросла А.

Кристи, не потеряли своей ценности для нее на протяжении всей жизни. В центре художественного мира А. Кристи всегда находится английская обыденность. Эстетика обыденности в ее романах проявляется в том, что герои действуют и размышляют на уровне общепринятого и общераспространенного суждения. Викторианский идеал патриархальной семейственности занимает прочное положение в ее романах.

В детективных произведениях в полной мере проявилось влияние викторианского миропонимания с его оптимизмом и верой в человека. Замечая недостатки людей, пороки общества, А. Кристи обнаруживает склонность идеализировать «английскую традицию». Писательница обращала пристальное внимание на национальные черты своих персонажей, считая, что они, как и любые человеческие свойства, проявляются в их природе многообразно,

Рассматривая поэтику образа инационального, Т.Г. Теличко отмечает, что «особенности рецепции инационального тесно связаны с национальной идентичностью, которая определяет логику восприятия «чужого» [3, с. 5]. Автор художественного произведения, в основе которого лежит концепция «истинно английского – неанглийского», использует различные способы отражения групповой и индивидуальной идентичности. Многие исследователи отмечают самобытность английской литературы, критично воссоздающей образ англичанина (например, Л.Ф. Хабибуллина, С.В. Кончакова, И.В. Белозерова и др.). И.В. Белозерова, в частности, подчеркивает пристальное внимание А. Кристи к среде, в которой живут ее герои. Детальное отражение английской действительности, выделенные этностереотипы (английская закрытость, сдержанность, высокомерие) свидетельствуют о том, что в классическую форму детективного романа писательница внесла культурологический аспект, историческое время и местный колорит Британии, тем самым создав образы, воплощающие понятие «английскости». А. Кристи акцентирует национальные особенности образов детектива и других персонажей, используя оппозицию, маркированную как «свой – чужой» [4, с. 12].

Проблема инационального, инаковости многоаспектна и может быть представлена в различных формах. В нашем исследовании мы рассматриваем образы детектива-англичанки (мисс Марпл) и детектива-бельгийца (Эркюля Пуаро) в романах А. Кристи как отражение не только универсальных особенностей профессиональной деятельности людей, занимающихся расследованием преступлений, но и специфики национального характера.

Образы профессионального детектива и сельской любительницы криминальных расследований имеют ряд общих базовых признаков: способы ведения расследования, семейное положение, наличие определенных исключительных качеств, включая чудаковатость. Анализ этих составляющих художественного образа должен, однако, дополняться описанием индивидуальных способов мышления и коммуникативного поведения, описанием привычек, обусловленных их национальной принадлежностью –

всем тем, что делает эти образы не только уникальными компонентами художественного произведения, но и яркими, запоминающимися типажам.

Мисс Марпл – хранительница обычаев Британии, она воплощает в себе яркое выражение английской традиции: почитание устоев, верность своему мировоззрению, аккуратность и воспитанность. Ее отличие от Эркюля Пуаро заключается в том, что ей по-женски интересны мелочи, которые окружают людей. Она, прежде всего, наблюдатель. Жизненный опыт мисс Марпл, внимание к окружающим и умение признавать свои ошибки объясняют секрет ее детективных побед. В романах с участием мисс Марпл из Сент-Мери-Мид перед читателями предстает культура провинции, маленьких городов. Однако у мисс Марпл, кроме репутации проницательного человека, способного оказать помощь полиции, нет детективной биографии (в отличие от Эркюля Пуаро).

Мисс Марпл выгодно выделяется на фоне других детективов цепким умом и превосходным знанием человеческой природы. Агата Кристи подчеркивает в книгах, что мисс Марпл напоминает «добрую тетушку», которая, тем не менее, может в одно мгновение обернуться карающей Немезидой. Мисс Марпл выглядит непрезентабельно, ее речь нередко может показаться несвязной и путанной, она склонна в своих объяснениях перескакивать с одного на другое, но при этом у старой леди сильный характер и великолепный аналитический ум, который она очень любит упражнять, разгадывая встречающиеся на ее жизненном пути загадки и необычные случаи. Ее сила как детектива-любителя – в остром уме, чрезвычайно широкой информированности и, главное, в превосходном знании человеческой природы. Поэтому один из ее «профессиональных приемов» – найти в прошлом родной деревни какой-либо случай, напоминающий расследуемое происшествие, или человека, своим поведением похожего на того, с которым она имеет дело сейчас, и провести параллель между обстоятельствами прошлого и настоящего события.

В этом трогательном и достаточно ярком образе, по замечанию Ю. Беляевой, «отразилось многое из духовного мира самой писательницы, воспитанной еще в викторианской Англии: импульс феминизма и ностальгия по уходящей старой доброй Англии, протест против литературных шаблонов и романтизм познания окружающей действительности» [5, с. 232]. А. Кристи щедро одаривает свою героиню такими качествами, как способность к наблюдению и сопоставлению, глубокой проницательности и философской мудрости, защите всех несправедливо обиженных. Кроме того, определяющие особенности этого образа воплощают такое понятие как «английскость» и обусловлены английской национальной ментальностью, что позволяет маркировать данный персонаж в оппозиции мисс Марпл – Эркюль Пуаро как «свое» в противоположность «чужому».

Пуаро, наряду с мисс Марпл, является одним из двух главных героев произведений Агаты Кристи. Создавая образ иностранца, писательница использует точные детали. Благодаря их мастерской расстановки и степени их оценочности, читатель получает представление о поведении персонажа, его

профессиональных умениях вести расследование криминального дела, манеру одеваться, отношение к себе и окружающей действительности, речевую характеристику. Пуаро не принадлежит англосаксонской культуре. Он лишь частично ассимилировался в чужую для него культуру, поэтому структуру его идентичности определяет категория инаковости, и представителями английской нации он воспринимается как «чужой».

Эркюль Пуаро – бельгийский эмигрант, бывший полицейский, он является профессиональным детективом. Его фигура выглядит экзотически в типично английском окружении, его нелепая внешность и деланная манерность своеобразно оттеняются полукомичной серьезностью и далеко недюжинным умом. Смысловое значение имеет и фамилия персонажа. Так, Пуаро – это бельгийская фамилия, призванная показать инаковость, отличие сыщика от англичан. Он чужой, непонятный, непохожий. Введение героя-иностранца в национальную среду позволило писательнице дать оценки британского общества с позиций другой культуры, иного образа жизни [4, с. 9].

Эркюль Пуаро воспринимается представителями английской нации как «чужой». Огромные усы Эркюля Пуаро являются одной из главных особенностей его внешности. Агата Кристи дает своему персонажу имя Эркюль как бы в насмешку, так как бельгийский Геркулес маленького роста. Экзотическая внешность Пуаро мгновенно выделила его среди типично английского, традиционного окружения, и сделала персонажа необычным, не похожим на простых следователей-сыщиков: Эркюль Пуаро больше похож на кудесника, чудотворца, волшебника, в чьих силах распутать даже самое трудное дело.

Особенностью создания образа Пуаро является то, что иностранное происхождение персонажа-детektива дало писательнице возможность показать изобилующую условностями английскую жизнь как бы извне, увидеть ее глазами «человека со стороны», которому иногда приходится растолковывать правила, само собой разумеющиеся для англичанина. Пуаро самонадеян, он легко пренебрегает английскими условностями и порядками и не любит путешествовать. Расследование он старается завершить драматическим финалом, иногда с театральными элементами. Главной характеристикой речевого поведения Эркюля Пуаро является его билингвизм. Хотя Пуаро в совершенстве знает английский, он постоянно напоминает о своей национальной идентичности, вставляя в речь французские слова. Подчеркивая свое дружеское отношение, он использует только французские обращения. В общении с людьми бельгиец неизменно вежлив и учтив, его манеры подчеркнута изысканны.

Все в его облике очень не английское: усы – пышные, гордо подкрученные, непропорционально большие; голова – яйцевидной формы; рост – невероятно маленький. Какими бы эпитетами не сопровождалось общее описание внешности Пуаро (хорошо одетый, абсолютно безупречный, щеголеватый, ухоженный, весьма изящный, изысканный, утонченный), они обязательно сопровождаются комментарием «производящий впечатление иностранца».

Первая реакция англичан на Пуаро акцентирует внимание на отношении к нему как к чему-то принципиально иному. Они относятся к нему несколько свысока, постоянно подчеркивая его странность, чужаковатость, даже сравнивая его с комедийным цирюльником (*a hairdresser in a comic play*).

Образ бельгийского детектива воплощает инациональное не только через восприятие его англичанами. По его собственной оценке он является искусным сыщиком, уникальным специалистом, лучшим в мире в области раскрытия преступления. Он уверен в истинности своих суждений и правильности выбранных методов, никогда не проигрывает, он высокого мнения о своих знаниях. Окружающие его люди считают его излишне самоуверенным человеком, который мнит о себе слишком много.

Таким образом, изучение структуры образа персонажа-детектива в детективном дискурсе позволяет сделать вывод о том, что А. Кристи использует для создания образов мисс Марпл и Эркюля Пуаро маркер «свой – чужой», который обуславливает отражение национальной идентичности образа на его разных уровнях. Мастерство А. Кристи в создании образа детектива-иностранца позволило ей не только акцентировать национальные особенности героев, но и внести в классическую форму детектива культурологический аспект, историческое время и местный колорит Британии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Половцев, Д.О. Проблема инаковости в творчестве Э.М. Форстера : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Д.О. Половцев ; Минский гос. лингвистич. ун-т. – М. – 2009. – 16 с.
2. Половцев, Д.О. Изучение творчества Э.М. Форстера в контексте английской литературы первой трети XX века: феномен инаковости / Д.О. Половцев. – Витебск : ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО». – 2012. – 217 с.
3. Теличко, Т.Г. Поэтика инационального в английском романе начала XX в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.04 / Т.Г. Теличко; Донецкий нац. ун-т. – Днепропетровск. – 2006. – 21 с.
4. Белозерова, И.В. Национальная концептосфера в детективном романе А. Кристи, Ч.П. Сноу, Д. Френсиса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / И.В. Белозерова; Воронежский гос. пед. ун-т. – Воронеж. – 2006. – 21 с.
5. Беляева, Ю. Агата – королева детектива / Ю. Беляева // А. Кристи. Убийцы среди нас: детективные романы. – М. : «Астерия». – 1995. – С. 230– 233.

М. ТЕРЕЩУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЗЛОДЕИ И ВОПЛОЩЕНИЕ ЗЛА В МИРЕ СРЕДИЗЕМЬЯ ДЖ. ТОЛКИНА

Книга «Властелин колец» Дж.Р.Р. Толкина – это эпопея в жанре фэнтези о природе власти, которая хочет быть властью над человеком, власти безнравственной, основанной на лжи и насилии. Философское содержание эпопеи – извечное противостояние Добра и Зла. Главным злом, по мнению Толкина, является абсолютная власть, разрушающая человека, опустошающая его душу. Духовная капитуляция перед такой властью и всякая сопричастность ей растлевают и губят любое существо.

Разграничение фэнтези и литературной сказки основывается во многом на том, что в фэнтези не так четко прослеживается так называемая «память жанра», т. е. связь с фольклорной волшебной сказкой, для которой характерна статичность образов персонажей как носителей определенной функции [1, с. 64]. В эпопее «Властелин колец» персонажи, олицетворяющие зло, многообразны и индивидуальны, охватывая широкий спектр фигур со сверхъестественными силами. В него входят Саурон, Саруман, орки, Черные Всадники, Голлум, балроги, драконы, пучиха Шелоб и многие другие. Общим для персонажей злодеев является то, что их отвратительное поведение лишено внешней мотивации – их жажда зла обусловлена внутренними причинами [2, с. 157].

Борьба Добра и Зла в трилогии сосредоточена вокруг обладания Кольцом Всевласти. Это кольцо принадлежит темному властелину Саурону, врагу свободных народов Средиземья из страны Мордор. Кольцо обладает способностью поработать своего владельца и руководить всеми его помыслами и поступками. Главный герой книги – хоббит Фродо – пытается со своими друзьями избавиться, а потом и уничтожить этот магический предмет.

Главные злодеи фэнтези, Саурон и маг Саруман, обладают огромными магическими способностями, которые они используют для своих низких целей. Толкин не дает описания Саурана, читатель может судить о нем лишь по его высказываниям. Необходимость зла материализоваться проявляется в существах, занимающих более низкое положение в иерархии зла.

Орки, которые помогают Саурону стать властителем Средиземья, предпочитают держаться в темноте, в подземных пещерах и шахтах. Они необыкновенно сильны, но по своей внешности отвратительны. Орки коренасты, с длинными руками и кривыми ногами, выпирающими из рта клыками, деформированными ушами и скошенными глазами, что позволяет им хорошо видеть в темноте. Внешнее уродство является видимым показателем внутренней порочности орков. Интересно, что среди этих

существ нет ни женщин, ни детей. Они – порождение темноты, и ими руководит жажда убийства.

Толкин представляет читателям два вида огромных особей, образы которых напоминают древних великанов, встречающихся в древнем скандинавском фольклоре, – тролли и балроги. Тролли – это существа из породы огров, великанов-людоедов, с отвратительной внешностью и характером. При всех своих габаритах они невероятно тупы. Все поступки троллей говорят о примитивности их природы. Тролли покрыты твердой зеленой чешуей, которую может пронзить только металлическое оружие. У них темная кровь, и на ногах нет пальцев. От них исходит отвратительный запах. Саурон восполняет недостаток ума у троллей, усиливая их порочность. Они постоянно находятся на службе зла, создавая армии для темного властителя. Водимые чувством воинской дисциплины, они жертвуют собой, выполняя приказы господина. В то же время, они напоминают больших детей, неспособных умерить свой аппетит и живущих по принципу удовлетворения своих прихотей [2, с. 169].

Другими гигантскими существами являются балроги – духи огня. Они обладают устрашающей внешностью и способны окутывать себя огнем, используя его также как оружие. Эти злобные демоны используют длинные мечи, огненные бичи с множеством хвостов и булавы. Балроги не могут быть поражены обыкновенными солдатами и обычным оружием. В эпосе «Властелин колец» встречается только одно описание балрога, которого побеждает в Мории волшебник Гэндальф. Этот балрог повелевает орками, подчиняющимися ему из-за панического страха.

Распространению сил зла в Средиземье содействуют также Черные Всадники. Этих слуг Саурона еще называют назгулами, или призраками кольца. Назгулы – это призраки девяти королей и чародеев на вороных конях, которые все еще существуют благодаря кольцам власти, которыми наделил их Саурон. Девять смертных владык становятся рабами колец и, соответственно, верными приспешниками Саурона. Они внушают ужас тем, что внутри капюшонов их длинных черных плащей вместо лиц нет ничего, кроме пустоты. Видеть они могут только ночью, но в основном они полагаются на свой нюх и слух. Назгулы умело пользуются разными видами оружия, одним из которых является моргульский клинок. Ранение этим кинжалом, как правило, было смертельным для человека. Если в ране оставался обломок кинжала, это постепенно приводило к развоплощению раненого, т. е. к переходу в мир духов.

Все виды существ, представленные Толкиным в «галерее» сил тьмы, образуют своеобразные оппозиции с героями эпоса. Так, Саруману противостоит Гэндальф, присущие оркам признаки могут служить пародией на характерные особенности эльфов, даже крылатые кони, переносящие назгулов, противопоставлены могучим оркам, приходящим на помощь хоббитам в трудных ситуациях. Последовательное использование приема оппозиции для изображения борьбы Добра и Зла, воплощенных в конкретных

образах «героев» и «врагов», составляет основу сюжета эпического повествования, что характерно для жанра фэнтези.

В романе «Властелин Колец» все злые персонажи наказываются. Они погибают или изгоняются из Средиземья, степень их вины определяет форму наказания. Собственный враг злодеев кроется в глубине их сердец, они сами являются причиной своей гибели. Нет ни одного случая обращения злодеев в стан борцов за дело добра. В мире Средиземья нет места неопределенности, взаимодействие всех видов противопоставления обусловлено нравственными установлениями этого мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

2. Королькова, П.В. К вопросу о разграничении фэнтези и литературной сказки / П.В. Королькова // Вестн. Московского ун-та. Сер. 9, Филология. – 2011. – № 1. – С. 59 – 66.

2. Poveda, J.A. Villains and the representatives of evil in J.R.R. Tolkien's fiction of Middle Earth / J.A. Poveda // Brno Studies in English 31. – 2005. – S. 11. – P. 155 – 174.