

**ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО**

**Историко-филологический факультет
Направление «Иностранные языки»**

**Гуманитарный учебно-методический
и научно-издательский центр
Пензенского государственного университета**

Авдеевские чтения

**Материалы I Всероссийской научно-практической конференции
преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников,
посвящённой 350-летию со дня основания г. Пензы**

25 апреля 2013 года

Пенза, 2013

Печатается по решению гуманитарного учебно-методического
и научно-издательского центра
Пензенского государственного университета

УДК 41

ББК 81

Авдеевские чтения: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников, посвящённой 350-летию со дня основания г. Пензы. 25 апреля 2013 года / Отв. ред. Ю.А. Шурыгина. – Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2013. – 344 с.

25 апреля 2013 г. состоялась I Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников в рамках XXIV научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования» студентов и профессорско-преподавательского состава ПГУ, посвященной 350-летию со дня основания г. Пензы. Опубликованные материалы отражают результаты научных исследований отечественных учёных, преподавателей, студентов, школьников.

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

Статьи печатаются в авторской редакции.

Редакционная коллегия: Авдониная Л.Н., Аверьянова Н.А., Алёшина Е.Ю., Андросова О.Е., Баканова М.В., Баранова Л.А., Богданова Н.А., Борисов А.В., Брыкина С.В., Бурякова О.Л., Гусева Т.В., Дмитриев Д.В., Дубровская Т.В., Евплова О.Н., Еремина Н.К., Кашичкина О.А., Киселёва Т.А., Корабельникова О.А., Корнаухова Т.В., Костина Н.Ю., Крюкова Л.И., Кузнецова С.В., Кучерова Л.Н., Лакина Н.Ю., Павлова Н.А., Питерскова Т.А., Полукарова Т.А., Потылицина И.Г., Радионова И.М., Разуваева Т.А., Разумова М.В., Ратницына Т.В., Ратушная Л.Г., Румянцева Т.А., Сальникова Е.В., Селиверстова С.Б., Синенкова Е.Е., Соболева Е.Г., Старостина Н.В., Суркова Л.В., Сызранцева Л.М., Тимонина А.П., Хайрова Х.Ж., Шепелева Е.В., Шибанова Е.А., Ягов О.В., Янин А.В.

© Пензенский государственный университет, 2013

© Историко-филологический факультет, 2013

© ГУМНИЦ ПГУ, 2013

Раздел 1.

«Актуальные вопросы лингвистики и теории перевода»

Н. А. Аверьянова, С. Н. Шумилкина

Опущение артикля в английском языке

к.филол.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Н. А. Аверьянова, г. Пенза
студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета,
С. Н. Шумилкина, г. Пенза

Несмотря на многочисленные работы, исследующие английский артикль, в этой области существует достаточно неразрешенных проблем, которые продолжают волновать умы ученых лингвистов.

Артикль (франц. article, от лат. articulus) (член) – грамматический элемент, выступающий в языке в виде служебного слова или аффикса и служащий для выражения определенности-неопределенности категории (именной), т.е. вида референции [1].

В современном английском языке имеется три артикля: определенный (the), неопределенный (a, an) и нулевой (-).

Историческая природа артиклей довольно отчетливо прослеживается на современном уровне развития английского языка – определенный артикль может употребляться в качестве синонима указательных местоимений «this, that», а неопределенный артикль в ряде случаев выступает в значении числительного «one» [2].

Отсутствие артикля перед именем существительным в английском языке обычно противопоставляется употреблению определенного

или неопределенного артиклей и становится, таким образом, средством выражения определенного значения. Такое отсутствие артикля называется «значащим». Значащим принято считать отсутствие артикля перед абстрактными существительными и названиями веществ, перед именами собственными и обращениями [3]. В этих случаях говорят также о нулевом артикле. Нулевой артикль передает специфичность лексического значения или синтаксической функции существительного. Существительное, употребленное с нулевым артиклем, приобретает наиболее общее или отвлеченное значение – «вообще», например:

«Culture and corruption», echoed Dorian. «I have known something of both» (речь идет о культуре и коррупции в целом) [4].

В некоторых случаях артикль в английском языке опускается, хотя в предложении предполагается его наличие. Это явление обозначается термином «эллипс». Употребление данного термина становится возможным лишь при условии, что он понимается в самом общем смысле как «опущение» [3].

Значение, выражаемое нулевым артиклем, соотносимо лишь с существительным и проявляется независимо от субъязыковой отнесенности последнего. Значение же, передаваемое опущением артикля в разговорной речи, присуще всем другим специфическим единицам разговорного субъязыка, выступая как дополнительный компонент их значений. Следовательно, нулевой артикль и опущенный в условиях разговорной речи – явления разного порядка, имеющие различную природу.

В качестве экстралингвистических причин эллипса артикля, как правило, называют основные особенности разговорной диалогической речи – неофициальный характер общения, спонтанность, т. е. отсутствие времени на обдумывание и, в результате этого, небрежное оформление высказывания.

А теперь рассмотрим некоторые случаи опущения определенного и неопределенного артиклей по отдельности.

Опущение определенного артикля

Известно, что определенный артикль считается грамматически обязательным перед субстантивным словосочетанием, в котором в качестве определения выступает порядковое числительное или прилагательное.

тельное, придающее словосочетанию значение индивидуальности, единичности, тождества и т. п. Однако в разговорной речи опущение определенного артикля может иметь место:

1. В субстантивных словосочетаниях с порядковым числительным в роли определения: First charm of marriage is that it makes a life of deception absolutely necessary for both parties [5].

2. В словосочетаниях с определением, выраженным превосходной степенью прилагательного: Commonest thing is delightful if one only hides it [6]. Практически любое прилагательное в форме превосходной степени может быть употреблено без определенного артикля; семантика прилагательного не налагает каких-либо ограничений на эллипс артикля. Опущение определенного артикля возможно не только в синтетических, но и в аналитических формах превосходной степени:

He is a man whom no one can fail to admire - most noble and beautiful nature [7].

3. В словосочетаниях, содержащих в качестве определения прилагательное, требующее, вследствие специфики своего лексического значения, определенного артикля (only, wrong, same, last, next, whole, usual и др.): Only difficulty was that I was so often ill and unable to play [8].

4. При условии, если существительное определяется придаточным предложением ограничительного характера: Reason, we all like to think so well of others, is that we are all afraid for ourselves [9].

Во всех перечисленных случаях опущение артикля становится возможным благодаря тому, что все указанные типы определений, будучи ограничительными по характеру, уже содержат значение единичности и сами по себе квалифицируют предмет как особенный. Поэтому употребление определенного артикля в подобных случаях может считаться избыточным.

Опущение неопределенного артикля

В субстантивных словосочетаниях с неопределенным артиклем определения, обычно выраженные прилагательными, описывают предмет, дают ему качественную характеристику. Опущение неопределенного артикля имеет место:

1. В условиях собственно синтаксического эллипса: в эллиптических предложениях, являющихся потенциальными дополнениями: «*Delightful theory*», she exclaimed, «*I must put it into practice*» [10].

2. В односоставных номинативных предложениях, структурной основой которых является субстантивная группа. Часто такие предложения выражают эмоциональную оценку объекта речи: «*Is that his design in settling here?*»

«*Design! Nonsense, how can you talk so!*» [11].

3. В коммуникативно двусоставных предложениях: *Great thing, Gladys!* [12].

4. В аппозитивных сочетаниях, за исключением тех случаев, когда опущение артикля при определенных условиях допускается существующей в литературном языке нормой: *To you at least she was always a dream, phantom, that flitted through Shakespeare's plays...* [13].

5. В составе устойчивых сочетаний: *a bit, a lot, a couple, a few, a little: Bit early, aren't you?* [14].

Это лишь некоторые из многочисленных случаев опущения артикля в английской разговорной речи.

Что же касается опущения артикля в письменной речи, оно используется в тех случаях, когда необходимо максимально сократить текст:

1. В газетных заголовках: *Seven people witness UFO.*

2. В телеграммах: *Monthly report needed send first opportunity.*

3. В сценариях: *Actors stand near cupboard, then move to window.*

4. В сносках, примечаниях, словарных статьях: *See Table 2 on page 24* [15].

Итак, в результате эллипса артикля те значения существительного, которые в книжно-литературных текстах передаются его сочетанием с неопределенным или определенным артиклем, могут получать в разговорной речи лишь имплицитное выражение. Наличие артикля является одним из признаков аналитизма языка, а опущение артикля в разговорной речи отражает развивающуюся в ней тенденцию к синтезму в сфере существительного.

Литература

1. Виноградов В.А. АРтиклъ // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. – С.45-46.
2. Blokh M. Y. A Course in Theoretical English Grammar. М., 2000. – Р.73-74.
3. Ситнова Н.А. Эллипс артикля в английской разговорной речи // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1977. – № 8. – С.57-68.
4. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.246.
5. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.23.
6. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.22.
7. Voynich E.L. The Gadfly. М., 1964. P.45.
8. Voynich E.L. The Gadfly. М., 1964. P.83.
9. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.99.
10. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.63.
11. Austen J. Pride and Prejudice. London, 1994. P.5.
12. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.231.
13. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. М., 1963. P.131.
14. Austen J. Pride and Prejudice. London, 1994. P.115.
15. Нулевой артиклъ [Электронный ресурс]. - <http://www.native-english.ru/grammar/zero-article>

Н. А. Аверьянова, С. С. Цыганова

Выражение рода в современном английском языке

к.филол.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Н. А. Аверьянова, г. Пенза
студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Проблема категории рода в английском языке на протяжении многих десятилетий остается актуальной. Пол – одна из немногих

действительно важных для человека категорий, восприятие которой не зависит от языка и культуры, т.е. носители разных языков в принципе одинаково различают два типа существ – женского и мужского пола. Эта классификация отражается по-разному во всех языках. Так, в английском языке, в отличие от русского, семантическая категория пола не соотносится с грамматической категорией рода у имен существительных, обозначающих живых существ.

По данным современной лингвистики, появление категории рода в индоевропейских языках в целом связывается со становлением категории одушевленности / неодушевленности. Семантически одушевленность связывается с представлением о живом и реализуется одушевленными существительными мужского и женского рода, которые именуют существа мужского и женского пола. Следует отметить, что в мужской и женский род могут входить неодушевленные существительные – названия предметов.

Категория рода в английском языке прежде всего находит свое выражение в лексическом значении слова; она также выражается при помощи личных местоимений и некоторых суффиксов.

В современном английском языке род является скрытой категорией. Данная особенность объясняется редукцией безударных гласных в среднеанглийский период, что привело к утрате морфологических признаков рода у большинства существительных. Однако категория рода объективируется при осуществлении замещения местоимениями 3-го лица ед.ч. "he", "she", "it" Местоимения 3-го лица ед. ч. пересекаются с категорией существительного в речи и указывают на родовую принадлежность данного существительного. Соответственно, местоимение "he" является средством выражения мужского рода, "she" – женского, "it" – среднего. В целом местоимения "he", "she" замещают одушевленные существительные в соответствии с полом их референта, а неодушевленные в соответствии со сложившейся языковой традицией.

Местоимение "it" замещает неодушевленные существительные, референтом которых являются объекты неживой природы. Однако, местоимение "it" может замещать и одушевленные существительные, например имена животных, когда нет необходимости подчеркивать

пол референта. Но по отношению к домашним животным часто употребляется *he* или *she*.

С каждым из трех родовых классов, представленных местоимениями "*he*", "*she*", "*it*", связан свой круг значений:

"HE": 1) "мужчина или животное мужского пола"; 2) "человек безотносительно пола"; 3) "Бог"; 4) существительные, выражающие понятия силы, власти, разрушения и т.д. (*sun*, *time*, *war*, *death*):

It is pleasant to sit in the green wood, and to watch the Sun in his chariot of gold, and the Moon in her chariot of pearl [1].

"SHE": 1) "женщина или животное женского пола"; 2) "судно"; 3) "машина".

Существительные, выражающие понятия величия, изящества, чувствительности, плодородия и т. п., контекстуально относятся к женскому роду:

"The Earth is going to be married, and this is her bridal dress", whispered the Turtle-doves to each other [2].

"IT": 1) "вещь, ситуация, идея"; 2) "ребенок или животное, когда неизвестен их пол"; 3) "названия растений, деревьев и т.д.":

But the Tree shook its head [3].

Многие одушевленные существительные нейтральны. Вне контекста они не обозначают определенный пол и имеют одинаковую форму как для мужского пола, так и для женского. Это так называемые существительные неопределенного рода: *child* – ребёнок (может быть мальчик и девочка), *singer* – певец, певица, *cook* – повар (мужчина и женщина), *cousin* – двоюродный брат, двоюродная сестра, *assistant* – помощник (мужчина и женщина).

Одна из особенностей родовой классификации существительных в английском языке заключается в большем семантическом объеме категории "*he*" по сравнению с "*she*", следствием чего является своеобразная асимметрия между мужским и женским родом. Включение значений "человек безотносительно пола" и "Бог" в категорию "*he*" подчеркивает больший интеллектуальный вес мужского рода по сравнению с женским. Многие лингвисты разделяют мнение о том, что мужской род передает не столько идею пола,

сколько общее понятие о человеке, а в женском роде идея пола ощущается резче и определеннее [4].

Мысль о семантической неравноценности мужского и женского рода прослеживается и в категории английского имени. Например, названия лиц по профессии и должности в большинстве своем являются существительными мужского рода, например, "actor", "poet", "waiter" и др. Семантика данных имен позволяет использовать их по отношению к мужчине и к женщине, если нет необходимости уточнять пол референта. Имена лиц женского пола по профессии являются производными от соотносительных существительных мужского рода, но имена женского рода не могут быть названиями лиц мужского пола, и это еще раз указывает на существование семантической асимметрии между мужским и женским родом в пользу первого. Считается, что отсутствие целого ряда терминов для обозначения женщины-специалистки объясняется ее прежним угнетенным положением и бесправием, которое отразилось и в языке [5].

Таким образом, род существительных типа teacher, doctor, friend, neighbour и т.д. определяется контекстом и может быть как мужским, так и женским:

My friend thought he would close on the two-pound-five job (he is a hearty eater), and did so [6].

She was our friend [7].

Итак, производные женские формы обычно отличаются суффиксом или каким-либо другим морфологическим или лексическим признаком, который в ряде случаев частично дублирует форму исходного мужского рода. Например, a man – a woman, a host – a hostess, an actor – an actress.

Несомненный интерес в этом отношении представляет суффикс -ess, который своим происхождением обязан греческому языку. После нормандского завоевания английским языком были заимствованы существительные countess, hostess, lioness, mistress, а начиная с четырнадцатого века, этот суффикс присоединяется к основам исконных существительных, образуя ряд: danceress, dwelleress, teacheress etc.

Категория рода в английском языке исчезла окончательно уже к концу среднеанглийского периода. Обозначение биологического пола существует в языке, но при этом используются средства чисто лексические или словообразовательные, например, *girl-friend* – *boy-friend*, *man-servant* – *servant-maid*.

Некоторые существительные имеют различные формы для выражения мужского и женского рода, например, *cock* (петух) – *hen* (курица); *uncle* (дядя) – *aunt* (тётя); *brother* (брат) – *sister* (сестра).

Таким образом, нельзя говорить о полном исчезновении грамматической категории рода в современном английском языке. Способ выражения стал с определенной точки зрения более простым, но категория продолжает существовать. Поэтому английский существенно отличается от языков, вообще не знающих категории грамматического рода, как, например, венгерский.

Литература

1. Wilde O. *The Nightingale and the Rose* // *Fairy Tales*. М., 2007. – P. 24.
2. Wilde O. *The Star-Child* // *Fairy Tales*. М., 2007. – P. 79.
3. Wilde O. *The Nightingale and the Rose* // *Fairy Tales*. М., 2007. – P. 24.
4. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М., 1989. – С. 45.
5. Stanley J. P. *Gender-marking in American English: usage and reference*. New York, 1977. – P. 67.
6. Jerome K. *Jerome Three Men in a Boat*. М., 1976. – P. 13.
7. Harper Lee *To Kill a Mockingbird*. М, 2008. – P. 53.

О. Е. Андросова

**Отражение этнических стереотипов в языке
(на материале англоязычных выражений с этнонимами)**

к.пс.н., доцент
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Этнические стереотипы – это стандартные представления, устойчивые суждения о представителях одного этноса с точки зрения другого. Они содержат готовую оценку представителей другой группы, причем эта оценка принимается как нечто объективно данное и не подвергается переосмыслению [5].

Этнические стереотипы принимаются и широко используются в повседневном общении даже при полном отсутствии личного опыта коммуникации с представителями этого этноса. Стереотипы-клише становятся основными детерминантами общения для носителей этих стереотипов [5].

Этнические стереотипы неразрывно связаны с этнонимами – названиями этнических общностей: наций, народов, народностей, племен. Этноним называет конкретную этническую общность, таким образом, выделяя её из числа всех возможных этнических общностей. В то же время, каждый отдельно взятый этноним является обобщением, так как содержит информацию о признаках, которыми должен обладать человек для того, чтобы быть отнесённым к тому или иному этносу.

В разных языках этнонимы помимо своих основных значений в результате вторичной номинации приобретают дополнительные коннотативные значения, в которых зачастую и проявляется стереотипное отношение к представителям различных этносов.

Рассмотрим, как этнические стереотипы отражаются в англоязычных выражениях с этнонимами. Нами было проанализировано свыше 100 таких выражений, зафиксированных в различных англоязычных словарях.

Любопытно, что в количественном отношении лидером в английских выражениях является этноним Dutch. Практически во всех этих выражениях присутствует негативно-оценочная характеристика, а компонент Dutch символизирует нечто плохое, ненастоящее, ненадежное. Например: Dutch comfort – слабое утешение, т.е. то, что не может утешить; Dutch defence – защита для видимости, т.е. слабая, ненадежная защита; Dutch gold – медная фольга, т.е. ложное, фальшивое золото; Dutch treat – угощение, когда каждый платит за себя сам, т.е. ненастоящее угощение; Dutch concert – пение, при котором каждый поет свое «кто в лес, кто по дрова», т.е. плохое пение; Dutch uncle – брызга, ворчун, т.е. плохой «дядя»; my old Dutch – моя старуха (о жене); Double Dutch – тарабарщина, галиматья, т.е. «плохое» в квадрате.

В отдельных словосочетаниях наблюдается стереотипное представление о голландцах как о любителях спиртных напитков: Dutch bargain – сделка, заключенная за бутылкой; Dutch courage – пьяная удача, смелость во хмелю, кураж, уверенность, стимулированная алкоголем; Dutch feast – пирушка, на которой хозяин напивается первым.

Распространены и популярны у англичан этнические стереотипы об их непосредственных соседях: шотландцах, валлийцах, ирландцах. Это вполне объяснимо, ведь чем больше мы знаем о той или иной общности, чем чаще с ней контактируем, тем больше у нас оснований для создания некоего обобщенного образа, часто эмоционально окрашенного, в котором фиксируется наше отношение к ее представителям. Следовательно, в английском языке присутствует существенное количество выражений с этнонимами Scotch, Welsh, Irish. Многие из них называют реалии, связанные с жизнью и бытом этих культурных групп. Например: Scotch broth – шотландская похлебка (из баранины или говядины, с перловой крупой и овощами); Scotch tape – клейкая лента, скотч; Scotch whisky – шотландское виски; Scotch egg – яйцо по-шотландски (запеченное в колбасном фарше); Scotch marriage – "шотландский брак" (т.е. брак, заключенный по шотландскому закону, не требующему, в отличие от английского, соблюдения иных формальностей, кроме согласия вступающих в брак); Scotch mist – густой туман, изморось, мелкий морозящий дождик; Scotch reel – хоровод;

Welsh rarebit / rabbit – гренок с сыром; Welsh dresser – шкаф с выдвижными ящиками и дверцами внизу и открытыми верхними полками; Irish coffee – «ирландский кофе», напиток из смеси ирландского виски и кофе с сахаром и сливками; Irish stew – тушеное мясо (обычно баранина) с картошкой.

Вышеперечисленные выражения являются стилистически нейтральными, однако среди подобных словосочетаний можно найти и другие, где четко прослеживается эмоционально-оценочный компонент: Irish joke – глупая, неудачная шутка; Irish bull – очевидный абсурд, галиматья, откровенный бред; get one's Irish up – беситься; лопаться со злости, лезть в бутылку, "метать икру"; Scotch cousin или Welsh uncle – дальний родственник.

Из истории известно, что Британию связывают многовековые отношения с Францией. В ходе этих отношений англичанами было заимствовано немало достижений французской культуры, что зафиксировалось в английском языке значительным количеством выражений с этнонимом French: French braid – французская косичка (плетется вплотную к коже головы, образуя на ней своеобразный геометрический рисунок желаемой формы); French dressing – заправка для салата из уксуса и растительного масла; French fries – картофель фри; French horn – валторна; French polish – политура (лак с добавлением смолистых веществ, употребляемых для полировки мебели); French roof – мансардная крыша; French stick/loaf – багет (длинный французский хлеб); French toast – французский тост (кусочек хлеба, смоченный в молоке и яйце и затем обжаренный; подаётся с сахаром, фруктами, сладким сиропом); French window – двустворчатое окно, доходящее до пола.

Значительная доля French-выражений стилистически окрашена и отражает стереотипное представление англичан о французах. Это неслучайно, ведь не секрет, что взаимоотношения англичан и французов никогда не были простыми, не зря их называют “love-hate relationships”. И язык в полной мере отразил всю специфичность этих отношений. Так, например, когда англичане выражают недовольство действиями собеседника, они говорят: “Done like a Frenchman”, подразумевая неподобающее поведение. Когда англичанин ругается, он сопровождает свои вы-

сказывания фразой “Pardon my French”, подразумевая, что только французы способны на такие ругательства. То, что в русском языке называется «уйти по-английски», в английском звучит как “French leave” – уход без прощания, незаметный уход, внезапный отъезд.

Стереотипные отношения носителей английского языка проявляются и к другим этносам. Так, этноним Chinese выражает что-то неудачное, некачественное, сделанное шиворот-навыворот: Chinese copy – подделка, контрафактное изделие; Chinese accounting – подтасовка цифр; Chinese whispers – испорченный телефон (детская игра); Chinese puzzle – китайская грамота; китайская головоломка (из нескольких коробочек, находящихся внутри друг друга).

В устойчивых словосочетаниях английского языка присутствуют также этнонимы Greek, Indian, Mexican. Как отмечает М.Н. Лапшина, в древнеанглийском языке слово Greek имело нейтральное значение, но в результате последующего пейоративного сдвига появилось представление о греках как о веселых, легкомысленных, склонных к мошенничеству людях [3]. Данное стереотипное представление эксплицируется в выражениях gay Greek – весельчак, веселый собутыльник; Greek gift – дары данайцев (коварный, предательский дар); to be Greek to smb. – быть совершенно непонятным для кого-либо.

Среди выражений, содержащих этноним Indian, распространены: Indian summer – золотая осень, “бабье лето”; in Indian file – гуськом, по одному, один за другим; Indian red – багряный; Indian gift – подарок, в обмен за который нужно дать равноценный. Происхождение выражения Indian gift относится ко времени первых контактов английских поселенцев с коренными жителями Америки. В значении данного фразеологизма отражена традиция некоторых индейских племен, согласно которой принимающий дар обязан вернуть за него равноценный [4].

Стереотипные представления, связанные с этнонимом Mexican, по большей степени негативно окрашены: Mexican breakfast – завтрак по-мексикански (сигарета и стакан воды); Mexican promotion – получение новой должности без повышения жалования; Mexican rank – временное звание; Mexican stand-off – безвыходное положение, тупиковая ситуация (когда ни одна из конфликтующих сторон не может

одержать верх, но при этом никто не готов идти на компромисс, боясь тем самым признать свое поражение).

Проведенный анализ англоязычных выражений с этнонимами показывает, что в них отражаются культурно-исторические контакты англичан с представителями других этносов. Эти выражения фиксируют не только элементы жизни и быта, достижения культуры, заимствованные носителями английского языка, но и их стереотипные представления о других этносах.

Литература

1. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2006. – 336 с.
2. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М., 1984. – 944 с.
3. Лапшина М.Н. Ксенофобия в языке (на материале семантических сдвигов в значении английских слов) // Вестник СПбГУ. – 1997. – Серия 2. – Выпуск 2. – С.12.
4. Панин В. В. Этнические стереотипы в английском языке. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://frgf.utmn.ru/mag/22/47>
5. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005. – 310с.
6. Longman Dictionary of Contemporary English. L., 2005. – 1950 p.
7. Longman Dictionary of English Language and Culture. L., 2005. – 1620 p.
8. The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A. S. Hornby. Ставрополь, 1992. – 540 p.
9. The Oxford-Russian Dictionary. English-Russian. Oxford – Moscow, 1999. – 734 p.
10. Webster's New World Dictionary. New York, 2003. – 750 p.

Основные теоретико-переводческие универсалии

к.п.н., доцент кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Неоднозначность в вопросе определения одной из базовых категорий переводоведения, единицы перевода, выливается в сосуществование целого ряда дефиниций. Так, толковый словарь переводческих терминов приводит следующую словарную статью: «Единицы перевода – 1. Единицы текста ИЯ по отношению к системе ПЯ. 2. Наименьшая языковая единица в тексте на ИЯ, которая имеет соответствие в тексте на ПЯ. 3. Такая единица в исходном тексте, которой может быть подыскано соответствие в тексте перевода, составные части которой по отдельности не имеют соответствий в тексте перевода. 4. Единица речи, требующая самостоятельного решения на перевод. В качестве постоянных (готовых) единиц перевода выступают штампы, ситуационные клише, термины, пословицы и образные выражения. 5. Наименьшая языковая единица исходного языка, которая имеет соответствие в языке перевода. 6. Фактически в процессе письменного перевода может быть и слово, и словосочетание, и синтагма, и целое предложение, и абзац, и весь переводимый текст. 7. Минимальный отрезок текста на исходном языке, соответствующий такому набору элементарных значений в языке-посреднике, который может быть поставлен в соответствие с некоторым отрезком текста на выходном языке» [6, С. 52].

Из приведенных выше дефиниций видно, что подходы к определению единиц перевода далеко неоднозначны. В определениях фигурируют и единицы языка, и единицы речи. Л.С.Бархударов связывает единицу перевода с категорией эквивалентности, что вполне закономерно, поскольку эквивалентность устанавливается как раз при переводе определённых фрагментов речевого высказывания (т.е. единиц перевода), определяя её через соответствие: «Под единицей перевода мы имеем в виду такую единицу в исходном тексте,

которой может быть подыскано соответствие в тексте перевода, но составные части которой по отдельности не имеют соответствий в тексте перевода» [1, с. 174]. Как видим, в представленных определениях единиц перевода часто встречается понятие «соответствие» (в определениях 2, 3, 5, 7, представленных в словаре переводческих терминов). Выделяют разные виды соответствий. Л.С. Бархударов, указывая на то, что единицей перевода может быть любая единица языка, говорит об установлении соответствий на уровне фонем (для письменной речи – графем); морфем; слов; словосочетаний; предложений; текста. (1) В.С. Виноградов классифицирует лексические соответствия по форме (эквивокабульные (эквивразрядные, неэквивразрядные) и неэквивокабульные); по объёму (полные и неполные); по характеру функционирования (константные и окказиональные); по способу перевода (прямые соответствия, синонимические соответствия, гипо-гиперонимические соответствия, дескриптивные (перифрастические) соответствия, функциональные соответствия; пре-стационарные соответствия. [3, С. 83-105]. Я. И. Рецкер, не соглашаясь с Л.С. Бархударовым в вопросе определения единицы перевода, указывает, что «минимальной единицей перевода, если она существует, является предложение» [5, С. 28]. Учёный выделяет эквивалентные соответствия и вариантные соответствия. Другой отечественный учёный В.Н. Комиссаров называет переводческим соответствием «единицу ПЯ, регулярно используемую для перевода данной единицы ИЯ» [4, С. 135]. Исследователь выделяет постоянные (единичные) соответствия и множественные (вариантные) соответствия по характеру отношения к переводимой единице исходного языка и лексические, фразеологические и грамматические – по принадлежности исходной единицы и её соответствия к определённому уровню исходного языка [4, С.139].

Установление соответствия происходит в рамках определённой единицы. Согласно В.Н.Комиссарову подобной единицей выступает предложение или два предложения. Как видим, понятия единицы перевода и, следовательно, соответствия тесно связаны с контекстом, который и определяет выбор того отрезка сообщения, который будет

квалифицироваться как единица перевода. Зачастую минимально достаточный для перевода отрезок высказывания выходит за пределы слова, словосочетания, предложения и даже абзаца и находит свое выражение в пределах более широкого контекста. Что же в таком случае служит единицей перевода, терминируемой иначе «транслема», «переводема», «транслатема»?

Наиболее удачным решением, на наш взгляд, является выбор диктемы в качестве единицы перевода. Диктема, разрабатываемая в рамках лингвистической концепции профессора М.Я.Блоха, обладает свойствами номинации, предикации, стилизации и тематизации. Данная единица позволяет осуществить переход от слова к тексту. Диктема напрямую связана с понятием контекста, играющего огромную роль при переводе. Профессор М.Я. Блох указывает, что «диктема есть элементарная тематическая (тематизирующая, топиальная) единица связной речи. В равномерно развертывающемся письменном монологическом тексте диктема, как правило, представлена абзацем, в диалогической речи, как правило, – целой репликой» [2, С. 178-179].

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Международные отношения», 1975. – 240 с.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики: Учеб. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2005. – 239 с.
3. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы: Учебное пособие. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2006. – 240 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика, М., «Международ. отношения», 1974. – 216 с.
6. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 6-е изд. – М.: Флинта, 2009. – 320 с.

Ю. Ю. Галактионова

Взаимовлияние английского и французского языков

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л.В. Суркова, г. Пенза

Язык имеет способность адаптироваться к изменениям жизни общества. Чтобы служить эффективным средством коммуникации между людьми в различных сферах жизнедеятельности, язык должен постоянно изменяться, и как следствие, прибегать к процессу заимствования из других языков. Заимствование является неотъемлемой частью процесса функционирования и исторического развития языка, одним из самых продуктивных способов пополнения словаря. Заимствованные слова отражают факты межнациональных контактов, экономические, социальные, и культурные отношения между языковыми коллективами.

Причины заимствований можно разделить на внешние и внутренние. К внешним (экстралингвистическим) относят вхождение в язык слова-наименования параллельно с заимствованием понятия или предмета, например, глобус, бутерброд, конвейер. Это самая типичная внешняя причина. Влияние культуры одного народа на культуру другого, повышенный интерес к изучению иностранного языка и авторитетность языка-источника среди его носителей относят также к этой группе причин.

Среди внутренних (или лингвистических) обычно называют стремление к экономии словообразовательных и лексических средств родного языка, к уточнению какого-либо понятия и к разграничению некоторых смысловых оттенков, например, «мотель» – вместо «придорожная гостиница», «турне» – вместо «гастроли артистов».

Нужно отметить, что в зависимости от признака, лежащего в основе классификации, существует множество различных групп заимствованных слов. К примеру, по способу проникновения в язык, заимствования делятся на непосредственные, то есть переходящие прямо из одного языка в другой, и опосредованные, которые происходят через какой-либо третий язык.

Для того, чтобы новое слово начало жить полноценной жизнью родных слов заимствующего языка, оно должно пройти процесс ассимиляции, то есть измениться в соответствии с законами, действующими в языке-приемнике. В процессе усвоения слово может изменяться в разных направлениях. Во-первых, меняется его фонетический облик: чуждые языку-приемнику звуки заменяются своими: *roast-beef* – *rosbif*, *baby* – *bébé*, *beefsteak* – *bifteck*. Во-вторых, меняется морфологический состав слова (*boulingrin* – *bowling green*, *redingote* – *riding coat*). Также может измениться и значение слова (*cover* – покрывать, защищать – получило дополнительное значение – «дать полную информацию, осветить какое-либо событие»). Степень ассимиляции у всех слов различна и зависит от того, когда произошел процесс заимствования, каким путем слово попало в язык (устным или письменным), какова история его развития, употребительность и коммуникативная значимость.

Французский и английский языки не существовали обособленно, они всегда взаимодействовали между собой и влияли друг на друга. Нормандское завоевание Англии, Столетняя война, мировые войны и многие другие языковые контакты оставили свой след в словаре этих языков. Проследить взаимовлияние французского и английского языков можно также на примере истории развития двуязычной Канады, где французский язык вначале играл главенствующую роль, а затем постепенно стал уступать свои позиции английскому.

В процессе изучения феномена заимствования нами была проведена исследовательская работа, направленная на выявление иноязычных лексических единиц в английском и французском языках. Для начала, хотелось бы поподробнее остановиться на результатах исследования, касающегося англоамериканизмов во французском языке.

Фактическим источником для проведения нашего исследования является юмористический сериал «Têtes à claques» канадского производства. Это коллекция получасовых мультфильмов, которые рассказывают о невероятных событиях, происходящих в провинции Квебек. Герои мультфильма создают карикатуру на типичных представителей своего народа, его ценности, культуру и образ жизни, воссоздавая языковую характеристику последнего. Из просмотренных нами 12 эпизодов методом сплошной выборки были отобраны интересующие нас языковые явления. Также мы провели классификацию отобранных лексических единиц по сфере употребления, в которой мы выделили следующие подвиды: бытовые термины; спортивные термины; военнополитические термины; экономические термины; эмоциональноокрашенные выражения, восклицания и обращения; продукты питания.

Данная классификация показала, что наибольшее количество французских заимствований составляют группу эмоционально окрашенных выражений, восклицаний и обращений. Это свидетельствует о том, что процесс взаимодействия двух языков происходит даже в эмоциональной сфере, где очень четко проявляются отношения между людьми. Чтобы быть лучше понятыми, носители французского языка употребляют англоязычные заимствования, несмотря на то, что для выражения тех или иных эмоций, мыслей и мнений существуют средства и в их родном языке. Например: «OK» (d'accord); «Let's go!» (allons-y); «All right!» (d'accord); «Oh, my God!» (mon Dieu); «No problem!» (pas de problèmes); «Hey, lady!» (madame); «Je m'excuse de vous déranger, boss!» (un chef/ un patron).

Относительно частоты употребления в речи термины, связанные с продуктами питания, занимают первое место благодаря популярности американских ресторанов быстрого питания. Например: «Ça va être deux cheeseburgers extra cheese et deux Coca Lite, s'il vous plait.»; «J'aime ça, manger du poulet frit et des hamburgers.»; «Hot-dog moutard chou?».

И наконец, спортивные термины, которые также весьма распространены во французской речи. Следует отметить, что именно в Англии зародились многие виды спорта, а также обозначения спортсменов и игрового оборудования, поэтому уже давно существует тради-

ция обозначать их англоязычными лексическими единицами. Например: «T'accepterais de devenir mon coach?» (un entraîneur); «Je gagne la game ou j'aide mes frères?» (un jeu/ une partie); «C'est un goaler comme les autres!» (un gardien).

Вторая часть исследования была направлена на выявление французской лексики в английских и американские журналах (The Reader's Digest, Cosmopolitan GB), газетах (The Times, The New York Times), а также англоязычных форумах Интернета (www.unilang.org; www.delphiforum.com; www.theforumsite.com; www.italki.com). Затем нами была проведена классификация отобранного материала по сфере употребления.

Нами было выделено несколько групп французских заимствований, среди которых термины, связанные с искусством, модой и кухней являются наиболее представительными группами. Несомненным является тот факт, что Франция была и есть законодательницей моды, страной, диктующей свои требования в архитектуре, литературе и живописи, начиная еще с эпохи Возрождения. Французская кухня – это пример совершенства кулинарного искусства, а сотни слов, органически вошедшие в терминологию многих национальных кухонь, свидетельствуют о ее популярности. Например: art deco – стиль в декоративном искусстве; bas-relief – бапельеф – low relief; chef d'oeuvre – шедевр – masterpiece; bouillabaisse – вид рыбного супа; foie gras – блюдо из гусиной печени – fat liver; cordon bleu – искусный повар – blue ribbon; à la mode – модный – in fashion; decollete – декольте, вырез на платье; haute couture – высокая мода; pret-a-porter – готовое платье – ready-to-wear clothing.

Таким образом, данное исследование показало, что заимствования проникают во все сферы жизнедеятельности общества, отвечая потребностям участников языковой коммуникации. Поэтому можно с уверенностью сказать, что частое использование иноязычных слов – это закономерный этап в развитии современного языка, проявление его гибкости и лексической динамики. Процесс заимствования слов одного языка другим естественен и неизбежен, также как неизбежны отношения между народами, которые играют важную роль в установлении дипломатических связей между странами. Проблема заимство-

вания всегда привлекала внимание лингвистов, а в наше время стала весьма актуальной, так как мы являемся свидетелями бурных общественно-политических процессов, происходящих в мире, и сам язык эволюционирует вместе с обществом, которое им пользуется.

Т. А. Гаранина, Т.А. Полукарова

**Сопоставительный анализ английских
и русских пословиц о труде**

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры английского языка и
методики преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Т.А. Полукарова, г. Пенза

Языковое сознание является воплощением народного миропонимания в языковой форме, в языковых стереотипах. Это с одной стороны, а с другой, в пословицах и поговорках разных народов есть много интернациональных тем и мотивов. Поэтому, изучая английские пословицы и поговорки, сравнивая их с русскими, мы получаем возможность существенно расширить знание английского языка, ознакомиться с некоторыми обычаями и фактами истории Англии, а также обогатить родной язык, научиться понимать народную мудрость, приобщиться к общечеловеческим моральным ценностям. Пословицы и поговорки, как русского, так и английского народов служат уникальными ориентирами человеческой деятельности. В них нашло отражение воплощение концепта «труд» русскими и англоязычными народами.

С помощью сопоставительного анализа английских и русских пословиц была предпринята попытка выделить национально-культурные особенности восприятия понятия «труд» русским и англоязычными народами.

При исследовании английских и американских фразеологических словарей можно найти немало пословиц, отражающих явно положительное отношение своего народа к такому явлению как «трудиться/работать много»:

There is no greater cure for misery than hard work («Лучшее средство от несчастья – много работать»).

Hard work conquers the worst luck («Если много работать, можно преодолеть самые крупные неудачи»).

Таким образом, в английских пословицах отмечается целый ряд преимуществ, которые можно обрести, много и упорно работая.

Кроме того, в английской фразеологической системе нашло отражение мнение народа о том, что работа не так уж тяжела, если на нее соответствующим образом настроиться:

It may be hard to work, but it must be harder to want (Чтобы много работать, желание работать должно быть еще больше»).

Work is not hard unless you prefer doing something else («Работать не тяжело, если только тебе не хочется заняться чем-то другим»).

Русских пословиц, приветствующих работу «до седьмого пота» (например, «Работай до поту, так поешь в охоту») не так-то много. Зато русские фразеологические словари фиксируют множество пословиц, в которых нашла отражение извечная мечта русского человека иметь все, очень мало для этого делая, то есть, чтобы все происходило как бы само собой, «как по щучьему велению»:

Нам бы так пахать, чтоб мозолей не набивать.

Хорошо бы орать, да рук не марать.

При сопоставительном анализе некоторых русских и английских пословиц в представлениях о том, как и когда следует начинать работу.

И в русской, и в английской фразеологических системах имеются пословицы, которые говорят о том, что работа не терпит отлагательства:

англ. Never put off till tomorrow what you can do today.

Never let the sun set on work undone.

русс. Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Сегодняшней работы на завтра не покидай!

В английских пословицах слышится отчетливый призыв уважать время и помнить, что данный момент – лучший для выполнения работы.

Совершенно иная картина рисуется в русской фразеологии.

Дело не малина, в лето не опадет.

Работа не волк, в лес не убежит.

Соответственно напрашивается вывод: англоговорящим народам не присуща страсть «откладывать все на последний момент» или «оставлять до лучших времен». Русские пословицы, напротив, не только допускают возможность оставить работу на потом, но и оправдывают данное действие.

Что же касается работы и словоблудия разницы в реализации через пословицы отношения русского и англоязычных народов к любителям порассуждать, а не поработать, не наблюдается, то есть и в том, и в другом случае данное явление не приветствуется, и дела ценятся больше, чем слова:

рус. Хорошие дела лучше хороших слов.

От одних слов толку мало.

англ. Better to do well than to say well («Лучше хорошо делать, нежели хорошо говорить»).

Doing is than saying («Делай, а не говори»).

Денежная тема является одной из наиболее интересных в английских пословицах, тем более что в русской она представлена гораздо менее ярко.

A workman is of his hire («Трудящийся достоин награды за труды свои»).

Better sit idle than work for nought («Лучше бездельничать, чем работать ни за что»).

В английской фразеологической системе существует немало пословиц свидетельствующих о том, что деньги не всегда воспринимаются как неоспоримый приоритет, что зачастую им приписывается разрушительная сила:

When a man says money can buy anything it is a sure sign he hasn't got any («Когда человек говорит, что на деньги можно купить что угодно, это свидетельство того, что у него их нет»).

Money is a bottomless sea in which honour, conscience, and truth may be drowned («Деньги – бездонное море, в котором можно утопить честь, совесть и правду»).

В русском языке также имеется ряд пословиц, свидетельствующих о том, что и для русского человека такие понятия как работа и деньги связаны друг с другом:

Работа черна, да денежка белая.

Трудовая денежка всегда крепка.

Судя по русским пословицам, работа в сознании русского человека скорее ассоциируется с хлебом, она – то, что кормит:

Не потрудиться, так и хлеба не родиться.

Что потрудимся, то и поедим.

Отношение к трудовой деятельности также может быть рассмотрено через анализ пословиц, отражающих восприятие людьми лени, то есть понятия антонимичного труду.

An idle brain is the devil's workshop («Праздный мозг – мастерская дьявола»).

Idleness makes the wit rust («Ум от безделья тупеет»).

и русские пословицы:

Лень добра не делает.

Лень к добру не приставит.

При сравнительном анализе русских и английских пословиц оказывается, что несмотря на утвердительную форму построения большинства английских пословиц, отрицательное отношение к лени в них выражено гораздо более ярко, чем в русских. Лень, праздность воспринимаются в английской традиции как явления, которым покровительствует сам дьявол, то есть это явления противные Богу. В то время как отношение к лени русского народа, отраженное в пословицах весьма своеобразно: над ней потешаются, порой осуждают, но ее не воспринимают как зло, отравляющее жизнь роду человеческому.

В результате проведенного сопоставительного анализа было выделено несколько черт сходства и различия в восприятии разными народами понятия «труд».

К схожим чертам относится восприятие начала трудового процесса как важнейшего этапа выполняемой работы, который во многом определяет ее дальнейший ход. Кроме того, и в русской, и в английской фразеологической системе отмечается важность осознания того, что выполненную работу нельзя будет переделать. Также черты сходства обнаруживаются в реализации через пословицы отрицательного отношения к словоблудию и к уклонению от работы, которые не приводят к положительным результатам.

Что же касается отличий, то одно из них состоит в противоположном отношении к такому явлению как лень. Если в английской традиции лень воспринимается как «корень зла», как то, что поощряется темными силами, то отношение к данному явлению в русских пословицах отличается явной терпимостью, а, в некоторых случаях, склонность к лени даже приветствуется.

Также наблюдаются расхождения в отношении к такому явлению как «откладывать работу на потом». В английских пословицах всячески подчеркивается недопустимость подобной потери времени. В русских пословицах наблюдается совершенно иная картина: к чему торопиться, если работа всегда при тебе?

Наконец, сравнивая русские и английские пословицы, мы обнаружили, что носители разных языков по-разному отразили в них конечный результат работы. Если в английских пословицах работа – это, то в результате чего получаешь деньги на хлеб, то в русских – это, скорее, то, что позволяет иметь хлеб на столе.

На основании всего вышесказанного, мы пришли к заключению, что, в целом русские и английские пословицы раскрывают идею о том, что труд – то, что облагораживает человека, что является одной из главных составляющих его жизни, его социальной ценностью. Некоторые же отличия в оценке трудовой деятельности обусловлены особенностями национального характера русских и англичан.

Литература

1. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа: Из сборника В.И. Даля. М.: Правда, 1987.

2. Dictionary of American Proverbs / Wolfgang Mieder. Editor in chief; Stewart A. Kingsbury & Keisi B/ Harder, editors. – New York: Oxford University Press, 1992.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М.Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., Рус. Яз., 1984.
4. 500 английских пословиц и поговорок / Составители: Гварджеладзе И.С., Гильбертсон А.Л., Кочинашвили Т.Г.; Отв. Ред. В.Н. Короткий. – С., Изд-во литературы на иностранных языках, 1960.

А. Гришкова, Т. Куница

Диглоссия и билингвизм

студентки 1 курса
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры "Иностранные языки"
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Н.А. Павлова, г. Пенза

В современном мире всё чаще можно встретить такие явления как билингвизм и диглоссия. Многие государства не являются однонациональными, поэтому и возникает потребность в двух, трёх и более государственных языках. Но диглоссия в государстве вовсе не предполагает билингвизм отдельных его граждан.

Под диглоссией понимают особый вариант билингвизма, при котором на определённой территории или в обществе сосуществуют два языка или две формы одного языка, применяемые их носителями в различных функциональных сферах. Для диглоссии характерна ситуация несбалансированного двуязычия, когда один из языков или вариантов выступает в качестве «высокого», а другой – «низкого». При этом возможны ситуации, когда «низкий» язык является родным разговорным языком для всего населения территории или его части, а «высокий» язык – родственным по отношению к родному языку (например, церковнославянский и русский в донпетровской России) .

Понятие диглоссии ввел в научный оборот американский исследователь Ч. Фергюсон в 1959 году. Он отметил функциональное отличие диглоссии от билингвизма: если при билингвизме языки функционально равноправны, то в случае диглоссии один из языков является «высоким» (Н-язык) и используется в небытовых сферах, другой же язык (L-язык) является «низким», то есть принят в повседневном общении.

Естественные языки принципиально неоднородны: они существуют во многих своих разновидностях, формирование и функционирование которых обусловлено определенной социальной дифференцированностью общества и разнообразием его коммуникативных потребностей.

Некоторые из этих разновидностей имеют своих носителей, т.е. совокупности говорящих, которые владеют только данной подсистемой национального языка. Другие разновидности служат не единственным, а дополнительным средством общения: например, студенческий жаргон и др. Подобное владение разными подсистемами одного национального языка и использование их в зависимости от ситуации или сферы общения называется внутриязыковой диглоссией.

Билингвизм (двуязычие) подразумевает свободное владение двумя языками одновременно. Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка, в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается. Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Диглоссия же обозначает такую форму владения двумя самостоятельными языками или его подсистемами, при которой эти языки и подсистемы функционально распределены.

Для диглоссии характерны следующие признаки:

1. Функциональное разделение языков – высокого (Н) и низкого (L);
2. Престижность Н-языка в массовом сознании данного общества;
3. Экзогlossenность (надэтничность) Н-языка для территорий с пестрым этническим составом, в этом случае Н-язык не является родным для носителей нескольких L-языков;
4. Вне семейное, «школьное» овладение Н-языком

5. В большинстве случаев для Н-языка характерен больший по сравнению с L-языком объём литературного наследия.

Классическими примерами диглоссии являются Киевская Русь, Украина, Белоруссия, Италия (XVI в. – сер. XX в), Германия (XVI в. – сер. XX в).

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Овладение вторым языком в школьном возрасте называется сукцессивным (последовательным) биллингвизмом. В этом случае со стороны изучающего язык происходит постоянное сравнение двух языков: звуки воспринимаются «по контрасту» со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка. Особенности речевого развития двуязычных детей являются: более позднее овладение речью; меньший словарный запас на каждом из языков; недостаточное усвоение грамматики; трудности при усвоении письменной речи второго языка. Данная ситуация применима, прежде всего, к людям, оказавшимся в состоянии иммиграции. Канадский психолог Дж. Берри разработал классификацию различных стратегий адаптации у иммигрантов:

1. Ассимиляция (отказ от своих прошлых культурных ценностей и норм, добровольная или вынужденная ориентация на культуру страны въезда вплоть до полного растворения в ней);
2. Сепаратизм (сохранение своих норм и ценностей как более предпочтительных по отношению к культуре страны въезда);
3. Интеграция (желание совместить собственные культурные ценности и ценности принимающего общества);
4. Маргинализация (отказ как от одной, так и от другой культур).

Отмечается, что стратегия интеграции, при которой происходит синтез двух культур – наиболее успешна. Выбор этой стратегии уменьшает вероятность развития различных психологических рас-

стройств, позволяет уменьшить последствия культурного шока и способствует поддержанию положительной самоидентификации.

В этой связи ученые-психологи указывают на необходимость формирования школ, в которых бы отдавалось предпочтение стратегии интеграции, вопросам, в процессе обучения которым уделялось внимание не только отдельно взятой культуре, но и многогранным общечеловеческим ценностям. Речь идет об образовании, которое позволяло бы сохранить собственный язык и культуру и сформировать толерантное отношение к культуре страны проживания. Ученые из Петербурга дали таким школам название «Школа диалога культур».

Таким образом, диглоссия в государстве не обязательно предполагает билингвизм всех его жителей. Важным условием при диглоссии является то обстоятельство, что говорящие делают сознательный выбор между разными коммуникативными средствами и используют то из них, которое наилучшим образом способно обеспечить успех коммуникации.

А. Г. Зайцева

Семантика имен собственных

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Н. А. Аверьянова, г. Пенза

Специалисты, изучающие процесс формирования личности, утверждают, что имя – это один из важных факторов, влияющих на характер и даже здоровье человека.

Исследователи из Чикаго считают, что люди с забавными или странными именами в четыре раза больше остальных предрасположены к разного рода психическим комплексам: «Когда ребенок получает

имя, способное вызвать насмешки, это ставит его в оборонительную позицию с первых же шагов среди сверстников. Он вынужден бороться за нормальное отношение к себе» [1].

По данным чикагских исследователей, американцы с именами *Мелвин*, *Найджел* или *Джулиан*, как правило, занимаются гуманитарными науками, зато *Рори*, *Роки* и *Чак* – самые распространенные имена среди боксеров и футболистов. Из женских имен, по результатам одного национального опроса, наиболее привлекательное для американских мужчин – *Сьюзен*. Зато такие имена, как *Этель*, *Альма*, *Зельда*, *Флоренс*, *Милдред* и *Эдна*, вызывают у представителей сильного пола Америки неприятные ассоциации.

Психолог Джон Трейн собрал целую книгу самых несуразных имен, от которых страдают некоторые американцы. Семья Май из Нового Орлеана, например, выбрала для трех дочерей такие «имена»: *Му*, *Бу*, *Гу*. Джексоны из Чикаго буквально заклеили своих пятерых детей, назвав их *Менингит*, *Ларингит*, *Аппендицит*, *Перитонит* и *Тонзиллит* [1].

Первое имя

Традиционно в англоговорящих странах ребенок при рождении получает два имени: личное и среднее. Наиболее важным является именно первое, личное имя. Под термином «личное имя» понимается, прежде всего, индивидуальное именование субъекта. В основе их лежат апеллятивы, которые использовались в качестве прозвищ для обозначения людей [2].

Многие имена, широко использующиеся в настоящее время, являются старинными. Например, уже в средние века (после норманнского завоевания) были популярны имена: *William* (желающий защищать), *Richard* (сильный, могущественный государь), *Robert* (яркий, блестящий; слава), *Hugh* (ум, душа) *Ralph* (raed - совет, решение). В то время укреплялась власть церкви, поэтому уже тогда звучали библейские имена: *John* (бог даровал), *Peter* (камень, скала), *Michael* (тот, кто подобен богу), *Thomas* (близнец), *Nicholas* (nike - победа + laos - люди, народ) для мальчиков и *Mary* (горечь или возмущение, сопротивление)

ние), *Catherine* (чистая), *Margaret* (*margarita* – жемчужина, перл), *Ann(e)* (миловидная, симпатичная) для девочек [3].

После Реформации отделившиеся пуритане хотели выделить своих детей из массы, по их словам, безбожников. Они создавали довольно странные имена типа *Reformation*, *No-Merit* (никакой заслуги), *Sorry-For-Sin* и даже *Jesus-Christ-came-into-the-world-to-save Barebone* и *If-Christ-had-not-died-for-thee-thou-hadst-been-damned Barebone*. Но всё же они оставили нам имена: *Samuel* (имя ему бог), *Benjamin* (любимый сын), *Joseph* (Иосиф; он добавит, он приумножит), *Hannah* (от *Anne* – миловидная, симпатичная), *Sarah* (властная), *Susan* (лилия) [3].

Большую роль в развитии имен сыграла литература. Так, Джонатан Свифт создал два имени: *Vanessa* и *Stella* (звезда). Благодаря Шекспиру стали известны имена: *Silvia* (лес, лесной), *Celia* (небесный свод, небо), *Julia* (от *Julius* – кудрявый), *Juliet* (= *Julia*), *Jessica* (Искра; – бог наблюдает, бог смотрит), *Viola* (фиалка) [4].

Среднее имя

Кроме личного имени, все английские дети получают при рождении еще и среднее. Случаи присвоения двух или трех средних имен встречаются чаще, чем полное отсутствие среднего имени. Хотя нет закона, ограничивающего количество средних имен, больше четырех дополнительных средних имен обычно не присваивается. Роль среднего имени в настоящее время – служить дополнительным индивидуализирующим знаком, особенно для лиц, которые носят широко распространенные имена и фамилии.

Известны случаи, когда личное имя забывается полностью, существуя только в документах, а в повседневном обращении используется среднее имя. Так, полное имя известного британского премьера Г. Вильсона *James Harold Wilson*, но повсюду употреблялось только сочетание *Harold Wilson* [5].

Фамилия

Возникновение и развитие фамилии тесно связано с главными этапами социально-экономического развития человечества. До определенной ступени развития человечество не имело фамильных имен. И только тогда, когда личное имя было уже не в состоянии индивиду-

ализировать человека, люди стали прибегать к помощи дополнительного знака-прозвища – к фамилии.

Все английские фамилии, как правило, делятся на *четыре группы* [5]:

1. Генеалогические.
2. Фамилии по месту проживания.
3. Профессионально-должностные фамилии.
4. Описательные.

1. Генеалогические фамилии

В качестве данных фамилий широко используются личные имена: *Henry* (владелец дома), *Owen* (благородный), *Reynolds* (правлящий судьбой). Во многих фамилиях можно увидеть частицу *-son*, которая означает «сын такого-то». В Шотландии используют префикс *Mac-*, который означает 'сын': *MacDonald*, *MacGregor*. А в Ирландии используют префикс *O -* : *O'Hara*, *O'Neal*.

2. Фамилии по месту проживания

Данная группа охватывает около 50% всех английских фамилий. Происхождение фамилии *Scott*, носителей которой в Англии намного больше, чем в Шотландии, связано с перемещением жителей из одного графства Великобритании в другое. Тем самым появлялась необходимость отделять местных жителей от переселенцев. Так и возникла фамилия *Scott*. Таковы фамилии *England*, *English*, а также *France*, *Spain* и др.

3. Профессионально-должностные фамилии

Данная группа составляет около 20% всех английских фамилий. Многие фамилии восходят к должностям, носители которых занимались обслуживанием короля и членов королевской семьи: *Say* или *Sayers* (пробовал еду, прежде чем ее подавали на королевский стол, проверяя, не отравлена ли она), *Steward* или *Stuart* (королевский сеньешаль), *Spencer* (управляющий), *Spooners*, *Page* (подавал полотенце), *Barber*, *Butler* (дворецкий).

В сфере сельского хозяйства: *Farmer*, *Baker*, *Bricker*, *Waller*, *Painter*, *Fielder*, а также всем известная фамилия *Smith*, которая означала «работник по металлу», т.е. кузнец.

4. Описательные фамилии

В данной группе встречаются в основном физические характеристики человека: *Big, Strong, High, Low, Armstrong*. Также можно узнать цвет волос родоначальника семьи: *Black, White, Brown*. Характеристики моральных качеств и умственных способностей человека прослеживаются в таких фамилиях, как *Bad, Good, Wise, Sweet*.

Таким образом, посредством имени и его значения, посредством фамилии можно сказать о человеке очень многое.

Литература

1. Кэмпбелл М. За рубежом // Уикенд. 1986. – № 39. – С.3.
2. Суперанская А.В. Структура имени собственного. Москва, 1969. – С.25.
3. Рыбакин А.И. Словарь личных имен. Москва, 2000. – С.224.
4. Американа // Англо-русский лингвострановедческий словарь. Москва, 1996 [Электронный ресурс]. – <http://americana.ru>
5. Леонович О.А. В мире английских имен. Москва, 2002. – С.6.

Е. В. Земнухова

Национальная специфика концепта *интеллигент* в русском и американском языковом сознании

студентка 5 курса
специальности «Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры романо-германской филологии
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л.Н. Авдонина, г. Пенза

Человек мыслит концептами, комбинируя их и формируя новые концепты в ходе мышления. З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют концепт как «дискретное ментальное образование», «результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества» [1].

Национальная специфика концептов проявляется в наличии различий в одноименных концептах в разных национальных культурах.

Цель нашей работы – описание языковых средств объективации концепта *интеллигент* в русском и американском языковом сознании на основе экспериментальных методик. В эксперименте приняли участие 150 человек (100 русских и 50 американцев).

Методика изучения концепта *интеллигент* основана на семантико-когнитивном анализе языка, предложенном З.Д. Поповой и И.А. Стерниным. Концепты организованы по полювому принципу. Описание содержания концепта предполагает его полевую стратификацию, то есть вычленение ядра, ближней, дальней и крайней периферии. В ядро включаются наиболее яркие признаки концепта, в крайнюю периферию – признаки, представленные единичными примерами объективации. Границы между разными зонами полевой структуры приводятся по линии частотных разрывов реакций испытуемых [2].

Результаты исследования представлены в таблице.

Полевая организация концепта <i>интеллигент</i> в русском языковом сознании	Полевая организация концепта <i>intellectual</i> в американском языковом сознании
Всего зафиксировано 70 признаков и 670 актуализаций Ядро концепта – 38,2% (3 признака, 256 актуализаций) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>воспитанный</i> 106, <i>писатели и поэты</i> 82, <i>образованный</i> 68. Ближняя периферия – 40,7% (14 признаков, 273 актуализации) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>умный</i> 42,	Всего зафиксировано 52 признака и 348 актуализаций Ядро концепта - 40,2% (4 признака, 140 актуализаций) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>умный</i> 53, <i>политик</i> 44, <i>образованный</i> 25, <i>человек с широким кругозором</i> 19. Ближняя периферия – 30,5% (11 признаков, 107 актуализаций) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>програм-</i>

ученый 38, политик 34, преподаватель 32, деятели культуры 20, добрый, врач 16, лингвист 14, руководитель 12, юрист 11, имеет высокое положение в обществе, начитанный 10, спокойный, порядочный 9. Дальняя периферия – 18,2% (34 признака, 122 актуализация) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>имеет высокий интеллект, оперный певец, бизнесмен 7, дипломат, художник, философ, высоконравственный 6, инженер, имеет яркую индивидуальность 5, является примером для подражания, изысканный, аккуратный, военный, уважает мнение других 4, человек в очках, умеет себя преподнести, серьезный, пользуется уважением, программист, композитор 3, разносторонний, общительный, человек в костюме, расчетливый, чопорный, представительный, пунктуальный, целеустремленный, скептик, приятный, манерный, психолог, библиотекарь, журналист 2.</i> Крайняя периферия – 3% (19 признаков, 19 актуализаций) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>профессионал, гуманитарий, человек в пенсне, человек в растянутом свитере, че-</i>	мист 17, ученый 15, писатель 12, человек, работающий в сфере финансов 11, телеведущий 10, врач 9, профессор 8, учитель 7, журналист, военный, культурный 6. Дальняя периферия – 25,6% (24 признака, 89 актуализаций) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>актер, адвокат, дизайнер, консервативный, интеллигентный, начитанный, дисциплинированный, много думает, спокойный 5, имеет собственный взгляд на вещи, красиво говорит, собранный, неуютно чувствует себя в обществе 4, гений, остроумный, сам по себе, гид 3, учтивый, профессионал, тормоз, самонадеянный, человек с опытом, морской биолог, человек, работающий в сфере развлечений 2.</i> Крайняя периферия – 3,7% (13 признаков, 13 актуализаций) всех зафиксированных актуализаций концепта: <i>время от времени, отсутствие здравого смысла, умеет внушить что-либо</i>
--	---

человек во фраке, человек в плаще, умеет красиво говорить, остроумный, лысый, одержимый, достойный, высокомерный, музыкант, священник, социолог, телеведущий, полицейский, математик, физик 1.	другим, человек мир, выделяется из толпы, блестящий, очаровательный, человек нового поколения, художник, консультант, бармен, криминалист, архитектор, изобретатель 1.
---	---

Анализ полевой структуры показывает, что концепт *интеллигент* в русском и американском языковом сознании полностью сформирован. Ядро и ближняя периферия содержат основную информацию исследуемого концепта. Признаки, активирующие дальнюю и крайнюю периферию, имеют индивидуальный характер. В то же время концепт *интеллигент* по-разному отражается в американской и русской языковой культуре. Для русских это в первую очередь человек воспитанный, а для американцев – это интеллектуалы. Америка долгое время оставалась провинциальной страной, страной фермеров и только после Второй мировой войны стала супердержавой. Если российская система образования рассчитана на создание интеллигентской прослойки, то в Америке формируется класс интеллектуалов.

Литература

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж. 2007. – С.24.
2. Стернин И.А. Основные компоненты структуры концепта и проблема сопоставления концептов // Язык и национальное сознание. 2008. – Вып. 10. – С.4-23.

А. А. Зибирова (Афанасьева)

**Предложения, распространенные аксиологическими
предикатами со средствами интенсификации,
в диалогическом тексте**

ассистент кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В диалогическом тексте широко распространены предложения с так называемыми аксиологическими предикатами “I think”, “I believe”, “I suppose”, “I hope”, “I guess”, “I reckon”, etc. В прагмалингвистике аксиологические предикаты названы маркерами смягчения. Их основная функция состоит в придании высказыванию меньшей прямолинейности через выражение собственного мнения, с которым другие люди не обязаны соглашаться. Все это способствует успешному общению собеседников [Swan: 156]. Близки аксиологическим предикаты “I’m afraid”, “I hope”, “I feel”, etc. В предикатах нередко используются интенсификаторы (слова, подчеркивающие значение последующего слова) и интенсивный индефинитум (“emphatic do”), что, на наш взгляд, противоречит их функции смягчения.

В настоящей статье сделаем попытку рассмотреть предложения с аксиологическими предикатами, включающими средства интенсификации, с позиций теории диктемы проф. М. Я. Блоха. Согласно данной теории текст как макротематическая последовательность складывается из диктем – элементарных моносегментных тематизирующих единиц, сформированных одним предложением или большим количеством предложений. Сам термин «диктема» образован от латинского *dici- dixi, dictum* – говорю, высказываю [Блох 2000: 61]. В диалогическом тексте каждая реплика состоит из одной диктемы или большего количества диктем [Блох 2005: 178].

В диктеме насчитывается целый ряд рубрик речевой информации, каждая из которых является важной с точки зрения когниции и коммуникации: коммуникативно-установочная (имеющая отношение к коммуникативной цели); фактуальная общего типа; фактуальная

специального типа (имеющая отношение к реалиям); интеллективная информация, имеющая познавательный и оценивающий характер; эмотивная, связанная с непосредственным выражением чувств; импрессионная информация, реализующая коннотацию целевого воздействия на слушающего, и т.п. [Блох 2000: 64].

Поскольку диалогические реплики предназначены для непосредственной словесной реакции слушающего, то диктема в диалоге может передавать такую важную для общения информацию, как импрессионную и эмотивную.

Какова же роль диктем-предложений, включающих в свой состав аксиологические предикаты с интенсификаторами, в передаче речевой информации в диалогическом тексте?

Обратимся к примеру из рассказа О'Хары "The Old Folks", в котором описывается возвращение уже немолодой дамы в дом, доставшийся ей по наследству.

"You ARE nicer here, Dorothy."

"But I'm **a little afraid** that from now on I won't be. I may come to hate this house" (O'Hara, p. 329).

В примере, приведенном выше, квантификатор низкой степени/малого количества "a little" служит целям интенсификации ("a little afraid" = "very afraid" [Longman: 203]). В данном контексте в возращении Дороти содержится эмотивная информация: она переживает ностальгию по молодости и страх перед будущим.

В рассказе С. Хилл "A Bit of Singing and Dancing" приводится разговор Эсме, героини рассказа, и мистера Карри, снимающего в ее доме комнату. Эсме надеется, что в адресе мистера Карри ошибка допущена случайно.

"**I do feel** that the mistake you made in the address was somehow..."

"Fortuitous."

"Yes, oh, yes" (Hill, p. 207).

В предикате субъективного мнения/отношения интенсивный индефинитум "do feel" подчеркивает силу надежды Эсме, страдающей от одиночества, на искренние отношения. Тем самым реализуется эмотивная информация.

В качестве примера возьмем следующий отрывок разговора из пьесы О. Уайльда “A Woman of No Importance”.

Lady Hoggin said acidly:

“I don’t want to reproach you, Miss Carnaby, but **I do think** you might have been more alert” (Christie, p. 115).

В приведенном отрывке интенсивный индефинитум “do think” подчеркивает уверенность леди Хоггин в правоте собственного мнения и ее желание убедить мисс Карнаби вести себя соответствующим образом. Следовательно, мы можем констатировать реализацию диктемой импрессивной информации.

В рассказе П. Д. Лессинг “England Versus England” Чарли Торнтон переживает разлад с самим собой и окружающими. Он чувствует себя изгоем как в Оксфорде, где он учится, так и в родном шахтерском городе. Он посещает врача в надежде преодолеть свое тяжелое состояние. Разговаривая с врачом, Торнтон мысленно советует ему написать диссертацию на тему столкновения двух культур: “How’s that for a thesis, Doc?” Затем он продолжает: “Why, **I do believe** I could write it myself” (Lessing, p. 239).

В данном случае интенсивный индефинитум “do believe” означает, что Торнтон знает ситуацию изнутри. Он считает, что доктор вряд ли сможет ему помочь, так как у него нет опыта подобных переживаний. Предикат “I do believe” предполагает противопоставление собственных убеждений убеждениям другого человека.

Возьмем, например, отрывок из романа Р. Киплинга “The Light That Failed”.

“Yes, it is rather a cold-blooded steal,” said Torpenhow, critically; “but I am afraid, **I am very much afraid**, you’ve struck the wrong man. Be careful, Dick; remember this isn’t the Soudan” (Kipling, p. 36).

С одной стороны, интенсификатор “very much” в аксиологическом предикате данного примера служит целям подчеркивания силу опасений говорящего и его желание помочь другу, что имеет отношение к эмотивной информации. С другой стороны, интенсификатор служит средством убеждения, то есть средством реализации импрессивной информации.

В примере, взятом из автобиографии Барака Обамы, 44 президента США, в аксиологическом предикате присутствует слово “just”, способное в определенном контексте выполнять эмфатическую функцию [Swan: 298]. Высказывание принадлежит Дэвиду Драммонду, генеральному юристконсульту компании “Google”.

“We’ll be able to keep attracting talent,” he said, “because we’re so well branded. But for the start-ups some of the less established companies, the next Google, who knows? **I just hope** somebody in Washington understands how competitive things have become. Our dominance isn’t inevitable” (Obama, p. 142).

В данном случае “just” подчеркивает силу надежды говорящего, что связано с эмотивной информацией, а также акцентирует призыв к пониманию слушающих, что формирует импрессивную информацию.

Таким образом, предложения, распространенные аксиологическими предикатами со средствами интенсификации, как однопредложенческие диктемы в диалогическом тексте кроме фактуальной информации передают две другие рубрики информации собеседнику: импрессивной и эмотивной. Импрессивная информация связана с намерением говорящего убедить собеседника в чем-либо. При передаче эмотивной информации подчеркивается глубина переживаний говорящего, уверенность в правоте собственного мнения или ощущения. Собственное мнение может быть противопоставлено мнению других людей. В большинстве случаев данные виды информации выражаются в совокупности.

Литература

- 1.Блох М. Я. Диктема в уровневой структуре языка // ВЯ. – 2000. – №4. – С. 56-67.
- 2.Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. Издание четвертое, исправленное. М., 2005. – 239 с.
4. Christie A. the Nemean Lion // Making It All Right. Modern English Short Stories. Moscow: Progress Publishers, 1978. Pages 109-136.
5. Hill S. A Bit of Singing and Dancing // Making It All Right. Modern English Short Stories. Moscow: Progress Publishers, 1978. Pages 194-215.

6. Kipling R. The Light That Failed. М.: издательство «Менеджер», 2002. 236 с.
7. Lessing D. England Versus England // Making It All Right. Modern English Short Stories. Moscow: Progress Publishers, 1978. Pages 227-259.
8. Longman Essential Activator. Put your Ideas into Words. Addison Wesley Longman limited, 1997. Sixth Impression, 1999. 997 p.
9. O'Hara. Assembly. New York: Popular Library. 371 p.
10. Obama B. The Audacity of Hope. New York: Three Rivers Press, 2006. 375 p.
11. Swan M. Practical English Usage. New Edition. Oxford University Press, 2002. 658 p.
12. Wilde O. A Woman of No Importance // Plays. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1961. Pages 91-168.

А. А. Зибирова (Афанасьева)

**Диктемный строй текста и эффект обманутого ожидания
(на материале рассказа У. С. Моэма “The Luncheon”)**

ассистент кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Одним из важных вопросов текстологии является вопрос об основной единице текста. В отечественном языкознании минимальной единицей текста признается либо «употребленное предложение» (высказывание) [Левицкий: 88, 157], либо сложное синтаксическое целое или сверхфразовое единство, понимаемое как «смысловое объединение самостоятельных предложений, «микротекст» [Москальская: 17]. В теории диктемного строя текста, разрабатываемой проф. М. Я. Блохом и его последователями, элементарная моносегментная единица текста обозначена термином «диктема». Каждая диктема выражает свою «микротему» в составе целого текста. Диктема может быть сформирована одним предложением, а также большим количеством предложений подобно тому, как предложение может быть построено одним словом [Блох 2000: 58]. В тексте диктемы могут объединяться в диктемные группы (гипердиктемы).

Диктема, как универсальная сегментно-уровневая единица, присутствует во всех типах текста. В письменном монологическом тексте диктема, как правило, занимает абзац. В тексте диалога каждая реплика преимущественно представляет собой самостоятельную диктему [Блох 2005: 178]. Диктемы осуществляют когезию (связанность и целостность текста) посредством как ретроспективные, так и проспективные текстовых связей [Блох 2005: 178]. Ретроспекция обращена к прошлым событиям, а проспекция направляет внимание читателя на то, чтобы предугадывать события, изложенные в дальнейшем развертывании текста [Гальперин: 105]. Проспекция связана с непрерывностью, линейностью речи, что предполагает, что «появление каждого отдельного элемента подготовлено предшествующими и само prepares последующие» [Арнольд: 42]. Проспекция лежит в основе эффекта обманутого ожидания, суть которого состоит в нарушении предсказуемости вследствие появления элементов малой вероятности [Арнольд: 42-43].

Диктемы могут быть категорическими (с четким и ясным содержанием) и некатегорическими (с неясным содержанием или содержанием, отражающим намерение говорящего снизить количественные и качественные характеристики предмета речи). Некатегорические диктемы включают предложения со средствами снижения категоричности: фразы “in my opinion”, “from my point of view”, “to my mind”, модальные операторы предположения “perhaps”, “maybe”, “probably”, модальные глаголы “may/might”, “can/could”, аксиологические предикаты “I think”, “I believe”, “hope”, “I’m afraid”, кванторные слова малого количества или низкой степени “a bit”, “a little”, “a trifle” и др.

Рассмотрим диктему как средство создания эффекта обманутого ожидания на примере короткого рассказа Уильяма Сомерсета Моэма “The Luncheon”. В этом рассказе писатель вспоминает эпизод из своей юности, когда, живя в Париже и будучи бедным, он не отважился отказать своей почитательнице в просьбе угостить ее обедом в ресторане. Весь рассказ наполнен тонким юмором и самоиронией. Комизм ситуации заключается в том, что герой рассказа, пораженный высокой стоимостью блюд, опасается, что не сможет оплатить счет. Однако его спутница, заверяя сначала, что они ничего не ест за обедом (“I never

eat anything for luncheon”), потом говоря, что не ест ничего кроме чего-то одного (“I never eat more than one thing...”), с нарочитой скромностью и как бы невзначай вынуждает молодого человека заказывать самое дорогое, что есть в меню. В результате наш герой смог едва заплатить по счету и оставить жалкие чаевые официанту.

В тексте присутствует гипердиктема («обед в ресторане»), которая складывается из определенного количества частных диктем, таких как «обсуждение меню», «заказ основного блюда», «заказ напитков», «заказ десерта» и т.п.

Обсуждение меню начинается с категорического отрицательного предложения в зачине диктемы (“I never eat more than one thing for luncheon”). Далее следует неполное утвердительное предложение “A little fish, perhaps”, имеющий некатегорический характер за счет употребления квантификатора малого количества/низкой степени “a little” и модального оператора предположения “perhaps”. Рассказчик предполагает, что сможет сэкономить, однако диктема заканчивается желанием дамы заказать дорогую рыбу (“I wonder if they have any salmon”). Неожданность концовки диктемы создает эффект обманутого ожидания.

На вопрос официанта, закажет ли она еще что-нибудь, пока готовится основное блюдо, дама ответила категорическим отрицательным предложением “I never eat more than one thing”, за которым последовало утвердительное некатегорическое предложение “Unless you had a little caviar”, которое также создает эффект обманутого ожидания.

В диктеме описания заказа напитков зачинное категорическое отрицание (“I never drink anything for luncheon,” she said) прерывается быстрым ответом писателя (“Neither do I,” I answered) и переходит в утверждение (“Except white wine”, she went on as if she had not heard me”). Сочетание категорического отрицания (“Neither do I”) с концовкой (“except white wine”), свидетельствующее о тщетности попыток молодого человека сэкономить, создают иронический эффект.

Аналогичным образом даме удастся заказать дорогую икру и спаржу вопреки желанию ее спутника.

В диктемах данного рассказа за категорическими отрицательными предложениями следуют некатегорические утвердительные пред-

ложения. При этом категорические отрицательные предложения характеризуются синтаксическим параллелизмом, анафорическим повторением слов (“I never eat more than one thing”, “I never want more than that”, “I couldn’t eat anything more”), а в некатегорических утвердительных предложениях повторяются кванторные слова малого количества и невысокой степени (“a little”, “one thing”, “a bite”, etc.).

В речи дамы используется интенсификатор “just”, подчеркивающий малое количество еды, съедаемой ею (“just a snack”, “just an ice-cream”, “a little”). Данные слова вступают в противоречие с описанием большого количества еды, съеденной героиней рассказа, и создают юмористический эффект. Подобный эффект также создается благодаря антонимическому противопоставлению некатегорического высказывания собственного мнения дамой, когда она была еще голодна, уверенному категорическому выражению собственного мнения, когда дама насытилась. Сравним:

некатегорическое выражение собственного мнения – “**I think** people eat too much nowadays”, “**I think** it’s unwise to eat meat”;

категорическое выражение собственного мнения – “I see you’re in the habit of eating a heavy luncheon. **I’m sure** it’s a mistake. Why don’t you follow my example and eat just one thing? **I’m sure** you’d feel much better for it”.

Противопоставление некатегорических и категорических предложений в подобном контексте создает комический эффект.

Таким образом, в рассказе У. С. Моэма “The Luncheon” гипердиктема «обед в ресторане» реализует проспективную связь текста через эффект обманутого ожидания, создаваемый чередованием категорических отрицательных и некатегорических утвердительных предложений в диктемах. В свою очередь, несоответствие некатегорического содержания утвердительных предложений (занижение количественных характеристик заказываемых блюд) фактическим действиям героини ведет к созданию комического эффекта, дает косвенную характеристику действующих лиц, выражает снисходительно ироничное отношения автора к своим героям. Синтаксический параллелизм, повторение слов в диктемах выступают формальными средствами подчеркивания внутренних смысловых связей рассказа.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Л., 1973. – 303 с.
2. Блох М. Я. Диктема в уровневой структуре языка // ВЯ. – 2000. – №4. – С. 56-67.
3. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. Издание четвертое, исправленное. М., 2005. – 239 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 138 с.
5. Левицкий Ю. А. Лингвистика текста. М., 2006. – 207 с.
6. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981. – 183 с.
7. Maugham W. S. The Luncheon // Collection of Short Stories. N.Y., 1973.

Е. А. Золина

Лексика аргó во французском поэтическом дискурсе

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е.А. Шибанова, г. Пенза

Феномен аргó – одна из сложнейших и интереснейших лингвистических проблем современного гуманитарного знания. «В аргó в неразрывное целое собраны язык (со всей экстралингвистической знаковой палитрой средств), быт, социальные отношения, социальная и индивидуальная психология, этнография и культура в самом широком понимании этого слова» [В.С. Елистратов, 1994:1].

Очевидным является тот факт, что во французском языке наблюдается более интенсивное использование арготизмов в разговорной речи, их проникновение в литературный язык, расширение сферы употребления арготизмов в языке прессы, художественной ли-

тературы, поэзии, а также разноплановые функции подобной лексики в коммуникативном процессе. Арго постепенно перестает быть закрытым языком: оно растворяется в просторечии, которое позволяет авторам художественных и поэтических произведений выражать стремления, чаяния и надежды отверженных слоев населения. Аффективность арготизированного просторечия позволяет выразить чувства героя, привыкшего общаться на арго.

Проникновение арго во французскую поэзию связано с именами таких известных поэтов, как Франсуа Вийон, Гийом Аполлинер, Робер Деснос, Жан Ришпен. Поэты активно используют арго в своих произведениях, придавая им особую колоритность и экспрессивность, декларируя при этом принадлежность главного героя к определённому социальному слою, замкнутому сообществу, обеспечивая герметичность содержания для непосвящённых.

Ярким примером может служить поэма Жана Ришпена «Voyou». Это произведение – своего рода призыв к взрослым, мятеж, возмущение. Между строк читается скрытая безнадежность и грусть. Герой поэмы признается, что в свои 10 лет он уже слывет отъявленным хулиганом:

J'ai dix ans. Quoi! ça vous épate ?

Ben ! c'est comm' ça, na ! j'suis voyou.

Особое внимание поэт уделяет внешнему виду ребенка:

Sous l'bord noir et gras d'ma casquette,

Avec mes doigts aux ongue' en deuil,

J'sais rien m'coller eun' rouflaquette

Tout l' long d'la temp' , là, jusqu'à l'œil.

Как многие хулиганы, он в фуражке, под которой скрывается rouflaquette – завиток из волос, свисающий вдоль виска (temp' = tempe). Ногти его о многом говорят: *mes doigts aux ongue' en deuil* – они грязные, он не следит за ними, редко моет руки, да и сам редко моется. Но все это его не волнует, так как: *J'sais rien m'coller* – он не знает как жить по-другому, как зарабатывать себе на жизнь.

Несмотря на свой совершенно незначительный возраст главный герой имеет вредные привычки – одна из которых – курение. Этот хулиган собирает окурки на глазах у полицейских, которые остаются совершенно равнодушными.

Entre les arpions des sergots
C'est moi que j'cueilli les bouts d'cigares,
Les culots de pipes et les mégots.,

Однако Жан Ришпен подчеркивает в своем произведении, что подобное существование не нравится главному герою поэмы:

Ben, moi, c't'existence-là m'assomme !,

«Assommer» – глагол на языке аргю, означающий досаждать, употребление которого подчеркивает, насколько сильно этот мальчишка хочет избавиться от данного образа жизни.

Et dans mon Paris j'carapate

Comme un asticot dan' un mou,

(*carapater* – *дранать, удирать, спасаться*; *asticot (m)* – *живчик, шустрик*).

Малыш отождествляет себя с шустрым малым, который пытается выкарабкаться из этой грязи. Арготизмы в данном контексте характеризуют его место жительства, его образ жизни, неприятное времяпрепровождения.

Les pant's doiv'nt me prend' pour un pitre

Автор дает нам понять, что главный герой является неким развлечением для жителей города, и никого из них не заботит его судьба.

Жану Ришпену удастся раскрыть проблему малолетних брошенных детей, которые вынуждены вести бродячий образ жизни, оказываются выброшенными их общего потока жизни и из общества в целом.

Таким образом, именно арготическая экспрессивность позволяет отразить и закрепить в лексике и коллективные эмоциональные реакции, и стоящую за ними систему моральных и социальных ценностей определенного круга людей, противопоставляемую системе ценностей всего остального общества. Арготическому мировосприятию присуща бытовая направленность и антропоморфизм, которые позволяют рассуждать об обыденных вещах, раскрывая образ самого человека.

Литература

1. Елистратов В.С. Аргю и культура. М., МГУ, 1995. – С. 231.
2. Giraud, P. Faune et flore argotique // Dilletante, P., 1992.
3. Perret, P. Le Petit Perret illustré par l'exemple // Lattès, P., 1991.
4. Riverain, J. Chroniques de l'argot // Ed.Guy Victor, P., 1963. – С. 27

О. Н. Иванова

Аналоги немецких пословиц в русском языке

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л.И. Сорокина, г. Пенза

В настоящее время, наряду с развитием технологий, информация хранится и передается разными способами. Но по-прежнему самым простым и всем доступным способом передачи опыта является язык. Существует множество жанров народного творчества, таких как сказки, песни, обряды, которые передают нам своего рода послания от далеких предков, но самыми информативными и интересными из них являются поговорки и пословицы. Несмотря на свою ёмкость и краткость они наполняют нашу речь яркостью и выразительностью, неся при этом определенную смысловую нагрузку. В силу своей яркости, образности и эмоциональности пословицы часто встречаются в различных видах текстов на немецком языке.

По способу перевода на русский язык пословицы можно классифицировать на следующие группы:

1. Немецкие пословицы и поговорки с полным совпадением с их русскими вариантами
2. Немецкие пословицы и поговорки с частичным совпадением с их русскими вариантами
3. Немецкие пословицы и поговорки с разным переводом на русский язык.

В первой группе приводятся пословицы, или, соответственно, поговорки с прямой мотивацией значения, смысл и структура которых совпадает в обоих языках; во второй – с образной мотивацией значения, где структура остается идентичной, но заменяются неко-

торые компоненты; а в третьей – пословицы или поговорки без непосредственной мотивации их смысла. Третья группа содержит выражения, имеющие разную грамматическую структуру и лексическое наполнение, но по смыслу имеющие эквиваленты в русском языке, а также ряд пословиц и поговорок, полностью отсутствующие в русском языке.

Полными эквивалентами называются такие пословичные высказывания, которые в нескольких языках имеют одинаковое значение и одинаковую образную основу этого значения. Такого рода пословицы существуют во многих языках. При переводе таких эквивалентов, применяется метод калькирования. Калькой называется заимствование путем буквального перевода, что позволяет перенести в язык перевода различные реалии в пословицах и поговорках. В качестве примеров можно привести следующие пословицы:

Besser spät als nie. – Лучше поздно, чем никогда.

Mein Haus ist meine Burg. – Мой дом – моя крепость.

Jeder ist seines Glückes Schmied. – Каждый кузнец своего счастья.

Фразеологические единицы с частичным совпадением по переводу, называются условными эквивалентами. В данном случае дословный перевод или калькирование как способ перевода употреблять нельзя, т.к. некоторые компоненты фразеологических оборотов данной группы не совпадают в двух языках. Такой перевод носит название полукальки и представляет собой частичное заимствование слов и выражений, состоящих частично из элементов немецкого, частично из элементов русского языка. Приведем несколько примеров:

Ende gut alles gut. – Все хорошо, что хорошо кончается (досл. Хороший конец, всё хорошо).

Man lernt so lange man lebt. – Век живи, век учись (досл. Учатся пока живут).

Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. – Одна ласточка весны не делает (досл. Одна ласточка лета не сделает.).

Besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach. – Лучше синица в руках, чем журавль в небе (досл. Лучше воробей в руке, чем голубь на крыше).

Существуют также и такие пословицы, для которых в языке перевода нет прямых аналогов. Соответственно перевод данных пословиц представляет наибольшую трудность. Для перевода таких пословиц используется эквивалент с максимально близким смысловым оттенком. Такой способ ограничен в применении, так как при этом подразумевается замена реалии в исходной пословице или поговорке на реалии языка перевода. Приведем некоторые примеры:

Kleine Kröten haben auch Gift. = Magere Läuse beißen scharf. – Мала птичка, да коготок остер.

In der Not frisst der Teufel Fliegen. – На безрыбье и рак рыба.

Ost und West, daheim das Best. – В гостях хорошо, а дома лучше.

Stahl auf Stein gibt Feuer. – Нашла коса на камень.

Итак, вопрос о переводе пословичных высказываний, как и фразеологизмов в целом представляет собой большое поле для проведения самых разнообразных исследований. Т.к. существует большое количество различных способов и приёмов перевода, дать полный и абсолютный перечень их невозможно. Вследствие разнообразия и индивидуальных особенностей пословичных клише, приемы их передачи в язык коммуниканта могут взаимозаменяться и соприкасаться друг с другом.

Литература

1. Баркова Д.А. Коммуникативные аспекты фразеологии: Сб. науч. тр. – М.: МГПИИЯ., 1987.
2. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: Просвещение, 1980.
3. Пермяков Г.Л. 300 общеупотребительных русских пословиц и поговорок (для говорящих на немецком языке). – М.: Рус. яз., 1985.
4. Kade, O. Die Phraseologie als übersetzungswissenschaftliches Problem. – In: Aktuelle Probleme der Phraseologie. – Lpz., 1976.
5. Krammer, G. Phraseologie und Aspekte der Sprachveränderung – ein Beitrag zur Diskussion über die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs. In: Aktuelle Probleme der Phraseologie. Karl-Marx-Universität Leipzig, 1976.

Д. Г. Кармелаева

Английский язык как **LinguaFranka**

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры
перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е.Г. Соболева, г. Пенза

В последние пятьдесят лет происходило распространение английского языка в глобальном масштабе. В настоящее время он является главным претендентом на роль языка **LinguaFranka**.

Исторически название **LinguaFranka** возникло для обозначения как раз такого смешанного языка. В узком смысле **LinguaFranka** – это язык, на котором некогда говорили в средиземноморском регионе; он был вспомогательным языком, и использовался почти исключительно для ведения торговых дел между двумя и более людьми разных национальностей. В современном понимании **LinguaFranka** – это любое устное вспомогательное средство межэтнического общения.

Разные ученые выделяют разные характеристики английского языка как **LinguaFranka**.

Д. Кристал выделяет следующие черты:

1. Употребление в качестве основного государственного в нескольких странах.
2. Употребление в основных государственных институтах в тех странах, где он не является государственным.
3. Лидерство среди прочих иностранных языков при изучении в государственных учебных заведениях.
4. Наличие соответствующей социальной базы.
5. Высокая степень употребления при осуществлении разного рода международных контактов.

Брайан Кашру акцентирует внимание на распространении различных вариантов английского языка в мире, представляет его рас-

пространение в виде трех концентрических кругов: внутреннего, внешнего и расширяющегося. В странах внутреннего круга английский язык обладает официальным статусом. Внешний круг составляют страны, в которых английский язык имеет официальный или полуофициальный статус. Жители этих стран достаточно свободно владеют английским языком, хотя он не является их родным. В Странах «расширяющегося круга» английский язык, не имея официального статуса, занимает первое место среди изучаемых иностранных языков.

А вот с точки зрения Р. Рэйли необходимо отметить тесную связь английского языка с социокультурной функцией образования. Поэтому необходимо учитывать его культурную значимость. По мнению Р. Рэйли, столь стремительное наступление английского языка тесно связано с академическими исследованиями, то есть с интенсивным изучением самого языка и изучением английской литературы.

Авторы книги «TheStoryofEnglish» считают, что английский имеет три отличительные черты, благодаря которым он может стать общемировым. Во-первых, в английском род имени существительного определяется значением, для этого не требуется артикль мужского, женского или среднего рода. Во-вторых, его грамматика отличается определенной степенью гибкости. В-третьих, вокабуляр английского языка на 80% состоит из слов иностранного происхождения, что делает его доступным для понимания большинством жителей планеты.

Однако важно также понять, что влияет на мировое распространение языка, каковы причины его мирового господства. Нам кажется возможным выделить две основных причины, одна из которых связана с историей, а другая – с современным процессом глобализации и развития ИТ.

1). Одной из основных причин является высокий экономико-политический статус страны. Поэтому глобализация английского языка тесно связана с особенностями исторического развития Великобритании. С 16 века большое количество исторически значимых событий произошло благодаря англоговорящим участникам: экспедиции капитана Кука и капитана Ванкувера, установление торговых связей с Африкой и Востоком, заселение колонистами Северной Америки и высылка

заключенных в Австралию, захват Индии, первые шаги промышленной революции и многие последующие события. С установлением британских колоний, началось постепенное распространение английского языка за пределами страны. До начала XX века увеличилось число жителей в англоговорящих поселениях, что привело к образованию государств с собственными правительствами; получение независимости американскими и австралийскими колониями в значительной степени обусловило образование вариантов английского языка. А с получением всеми британскими колониями независимости в 1945 году английский язык уже не употреблялся в качестве орудия для достижения определенных политических целей, это язык науки и новых технологий. Именно в Великобритании были изобретены телеграф, телефон, радио. А позднее в США – компьютеры и Интернет. Эти новые информационные технологии позволили усилить влияние англоговорящих держав в мире, а соответственно, и влияние английского языка. Так Дэвид Кристал иронично отмечает, что существенное препятствие глобальному распространению английского языка могло бы возникнуть в предыдущем поколении, если бы китайский был родным языком Билла Гейтса.

2). Данный фактор тесно связан с процессом глобализации современного мира, когда у людей возникает потребность в международном языке общения во всех сферах деятельности. Отсюда и определение английского как глобального языка, ведь он известен во всем мире. Английский является рабочим для многих международных организаций, занимает лидирующее положение среди шести ведущих официальных языков, сильнейших в экономическом отношении языковых обществ, а также среди языков, рекомендованных для ведения международного бизнеса.

Немаловажным фактором, определяющим международный статус языка, является число публикаций, выполненных на нём. Так согласно энциклопедии «Британика», 57% газет, издаваемых в мире, печатаются на английском, а в списке самых влиятельных мировых изданий первые пять строчек занимают англоязычные газеты.

Английский язык является Lingua Franca для сферы информационных технологий. Интернет может служить основным примером его

распространения. На английском пишутся почти 70% сайтов и до 80% информации в глобальной сети хранится на нем.

Кроме Интернета проводником английского языка в мире является спутниковое телевидение. Так, Star TV, самая крупная спутниковая компания, вещающая в странах Азии, транслируется на английском языке, имеющем самую большую аудиторию в мире. Музыкальное телевидение MTV приносит английский язык, в частности, его американский вариант, посредством музыкальных передач и распространения поп-культуры.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что именно английский язык больше всего подходит на роль Lingua Franca. Поскольку:

- 1) он используется в качестве основного государственного в Великобритании, США, Канаде, Австралии и других странах;
- 2) он является языком правительства, законодательной системы и образования в некоторых странах;
- 3) он приобретает статус основного изучаемого языка в мире;
- 4) на нем говорят во время большинства экономических, политических, научных и культурных контактов;
- 5) его носителями являются жители стран с сильной экономико-политической базой;
- 6) он является языком международной коммуникации, в частности языком Интернета;
- 7) ему присуще такое свойство, как простота;
- 8) он является одним из самых главных средств распространения культуры своей страны у других народов и государств.

Нельзя утверждать точно, какой будет судьба английского языка. Процесс его распространения сказывается как на самом английском, так и на других мировых языках. Его глобализация способствует распространению моральных ценностей тех стран, в которых он является официальным. Внутренние процессы, протекающие в английском языке, превращают его в самостоятельную культурную силу, принимаемую большинством людей в мире.

Литература

1. Смирнов А.С. «Глобальный английский» (сайт "Дистанционный репетитор", [http:// dist-tutor.info/](http://dist-tutor.info/)).
2. Рыцарева А.Э. «Прагмалингвистический аспект интернациональной лексики (на материале английского языка)». Диссертация кандидата филологических наук, Волгоград, 2002. – 197 с.: ил.
3. Нестеренко В.С. «Проблемы существования и перспективы развития глобального английского в современном мире». Вестник Томского государственного университета. (ГОУ ВПО "Томский государственный университет", факультет иностранных языков, 2011 – 32 – 01)
4. Артемьева Е.Ю. «Глобальный английский как фактор сохранения языкового плюрализма в международном сообществе». М., 1992. – С. 5–45.

Т. А. Киселева

Происхождение неопределенно-личного местоимения «on» и его функционирование в современном французском языке

старший преподаватель
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Понимание сущности того или иного языкового явления и особенностей его функционирования в современной системе языка невозможно без обращения к его этимологии и учета объективных законов его эволюции на разных этапах развития языка.

Французский язык, как и все романские языки, ведет свое происхождение от латинского языка, распространившегося на территории современной Франции после ее завоевания Юлием Цезарем в 58-52 гг. до н.э. Эта территория, называвшаяся в древности Галлией, до римского завоевания была населена различными народами, большая часть которых относилась к кельтским (северные и центральные регионы) и аквитанским племенам (иберские племена, юг страны), говорившим на своем языке. Завоеванные римлянами провинции стали быстро романи-

зироваться. Римские школы, римская культура, римская администрация способствовали усвоению населением латинского языка, и, прежде всего не в его литературной, а в разговорной, народной форме (вульгарная латынь), так как именно на таком языке говорили местные администраторы и чиновники, legionеры и ветераны, торговцы и ремесленники. По мере распространения языка завоевателей среди коренного населения народная латынь подвергалась видоизменению, испытывая в свою очередь влияние местных языков. Разговорный язык все больше отходил от литературного латинского языка, в нем происходил процесс глубокого внутреннего преобразования, сводившийся к изменению не только звуковой, но и самой структуры речи. Продолжаясь в течение нескольких столетий, этот процесс постепенно приводил к переходу от синтетического строя речи, что было характерно для латинского языка, к аналитическому, и вызван он был определенными сдвигами в самом мышлении носителей языка. Важнейшие изменения в языковой системе сводились, прежде всего, к постепенному сокращению числа форм склонения и спряжения и замене их новыми описательными оборотами, утрате среднего рода как особой грамматической категории.

В системе существительных вместо прежних пяти склонений остается только три (мужского рода на – us, женского на- a и обоих родов на – es, is или на согласный). Постепенно утрачиваются и падежные формы, уступая место описательным предложным конструкциям. В результате этого процесса осталось только два падежа: именительный (Cas sujet) и винительный (Cas régime), который в сочетании с разными предлогами (de, a) исполнял роль всех утраченных падежей. При этом с утратой конечного -m и в силу других изменений в области фонетики и орфографии часто исчезало различие даже между оставшимися падежами (Им.пад.ед.ч. terra; Вин. пад.ед.ч. terra(m); Им. пад.мн.ч. terre и terras, Вин.пад.мн.ч. terras), что привело в дальнейшем к полному исчезновению падежа как грамматической категории. Процесс исчезновения склонения затронул не только существительные, но и такие морфологические группы как прилагательные и местоимения.

Система местоимений современного французского языка, отличающаяся большим разнообразием форм и значений, унаследовала, в

основном, грамматические свойства, типологию и функции этой части речи из латинского языка: а) личные местоимения (ego>eo>jou>je; tu>tu; nos>nous; vos>vous); б) притяжательные местоимения (meus,a>miens; tuus,a>tuens; suus,a>suens; noster, nostra>nostre>notre; vester, vestra>vestre>votre); в) указательные местоимения (ille,a,ud>ecce+ille,a,ud>(i)cil,(i)cele,(i)ceste>celui,celle); г) относительные и вопросительные местоимения (qui, quae, quod > qui,qued> qui, que; quei, quel(s), quel>; quel,quelle); д) неопределенные местоимения (alicunus> aucuns>aucun). Однако при переходе от вульгарной латыни к романскому, а затем к французскому языку в этой морфологической группе происходят изменения не только звуковой формы и орфографии, но и значительные изменения в структуре и функционировании этой части речи:

- в отличие от существительных, сохранивших лишь именительный и винительный падежи, у местоимений достаточно долгое время существовал и дательный падеж, давший новые формы исходных местоимений латинского языка (Им.п. eo, Дат.п. mi, Вин.п. me; Им.п. (i)cil, Дат.п.(i)celui, Вин.п. (i)cel): например, указательное – celui, в определенной степени у местоимений сохраняется и средний род: ço, se; lo, le, el;

- часть старых указательных местоимений исчезла (hic, iste, idem, is), а указательное ille в новой форме elli (м.р.), ella (ж.р.) стало обозначать личное местоимение 3-го лица;

- личные местоимения получают самостоятельное и несамостоятельное употребление при глаголах как проклитики (примыкающие к последующему слову: me, te) или энклитики (примыкающие к предыдущему слову: mei, tei), самостоятельное и несамостоятельное употребление имели также притяжательные и указательные местоимения, употребляясь с глаголом или существительным;

- система местоимений обогатилась особой единицей – неопределенно-личным местоимением «on», которое вошло в употребление еще в старофранцузский период и получило значительное распространение на следующих этапах развития французского языка.

Неопределенно-личное местоимение «on», образующее особую конструкцию в сочетании с глаголом в 3-ем лице единственного числа, занимает в системе местоимений французского языка исключительное

место, так как ведет свое происхождение не от латинских местоимений, как было сказано выше, а от существительного. Местоимение «он» восходит к падежу «cas sujet» существительного «home» (латинское homo – человек), имевшего в старофранцузском склонении формы:

Им. падеж Cas sujet – om (или oms, homs)

Вин. падеж Cas régime – ome (или home)

Cas régime сохранился во французском языке как существительное, а cas sujet – как местоимение, обозначая в одних случаях «какой-то человек», а в других – «любой человек». Эти два исходных значения неопределенности и генерализации местоимения «он» получили дальнейшее развитие и переосмысление в ходе развития французского языка. Уже в среднефранцузский период местоимение «он» получает широкое распространение, выступая в форме «l'on» и «l'en»: Comment esse que l'en t'appelle (Path.). В текстах этого периода «он» уже может заменять местоимения любого лица, если речь идет об одушевленных категориях, и его употребление приобретает вполне современный вид. В последующие периоды конструкция с «он» распространяется в языке еще больше.

В современном французском языке неопределенно-личное местоимение «он» имеет очень широкое употребление:

1) указывает на неопределенность субъекта действия (quelqu'un, quiconque): On a volé trois tableaux au musée municipal, on croit à tort que c'est facile;

2) подчеркивает обобщенный характер субъекта (tout le monde): Ce n'est pas ce que je voulais dire, on l'aura compris.

В этих значениях местоимения «он» принадлежность выражается формами притяжательного прилагательного 3-го лица единственного числа: On salue ses collègues. Однако в некоторых случаях наблюдается не грамматическое, а смысловое согласование: On n'est plus belle que cette femme. On ne peut pas être rivaux et rester amis.

3) может замещать любое личное местоимение- подлежащее: Nous, on n'est pas d'accord. Eh bien, petite, est-on toujours fâchée!

В этом употреблении притяжательность может выражаться прилагательным, которое соответствует лицу замещенного подлежащего: On s'est occupé de notre jardin et de nos fleurs.

Благодаря своей уникальной возможности скрывать, маскировать любой субъект действия, неопределенно-личное местоимение «он» получило широкое распространение в языке, особенно в разговорной речи, где его употребление способно порождать различные стилистические эффекты:

- придавать фамильярный оттенок высказыванию и даже выражать разную степень фамильярности: *Alors, on est tout seul, on fait son repassage, sa popote, ses petites courses?* ;

- передавать оттенки снисходительности, иронии, презрения: *Alors, on a voulu faire le malin?*;

- при замене личных местоимений 1-го лица (*je, nous*) местоимение «он» способно подчеркнуть такое личное качество говорящего как скромность (в разных стилях речи): *On a tenté dans le présent ouvrage de brosser un tableau d'ensemble de l'économie contemporaine.*;

- повтор неопределенно-личного местоимения придает определенный ритм отрывку художественного произведения, решая конкретный замысел автора: *On vivait en public; on mangeait sur des tables dressées devant les portes ... On souriait héroïquement. On allait au spectacle comme à Athènes pendant la guerre; on voyait les affiches au coin des rues. (V. Hugo);*

- в научном стиле, особенно в научно-технических текстах, местоимение «он» подчеркивает неизвестность, неконкретность субъекта действия с оттенком обобщения: *Lorsqu'on pense que la couche cimentée est assez épaisse, on laisse refroidir, puis on retire la pièce de la boîte... ;*

- особо широкое употребление имеет конструкция с «он» в просторечии, так как при сохранении лексико-грамматической характеристики той формы, субститутотом которой является данный вариант, она является более компактной и экономной в плане выражения. Кроме этого, любые формы обращения в 3-м лице передают оттенки иронии, насмешки: *On ne nous voit plus! dit Colin ... Mais nous, on les voit. (B. Vian)*

Таким образом, в современном языке наблюдается ярко выраженная тенденция к более частой замене собственнличных местоимений неопределенно-личным «он». Этот прием, получающий опре-

деленную стилистическую нагрузку, активно используется авторами в художественной литературе.

Литература

1. Катагощина Н.А. Васильева Н.М. Курс истории французского языка. Москва, 1997. – 420 с.
2. Реферовская Е.А. Васильева А.К. Теоретическая грамматика современного французского языка. Москва, 1982. – 400 с.
3. Ярхо В.Н. Лобода В.И. Латинский язык. Москва, 2000. – 380 с.

Д. А. Клабуков

Особенности перевода произведений немецких поэтов-классиков великим русским поэтом Михаилом Юрьевичем Лермонтовым

студент 1 курса естественно-научного факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры «Иностранные языки»
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
И. Е. Левина, г. Пенза

Пензенская губерния богата традициями и выдающимися личностями. Имя великого русского поэта Михаила Юрьевича Лермонтова вошло в классику мировой литературы. Своим творчеством Лермонтов прославил Пензенскую губернию и родное имение Тарханы. Нам хорошо знакомо поэтическое наследие нашего великого земляка, но мы редко упоминаем его имя как переводчика, гениального переводчика литературных произведений И. В. Гёте, Ф. Шиллера и др. Откуда у поэта такое великолепное знание немецкого языка, интерес к творчеству выдающихся немецких поэтов – классиков? Кто был талантливым педагогом, научившим Лермонтова чувствовать язык? Мы постарались найти ответы на эти вопросы и открыть еще одну страничку в творчестве поэта-земляка – литературный перевод.

Для этого мы перенесемся в детство Лермонтова. Долгое пребывание на Кавказе и первая любовь открыли душу ребенка для мира поэзии. До нас дошла голубого цвета бархатная тетрадь, в которую мальчик стал вписывать понравившиеся ему стихи не только на русском, но и на немецком, французском, английском языках. Отличные знания немецкого языка, позволившие ему в дальнейшем заниматься переводами, были переданы приставленной со дня рождения к Мише Христиной Осиповной Ремер. Тогдашнее романтическое направление немецкой литературы уже давало себя знать, и немудрено, что его «мамушка», как он называл свою бонну-немку, немало передала ему рассказов. По тем тетрадям мы можем проследить, как от переписки стихов он переходит к переработке или переложению произведений известных поэтов и затем уже к подражанию и, наконец, к оригинальным произведениям.

Первый поэт, которого Лермонтов начал переводить, был Шиллер. Все переводы из Шиллера приходятся на один год – 1829, т. е. на очень раннюю пору в творчестве Лермонтова. Перевод стихотворения «An Emma» носит очевидные следы неумелой ученической руки. В некоторых отношениях Лермонтов следует традиции, установившейся в русском стихотворном переводе. Так, например, он меняет имя, стоящее в заглавии стихотворения, а тем самым меняет и заглавие: «An Emma» он переводит не «К Эмме», а «К Нине». При этом Лермонтов несколько повышает стиль, несколько усиливает эмоциональность, вводя отдельные метафоры, в оригинале отсутствующие, перифразы и т. п. Сравним:

Deckte dir der lange Schlummer, Пусть, навек с златым мечтаньем,

Dir der Tod die Augen zu, Пусть тебе глаза закрыть,

Dich besässe doch mein Kummer... Сохраню тебя страданьем...

В оригинале названа смерть («der Tod»), а эпитет к слову «Schlummer» отнюдь не является метафорическим. В переводе смерть не названа, о ней сказано перифрастически («навек глаза закрыть»), а традиционно-метафорическое словосочетание «с златым мечтаньем», введенное здесь Лермонтовым, ослабляет мрачность образа смерти. Несмотря на подобные замены и вставки, вполне соблюдены общий

эмоциональный строй подлинника (сентиментально-лирический) и его стилистическая окраска.

«Перчатку» («Der Handschuh») Лермонтов перевел позднее, а значит в ней более сознательная система отношения к подлиннику.

Und zu Ritter Delorges spottender- weis	И к рыцарю вдруг своему обра- тись,
Wendet sich Fräulein Kunigund:	Кунигунда сказала, лукаво сме- ясь:
"Herr Ritter, ist Eure Lieb so heiß, Wie Ihr mirs schwört zu jeder Stund, Ei, so hebt mir den Handschuh auf."	«Рыцарь, пытаться я сердца люблю. Если сильна так любовь у вас, Как вы твердите мне каждый час, То подымите перчатку мою!»
Und der Ritter in schnellem Lauf Steigt hinab in den furchtbarn Zwin- ger	И рыцарь с балкона в минуту бе- жит,
Mit festem Schritte,	И дерзко в круг он вступает,
Und aus der Ungeheuer Mitte	На перчатку меж диких зверей он глядит
Nimmt er den Handschuh mit ke- ckem Finger.	И смелой рукой подымает.

Лермонтов опускает собственные имена двух персонажей баллады – короля Франца и рыцаря Делоржа. Когда изложение доходит до смелого поступка рыцаря, спускающегося к зверям за перчаткой Кунигунды, Лермонтов вводит от себя такую строку:

На перчатку меж диких зверей он глядит.

У Шиллера этого нет: в оригинале «рыцарь быстро, твердыми шагами, спускается в страшный зверинец и смелой рукой поднимает перчатку, лежащую среди чудовищ». Добавление, которое делает Лермонтов («глядит»), противоречит, пожалуй, замыслу автора, поскольку оно не вполне совмещается с мотивом бесстрашия рыцаря. Когда Кунигунда просит Делоржа достать ей упавшую в зверинец перчатку, Лермонтов заставляет ее сказать:

«Рыцарь, пытаться я сердца люблю».

О рыцаре же, вернувшемся с перчаткой, переводчик говорит: «Но досады жестокой пылая в огне...». Тем самым он в образе Кунигунды подчеркивает холодность и бессердечие к влюбленным в нее,

а в образе рыцаря – негодование, т. е. придает конфликту еще бóльшую остроту и эмоциональность.

К циклу переводов из Шиллера очень близко примыкает стихотворение «Баллада» («Над морем красавица-дева сидит»). Это интерпретация двух баллад – той же «Перчатки» и «Кубка». Здесь то же соотношение, что и в «Перчатке»: жестокая и бессердечная дева и ее друг, которого она посылает за ожерельем, упавшим в пучину, который достает его и снова, по просьбе девы, спускается в воду, чтобы принести ей коралл, но на этот раз погибает. Отличие этой баллады в том, что вызов броситься в воду за кубком исходит там от короля и обращен к целой толпе рыцарей и пажей и что дочь короля просит отца избавить юношу от второго испытания. «Баллада» Лермонтова – уже не перевод, а то, что в поэтической практике первой половины XIX в. называлось «вольным подражанием». Действительно, Лермонтов берет, так сказать, только фабульный остов баллады Шиллера. Он отказывается от всей декоративной стороны своего источника, от описаний морского дна. Ему важна только острота ситуации. Но и в нее он вкладывает психологическое содержание, отличающее ее и от «Кубка» и от «Перчатки».

В 1840 г. Лермонтов обращается к произведениям И. В. Гете. И его источником является стихотворение, относящееся к лирике природы, – «Ein Gleiches». Стихотворение «Горные вершины озаглавлено: «Из Гете», т. е. дано как переводное. Но перевод здесь очень далек от немецкого текста.

Über allen Gipfeln	Горные вершины
Ist Ruh,	Спят во тьме ночной;
In allen Wipfeln	Тихие долины
Spürest du	Полны свежей мглой;
Kaum einen Hauch;	Не пылит дорога,
Die Vögelein schweigen im Walde.	Не дрожат листья...
Warte nur, balde	Подожди немного,
Ruhest du auch.	Отдохнёшь и ты.

У Гёте нет ни «долин», «полных свежей мглой», ни образа дороги. Мотив шестой строки оригинала («птички в лесу») совершенно не отразился в русском стихотворении. Мы видим, что мотив покоя у Гете

в последней строке («ruhest du auch») может быть воспринят в прямом своем значении (в значении отдыха, который ожидает путника). Но мотив отдыха в последней строке у Лермонтова явно метафоричен, – это здесь синоним смерти. Такое изменение смыслового эффекта обусловлено переменной всего эмоционального тона стихотворения, достигнутой и ритмом, и строфикой, и ритмо-синтаксическими средствами, подбором образов. Оригинал Гёте оказывается в очень своеобразном отношении к «Горным вершинам» Лермонтова: русскому поэту он дает известный творческий толчок, вызывает русское стихотворение, в котором, однако, и основная тема и образы почти целиком заменяются. В результате всего этого элементы, заданные лирической пьесой Гёте, совершенно отступают на задний план, и стихотворение, озаглавленное «Из Гёте», становится одной из оригинальнейших и характернейших вещей Лермонтова.

Проведя анализ переводов М. Ю. Лермонтова, мы проследили «эволюционную линию», дойдя до вершины которой поэт стал творческой личностью. В историю литературы наш земляк вошел как гениальный переводчик. Не исключено, что исследователями Лермонтова еще будут открыты какие-либо отдельные источники заимствования, что к тому или иному стихотворению будут указаны параллели из области русской или западноевропейской поэзии, но вряд ли это сможет существенно изменить то представление об исторической роли Лермонтова, которое складывается на основе уже проделанной историко-литературной работы.

Литература

1. П. А. Висковатов. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество. – М.: «Современник», 1987. – 494 с.
2. Лермонтовская энциклопедия / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); Гл. ред. Мануйлов В. А., – М.: Сов. Энцикл., 1981. – 746 с.: ил.
3. <http://feb-web.ru/feb/litnas/texts/l43/l43-129-.htm>

А. И. Косенок

Искусственные языки в произведениях Дж.Р.Р. Толкиена (на примере языка Квенья)

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е.Ю. Алёшина, г. Пенза

Особую нишу среди искусственных языков занимают языки, созданные Дж.Р.Р. Толкиеном для своих произведений, и которым он посвятил всю свою жизнь. Толкиен был филологом по профессии и профессором в Оксфорде. Он знал множество древних и современных языков и разработал на их основе мифические языки сказочного мира – Средиземья, на которых впоследствии заговорили герои его книг – эльфы и люди, гномы и хоббиты. Особое внимание Толкиен уделял звучанию языка. Сам он говорил: «Никто не верит мне, когда я говорю, что моя длинная книга – это попытка создать мир, в котором язык, соответствующий моей личной эстетике, мог бы оказаться естественным. Тем не менее, это правда».

За долгие годы своей работы Толкиен разработал более десяти искусственных языков. К сожалению, не все языки Толкиена разработаны на одинаковых уровнях. На некоторых известны лишь обрывки фраз или Географические названия. На других написаны целые тексты, и их лексикон проработан настолько, чтобы можно было использовать эти языки в коммуникации. К таким языкам и относится Квенья. На примере Квенья ярко выражены представления автора об эстетике языка. Толкиен уделял большое внимание построению фонетического строя языка.

Первые упоминания о эльфийском языке Квенья (Quenya, изначально – Qenya) относятся примерно к 1915 году. Предполагается, что именно тогда двадцатилетний Толкиен составил свой первый "Qenya

Lexicon". Несмотря на многие преобразования, которые претерпел этот язык, фонетическая основа осталась не измененной. Многие исследователи считают, что Квенья – это эксперимент в фоноэстетике, увенчавшийся огромным успехом.

Во многом звучание Квенья напоминает скорее испанский и итальянские языки, нежели английский. В языке пять гласных: [a], [e], [i], [o], [u], – которые могут быть краткими и долгими. Долгота гласного на письме обозначается при помощи знака акцента: [á], [é], [í], [ó], [ú]. Самым распространенным гласным считается звук [a]. Чтобы показать различия между английской орфографией и квенийской, Толкиен ставил знак трема над некоторыми гласными: Manwë вместо Manwe. Также в Квенья шесть дифтонгов: [ai], [au], [oi], [ui], [eu], [iu]. В одном или двух словах встречается дифтонг [ei], но его статус не ясен.

Согласные в Квенья в основном соответствуют английским, за исключением нескольких различий: в Квенья отсутствуют звуки [tʃ] и [dʒ], а вместо [ʃ] и [ʒ] есть звук, который похож на немецкий *ich-Laut*, который Толкин обозначал как *hy* (например, *hyarmen* – "юг"). Звук [h] иногда произносится как придыхание. Отсутствуют звуки [θ] и [ð]. Глухой звук [θ] существовал на ранней стадии разработки языка, но позже он слился с [s]. Следует также отметить, что звонкие взрывные [b], [d] и [g] встречаются только в сочетаниях [mb], [nd]/[ld]/[rd] и [ng]. В некоторых разновидностях Квенья употреблялось сочетание [lb] вместо [lv].

Система ударений в Квенья сильно схожа с латинской, а именно:

- 1) В двусложных словах ударение падает на первый слог.
- 2) В словах из трех и более слогов ударение падает на предпоследний слог, если в нем есть дифтонг, долгая гласная или сочетание двух и более согласных (как в слове *Isildur*).
- 3) Ударение падает на третий слог с конца, если в предпоследнем слоге имеется краткая гласная и этот слог заканчивается на гласную или на одиночную согласную (*falmali*, *Orome*, *pamarie*).
- 4) При добавлении к слову суффикса или другого корня и при образовании сложных слов оно меняет ударение.

Что касается грамматики Квенья, то здесь следует отметить следующие черты языка:

1) Существительные в Квенья изменяются по девяти падежам (именительный, родительный, дательный, винительный, притяжательный, местный, творительный, соответствующий и отделительный) и четырьмя числами (единственное, множественное, двойственное, дробное). Использование падежных окончаний вместо предлогов является характерной чертой Квеньяской грамматики;

2) Имеется определенный артикль *i*, аналогичный по значению английскому *the*, но нет неопределенного артикля;

3) Глаголы в Квенья делятся на два класса: Основы глаголов первого класса, которых можно назвать базовыми, состоят из одних корней без окончаний и обычно строятся по шаблону C-V-C (Consonant-Vowel-Consonant - согласный-гласный-согласный), а основы глаголов второго класса, которых можно назвать производными, состоят из основ с окончаниями, чаще всего *-ua* или *-ta*;

4) В квенийской грамматике присутствует типичная форма глагола для английской грамматики – герундий. Окончание *-ië* является показателем неопределенной или герундиальной форм глагола;

5) В языке используются 5 временных форм глаголов (настоящее (*-a*), длительное (*-a*), совершенное (*-ië*), прошедшее (*-në*) и будущее (*-uva*);

6) Глаголы в повелительном наклонении имеют окончание *-a*;

7) Личные глаголы согласуются с существительными (подлежащими) во мн.ч. путем добавления окончания *-г*;

8) Прилагательные в Квенья заканчиваются на гласные *-a*, *-ë*, *-o* и *-u* или на согласный *-п*;

9) Превосходная степень прилагательных в Квенья образуется при помощи приставки *ap-*: *calima* – «яркий» > *apcalima* – «самый яркий»;

10) Действительные причастия образуются при помощи окончания *-la*. Например, причастие *falastala* («пенящийся») образовано от глагольной основы *falasta-* («пениться»);

11) Большинство страдательных причастий в Квенья образуется от соответствующих глаголов при помощи окончаний -на или -ina: car- («делать») > carna («сделанный»);

12) Местоимения в Квенья обычно являются не самостоятельными словами, а окончаниями, присоединяемыми к глаголу или существительному.

Неотъемлемой составляющей языков произведений Толкиена является особая письменность. Для Квенья автор изобрел вид письменности под названием Тенгвар.

	I	II	III	IV
1	 tinco	 parma	 calma	 quesse
2	 ando	 umbar	 anga	 ungwe
3	 thule	 formen	 harma	 hwesta
4	 anto	 ampa	 anca	 unque
5	 numen	 malta	 ngoldo	 ngwalme
6	 ore	 vala	 anna	 vilya
	 romen	 arda	 lambe	 alda
	 silme	 silme nunquerna	 esse	 esse nunquerna
	 hyarmen	 hwesta sindarinwa	 yanta	 ure

Структура Тенгвара насчитывает основные 24 знака, объединенные в 4 ряда (témar), в зависимости от места произнесения. Дополнительные знаки для удобства также объединены в ступени, но менее ре-

гулярно. Для обозначения гласных в большинстве вариантов используются надстрочные знаки огласовки — техтар(tehtar). Существует также полная запись, в которой для гласных используются андаиты (длинный андаит похож на j, короткий андаит похож на i), над которыми ставятся техтар.

Наилучшим примером языка Квенья является текст «Namárië» («Плачь Галадриэль»).

Следует отметить, что работа писателя на сегодняшний день является одной из самых крупных в своем роде. Можно сделать выводы о том, что Толкиену удалось не просто создать отдельные искусственные языки, а целую языковую семью со сложным строением, т.к. автор брал за основу примеры из разных языковых групп, таких как группа семитских языков, которая является частью афразийской языковой семьи, а также группы романских и германских языков, относящиеся к индоевропейской языковой семье. Показывая не статичное состояние, а развитие искусственных языков, Толкиен тем самым открывает новые пути для развития модельной лингвистики и исследования искусственных языков апостериорного типа (согласно классификации искусственных языков Ричарда Харрисона).

Литература

1. Талиорне, «Языки в мире Толкина» [электронный ресурс] Арда-на-Куличках: [сайт], [2002]. URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/arhiv/lingva/introduc.html> (дата обращения 18.04.2013)
2. Helge K. Fauskanger, «Квенья - древний язык» [электронный ресурс] Толкин и языки Арды [сайт], [2002]. URL: <http://www.tolkien.ru/drauger/quenya.htm> (дата обращения 21.04.2013)
3. J.R.R. Tolkien, «» [электронный ресурс] Famous Poets and Poems: [сайт], [2006-2010]. URL: http://www.famouspoetsandpoems.com/poets/j__r__tolkien/poems/1861

Е. В. Кошина

Особенности перевода общественно-политической лексики

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. филол. н., доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л.В. Суркова, г. Пенза

Исследование общественно-политической лексики (в дальнейшем ОПЛ) представляет интерес для лингвистов из-за увеличения политических контактов между представителями разных национальностей, среди людей различных профессий и социальных слоев.

Целью настоящего исследования является попытка построить классификацию ОПЛ французского путем сравнения последней с подобными лексическими единицами русского языка.

Материалом исследования послужили статьи из французских газет и журналов, видео-интервью. А также выступления таких политических деятелей, как Франсуа Олланд и Николя Саркози.

Мы выделяем следующие подгруппы:

1. Лексические единицы, принадлежащие к ядру ОПЛ.

Например: «*la griffe politique*» (политическая власть), «*le gouvernement socialiste*» (правительство, состоящее из социалистов).

2. **Общеупотребительная лексика** – слова, которые известны и понятны всем. Это могут быть существительные или глаголы. Например: «*chômage*» (безработица), «*taxe*» (налог, пошлина), «*commenter*» (обсуждать, комментировать); «*tenir le discours*» (сказать речь, выступить с речью);

3. **Термины** – слова или словосочетания, являющиеся точным обозначением определенного понятия какой-либо области знания.

Основным способом перевода терминов является использование существующего русского эквивалента, однако, если такого нет в пере-

водящем языке, то переводчик должен сам подобрать подходящее понятие. Например: («*majorette (f.)* – *мажоретка*»); разъяснительный перевод – *девушка в военной форме, участница парада*»); использование русского термина, обозначающего нечто близкое по своему содержанию («*Ecole Normale Supérieure* – *Педагогический институт*»).

4. Штампы – это избитые выражения с потускневшим лексическим значением и стертой экспрессивностью.

Например: «*entrer en guerre* - *вступить в войну*»; «*la guerre froide*» – холодная война;

1. **Клише** – речевые стереотипы, готовые обороты, используемые в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта.

Например: «*lors des pourparlers*» – в ходе переговоров; «*un sommet*» – саммит, переговоры на высшем уровне.

6. Стилистически-окрашенная лексика отражает национально-культурную окраску слов, страноведческий и культурный компонент изучаемого языка. В текстах общественно-политического характера социокультурный фактор находит проявление, прежде всего, во фразеологизмах, афоризмах и реалиях.

Например: «*assumer le hollandisme*». Эта конструкция стала фразеологизмом и приобрела значение «принимать «олландизм», проводить политику Франсуа Олланда»;

«*passer la présidence bling-bling à la présidence blong-blong*». Данное выражение можно перевести как «перейти от политики Николя Саркози к политике Франсуа Олланда».

Что касается реалий, то мы нашли следующие примеры: «*Mélenchon*» – Хорватия, «*bling-bling*» – президент Николя Саркози, «*blong-blong*» – президент Франсуа Олланд.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение ОПЛ является актуальным в связи с непрерывным развитием общества и языка. Политические события, происходящие в мире, находят свое отражение в языке. Переводчик, который занимается поиском эквивалентов в родном языке, испытывает определенные трудности, в связи с многообразием и сложностью состава выделяемых лексических еди-

ниц, поэтому он должен использовать самые разные приемы переводческих трансформаций.

Литература

1. http://www.lexpress.fr/actualite/politique/en-direct-francois-hollande-sur-france-2-l-interview-en-pleine-crise_1235564.html
2. [http://c-culte.fr/francois_hollande_culte]

Ю. А. Кузнецова

Средства и приемы аргументации в дискурсе американских предвыборных дебатов

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – д.филол.н., профессор
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
М. Я. Блох, г. Пенза

В настоящее время отмечается возросший интерес лингвистов к проблемам дискурса активных социальных групп, и прежде всего – политиков. Политический дискурс представляет собой явление, которое имеет частотное проявление и особое социальное значение в жизни общества. Вместе с тем феномен политического дискурса не поддается однозначному определению.

Как молодые, так и уже известные лингвисты осуществляют попытки вникнуть в суть дискурса, выработать новые модели его анализа, расширить и углубить результаты исследований. Данная тенденция прослеживается в ряде монографий и публикаций следующих авторов: Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Н.Н. Белозерова, Э. Бенвенист, Т. ван Дейк, В.З. Демьянков, Ж. Деррида, Д. В. Джонсон, Р.Т. Джонсон, Ф. ван Еемерен, Ю. Н. Караулов, М. Култхард, В.И. Курбатов, З. Харрис, Е.И. Шейгал, Т.Е. Янко, В.Н. Ярцева и др.

Объектом нашего исследования является дискурс англоязычных политических дебатов. В качестве предмета исследования рассматриваются аргументативные стратегии политических деятелей, а именно выступление Б. Обамы и М. Ромни. Материалом для исследования послужили стенограммы предвыборных теледебатов претендентов на пост президента США. Цель исследования – выявление определенных приемов и стратегии аргументации в дискурсе американских дебатов.

В нашей работе мы придерживаемся определения дискурса М.Я. Блоха. Дискурс – это тематически определённый текст, задуманный и предполагаемый как целый и завершённый, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается. А рассмотрение его в оформленном и реально завершённом виде соответствует естественному представлению всего прошлого, всего, что было прежде и чего теперь уже нет. М. Я. Блох постулирует существование «языкового текста-дискурса» как тематически организованной речи [Блох 2013: 9].

Исходя из того, что любой дискурс не только диалогичен, но и полилогичен мы можем утверждать, что дебаты – это одна из форм дискурса. Дебаты – это конфликтный текст.

Под дебатами понимается формальный метод взаимодействия и высказывания аргументированных точек зрения, целью которых является убеждение аудитории, а также обсуждение различий согласно теме, заключенной в рамки определенного контекста и подчиняющейся определенным установленным правилам. Неотъемлемой особенностью политического дискурса является его аргументативный характер.

В современных лингвистических исследованиях аргументацию рассматривают как одну из возможностей речевого воздействия преимущественно на рациональное сознание человека, как способ убеждения оппонента в своей правоте.

Задача аргументации – воздействовать не только на мысли, но в большей мере на чувства и эмоции аудитории. В рамках аргументации как процессе убеждения и доказательства мы придерживаемся точки зрения Т.М. Бережной и выделяем две стратегии, которые в предвыборных выступлениях кандидатов на пост президента встречаются наиболее часто: стратегия рационального аргументирования и страте-

гия эмоционального аргументирования. Стратегия рационального аргументирования выражается в ряде тактик: тактике убеждения, призыва, верификации, приведения примера, обещания. Стратегия эмоционального аргументирования выражается через тактики скрытой угрозы, обвинения, рекламирования, призыва [Бережная 1986: 211].

В приведенном ниже примере Б. Обама посредством тактики убеждения пытается доказать своим потенциальным избирателям, что его соперник М. Ромни недостоин занять пост президента, поскольку его экономической план основан на безответственности и риске, что противоречит миссии президента США. Тезисаргументации выражен посредством глагола мнения (think).

T - GovernorRomney'splanmayworkforyou. But I think math, common sense, and our history shows us that's not a recipe for job growth.

В качестве аргументов своей точки зрения Б. Обама приводит следующие обоснования. Во-первых, экономическая политика М. Ромни, направленная на снижение налогов, не соответствует основным целям нации и окажет негативные последствия (уменьшение уровня рабочих мест может привести к кризису сопоставимому с кризисом 1929-1933 гг.):

A1 - The approach that Governor Romney's talking about is the same sales pitch that was made in 2001 and 2003, and we ended up with the slowest job growth in 50 years, we ended up moving from surplus to deficits, and it all culminated in the worst financial crisis since the Great Depression.

Во-вторых, ссылаясь на горький опыт Билла Клинтона, он напоминает о негативных последствиях прошлых лет. В завершение Б. Обама подчеркивает итоги проделанной им работы.

A2 - BillClintontriedtheapproachthatI'mtalkingabout. Now we created 23 million new jobs. We went from deficit to surplus. And businesses did very well(B. Obama, Presidential Debates, University Of Denver, Colorado, October 3, 2012).

Одной из наиболее частотных тактик аргументации в предвыборном выступлении М. Ромни является тактика верификации. На наш взгляд, верифицировать – значит «укрепить убежденность слушающего в правильности уже известного и принятого правила путем

приведения частных случаев, которые проясняют общее изложение, демонстрируют его значение с помощью целого ряда возможных применений, усиливают эффект его присутствия в сознании слушающего» [Перельман, Олбрехт-Тытека, 1987:214].

В приведенном ниже примере М. Ромни, используя тактику верификации, пытается наглядно продемонстрировать своим избирателям, что существующие нетрадиционные подходы к образованию в целом и образовательной реформе в частности на практике приносят хорошие результаты. Так, в выдвинутом тезисе аргументативного акта М. Ромни говорит о том, что он является свидетелем успешной работы одной из среднеобразовательных школ в штате Массачусетс:

T - I've had that experience. I don't just talk about it. I've been there.

Для обоснования своей точки зрения, М. Ромни приводит ряд следующих аргументов.

Во-первых, он советует посетить эту школу и наглядно убедиться, насколько успешно там осуществляется образовательный процесс.

Во-вторых, администрация школы отказывается называть программы “рискованными”, настаивая на высоких образовательных стандартах и жестких требованиях:

A1 - The skeptics of education reform should visit KIPP Academy - a charter school that mainly serves the children of Latino immigrants.

A2 - KIPP refuses to accept the "high-risk" label, demanding high standards and hard work. Children have nine-and-a-half-hour days, class on Saturday and two hours of homework a night. The director promises, "If you're off the bus, you're working."

Получаемые результаты оправдывают методы работы в этой школе. Так, М. Ромни приводит статистические данные, которые показывают, что практически все ученики этой школы успешно проходят тестирование по таким предметам, как математика и чтение, которое проводится на уровне штата. Таким образом, высокие результаты позволяют этой школе занимать первое место среди государственных среднеобразовательных школ:

A3 - After one year at KIPP, nearly 100 percent of students pass our state skills test in math and reading, making it the number one public mid-

dle school(M. Romney, Presidential Debates, University Of Denver, Colorado, October 3, 2012).

Проанализированный материал показал, что оба кандидата используют в своем выступлении стратегию рационального аргументирования, которая реализуется через тактики убеждения, приведения примера, обещания, призыва и верификации, однако эти тактики применяются в выступлениях кандидатов неравномерно. В предвыборном выступлении Б. Обамы наиболее часто используются тактики убеждения, приведения примера и обещания. В предвыборном выступлении его оппонента, М. Ромни, наибольший удельных вес занимают тактики призыва и верификации. Стратегия эмоционального аргументирования встречается в выступлении Б. Обамы и реализуется через тактики призыва и обвинения, а в предвыборном выступлении М. Ромни эта стратегия выявлена не была. Возможно, это объясняется тем фактом, что внимание М. Ромни в большей степени уделяется манипулятивному воздействию на эмоции избирателей, вследствие чего наиболее часто используются стратегии саморекламы и дискредитации оппонента, и в меньшей – аргументативному.

Речевое поведение политических деятелей в контексте дебатов до сих пор остается малоисследованным. Политический дискурс является весьма привлекательным источником для анализа аргументативных высказываний, исследованием которых занимается все большее количество ученых.

Литература

1. Блох М.Я. Дискурс и системное языкознание// Язык. Культура. Речевое общение. – 2013. – №1. – С.9.
2. Бережная Т.М. Современная американская риторика как теория и практика манипулирования общественным сознанием : дис. . канд.филол. наук / Т.М. Бережная. М., 1986. – С.211.
3. Перельман Х., Олбрехт-Тытека Л. Новая риторика: трактат об аргументации // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987. – С. 214.

Е. В. Лабза

Фразеологические неологизмы в английском языке

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Н.А. Аверьянова, г. Пенза

Английский язык имеет многовековую историю, и, как любое общественное явление, находится в непрерывном движении. Лексика, самый подвижный пласт языка, остро реагирует на все изменения в социальной, культурной и других сферах жизни общества. Лексический состав любого языка постоянно обогащается, обновляется. Каждая эпоха накладывает свои отпечатки, и спустя некоторое время многие слова исчезают, выходят из употребления. Им на замену приходят иные выразительные средства, «свежесть» и необычность которых ясно ощущается носителями данного языка. Они отражают потребности общества в выражении современных понятий, возникающих в процессе развития науки, техники, культуры.

Мир фразеологии современного английского языка богат и многогранен, и каждый его аспект заслуживает пристального внимания. Особо интересен факт наличия в языке словесных комплексов, которые иногда эквивалентны слову, а также представляют собой уникальный лингвистический феномен, отличающийся яркой выразительностью, образностью и эмоциональностью.

Фразеологическая единица – лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, выполняющее функцию отдельной словарной единицы. Наиболее актуальным в исследовании фразеологизмов является вопрос о появлении в языке новых единиц и об их дальнейшем становлении [1].

Развитие фразеологии происходит как путем обновления и преобразования старых фразеологизмов, так и путем создания новых фразеологических связей. Однако многочисленные исследования фразеологизмов построены без учета номинативных единиц-неологизмов. Между тем, в силу экстралингвистических и лингвистических факторов современный английский язык активно пополняется новыми словами и фразеологизмами. Неологизмы рассматривались в различных аспектах: структурном и семантическом, лингво-культурологическом, стилистическом, психолингвистическом, когнитивно-номинативном [2].

В словаре The Longman Register of New Words, фонд которого содержит более 1200 неологизмов, 290 составляют словосочетания, отвечающие критериям фразеологических единиц [3].

По мнению многих учёных, фразеологические неологизмы – это разновидность фразеологических единиц (*далее – ФЕ*), относящихся к пассивному фонду фразеологии. Фразеологические неологизмы принадлежат исключительно речи и во фразеологическую систему языка не входят, так как не имеют необходимого минимума устойчивости.

Рассматривая подобные фразеологизмы с точки зрения структурного моделирования, выделяют сочетания с сочинением, состоящие из двух существительных, соединенных союзом *and*: bells and whistles; movers and shakers; meat and potatoes; smoke and mirrors. Зафиксирована также ФЕ с моделью V & V: snort and tell. Продуктивной представляется модель N + N: agony aunt; agony uncle; tin parachute; solar pond. Особо интересна группа фразеологизмов с аллитерацией: baby break; beat box. Глагольные ФЕ функционируют как глаголы: press the flesh. Несколько ФЕ строятся по модели Adj + N: golden goose; golden good-bye; silly money, также можно выделить модели Num. + N: 911 candidate и N + Adj: car toppable.

С точки зрения структурно-семантического моделирования, можно выделить:

1) фразеологизмы, составленные на базе ключевого слова: doctor – staff, spin; baby – break, bust; golden – goose, good-bye; 2) фразеологизмы, использующие имеющиеся в языке структурно-семантические

модели путем изменения состава: thin cat на основе fat cat; ticket broker по модели ticket tout; snort and tell моделью служит kiss and tell.

Рассмотрение семантического моделирования позволяет выделить несколько семантических полей, объединенных общим образом. Прежде всего, это фразеологизмы, показывающие образ человека как с положительными, так и отрицательными качествами: out of the loop – чужой, out to lunch – сумасшедший, thin cat – бедняк, couch potato – лентяй, ambulance chaser – тот, кто наживаете на горе других, put someone in pleats – надоедать, press the flesh – позать руку [4].

Огромное количество лексических единиц появилось в связи с развитием компьютерной индустрии: megabyte of computer memory – мегабайт памяти компьютера, to trouble-shoot – исправить, починить компьютер, to blitz out – уничтожить часть данных в памяти компьютера и др.

Особую продуктивность в настоящее время имеет образование фразеологизмов-неологизмов путем переосмысления устойчивых словосочетаний нефразеологического характера. Такие сочетания легко поддаются метафоризации и в результате образно-метафорического употребления получают устойчивые переносные значения.

Так, например, термины космической техники, возникшие относительно недавно, уже стали популярными и общеупотребительными ФЕ: chain reaction – быстрая передача чувств от одного к другому, to link up – знакомиться, встречаться, stellar brothers – космонавты.

Из политической сферы к нам пришли следующие устойчивые сочетания:

round table – встреча за круглым столом, to change the channel – сменить тему разговора.

Военная терминология существенно обогатила лексический состав языка такими выражениями, как to build up – рекламировать, to fall into line – присоединяться, mark time – топтаться на месте, to give a bloody nose – наносить поражение.

Особенно выразительны идиомы, вызывающие ассоциации с морем, с жизнью моряков. Многие из них, будучи метафорически переосмыслены, получили широкое распространение: to be all at sea – быть

в недоумении, *in deep water* – в беде, *to turn adrift* – бросить на произвол судьбы, *to set afloat* – помочь устроиться в жизни, *to lower one's colours* – сдаться, отступить; *to strike sail* – признать свою неправоту [5].

Несомненно, значительное количество неологизмов возникает в связи с социальными и политическими изменениями, происходящими в англоговорящих странах. Так, в конце 1970-х гг., после проведения первого Дня Земли, активно началась работа радикального движения в защиту окружающей среды. В связи с этим появилось выражение «*tree-hugger*», относящееся к тем, кто заботится о природе [6].

Развитие прессы также повлекло за собой появление многочисленных фразеологических единиц: *big lie* – гитлеровская пропаганда, *green power* – власть денег, *Jane Crow* – дискриминация женщин, *larger than life* – невероятный, преувеличенный, *put-down* – резкий ответ, *gliding time* – скользящий график, *man on horseback* – военный диктатор.

В лексикологии также проявились различные тенденции, связанные с развитием культуры и искусства. В связи с этим в данной сфере возникли следующие синонимичные неологизмы: *ABC art* – искусство, упрощающее и разлагающее на элементарные составные части цвет и форму, *soft art* – искусство, использующее мягкие материалы. Театральная жизнь претерпела значительные изменения – появились новые типы театров, получившие иные названия, например: *theatre of absurd* – театр абсурда, *theatre of cruelty* – театр жестокости, *theatre of fact* – театр факта.

В области кино, телевидения и видеотехники появилось много новейших технических средств, и, как результат, возникло большое количество неологизмов, обозначающих эти изобретения: *inflight movies* – кинофильмы, демонстрирующиеся в полете на борту самолета, *chat show* – интервью со знаменитостью, транслируемое в студии.

Спорт становится неотъемлемой частью нашей жизни, и неудивительно, что большое количество фразеологических единиц связаны именно со спортивной тематикой: *also ran* – неудачник, не выдержавший сравнения; *hit below the belt* – поступать бесчестно, *double cross* – обман, надувательство, *beat the gun* – опережать события, *front runner* – лидер, человек, опережающий своих конкурентов [7].

Подводя итог, можно сказать, что фразеологические неологизмы отражают развитие общества и достижения во всех областях жизни. Источниками расширения и насыщения лексикологических пластов фразеологического фонда являются экономическая, политическая, государственная деятельность, спорт, телевидение. Глобализация всех сфер жизни открывает дорогу новым словам и выражениям в современных языках, оказывая предпочтение наиболее актуальным, образным и метким обозначениям реалий нашей жизни. Возникновение новых фразеологических оборотов не только обогащает язык, но и делает его живым, развивающимся, информативным.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л., 1963. – С.4.
2. Соловьева Н.В. Лексические и фразеологические неологизмы, вступающие в отношения противоположности: автореф. дис. ... канд. фил. н. 10.02.19 / Соловьева Наталья Владимировна. М., 2006. – С.6
3. Ayto John. Longman Register of New Words. М., 1990.
4. Дьякова Н. А. Неологизмы в современной английской фразеологии // Культура народов Причерноморья. Симферополь, 2002. – №29. – С. 68-71.
5. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. М., 2001. – С. 242-244.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., 1998. – С.31.
7. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна, 2005. – С. 256-257.

М. В. Мельникова

Лексико-семантическое поле «кухня» во французском языке

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л.В.Суркова, г. Пенза

Актуальность выбранной темы заключается в том, что Франция всегда являлась и является любимой страной всех гурманов, а также примером для кулинарии всего мира. Для французов кулинария – это своего рода поэзия, а каждый повар – это поэт. Вне зависимости от исходного рецепта, каждый француз творит что-то свое, непохожее на то, что подают в ресторане. Типичный ужин француза невозможно представить без бокала вина и сыра. К тому же, кухню, как реалию, рассматривают не только как источник информации о самом народе, его образе жизни, вкусовых предпочтениях и традициях приготовления, но также и как информатор лингвистических тенденций, в совокупности со своими собственными языковыми и экстралингвистическими показателями. Что касается лексикона французской кухни, то он прочно укрепился в терминологии большинства национальных кухонь. Огромное количество слов, таких как «ресторан», «бистро», «майонез» и др., являются свидетельством популярности кухни Франции.

Исследуемое лексико-семантическое поле (ЛСП) представляет собой многочисленную лексическую группу. Это объясняется рядом следующих причин:

- 1) важность статуса номинированных реалий в жизни человека;
- 2) кухня это неотъемлемая часть культуры народа;
- 3) работы по анализу этноса, начинаются с изучения кухни, так как она освещает наиболее важные аспекты, такие как история, быт, традиции и нравы изучаемого народа.

Целью нашего исследования является попытка провести классификацию лексических единиц (ЛЕ), входящих в состав ЛСП «кухня» на основе компонентного анализа. Данное исследование позволяет установить характерные черты ЛСП «кухня» и характеристики составляющих его ЛЕ. Для установления общей характеристики семантического поля (СП), мы использовали метод компонентного анализа, метод лингвистического описания, включающий в себя наблюдение и классификацию исследуемых элементов, а также метод СП.

В последнее время термин ЛСП получил достаточное распространение в филологических исследованиях. Само понятие ЛСП предполагает собой термин, применяемый в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, имеющих один общий семантический признак. СП это автономный элемент, который может быть выделен как самостоятельная подсистема исследуемого языка.

СП имеют свойства пересекаться или полностью совмещаться. Значение каждого слова может определяться с помощью ранее изученных значений слов, относящихся к родственному СП. Лексический материал для данного исследования был отобран методом сплошной выборки из следующих толковых словарей французского языка: “Le Petit Robert” (2012), “Le Petit Robert” (1983), “Le Grand Robert” (2005). Объектом выборки послужили ЛЕ с общими СП: «еда», «сервировка стола, столовые приборы». Основные требования к выделяемой лексике это актуальность, т.е. ее использование в современном языке, и форма, без аффиксации и фамильярного оттенка.

Опираясь на мнение филолога Ф.П.Филина, мы выделили два отдельных термина: «лексико-семантическая группа (ЛСГ)», и «тематическая группа (ТГ)». ЛСГ включает в себя слова, которые объединены по значению и семантике. ТГ включает слова, более или менее совпадающие по своей семантике. ТГ основываются на классификации предметов и явление, называемых входящими в группы словами. (Словарь лингвистических терминов).

После отбора лексики, относящейся к ЛСП «кухня», было проанализировано 980 ЛЕ. Распределяем лексику по трем уровням путем иерархии:

1. Суперординатный (минимальное количество интегральных компонентов);

2. Базовый уровень, разделенный на следующие подгруппы: (порядок приема пищи и подачи на стол, сервировка), т.е. распределение по порядковым, функциональным и базово-компонентным классификациям;

3. Третий уровень образуют субгруппы лексических единиц, характерных для одной из французских провинций (Аквитания): (наименования первых блюд, вторых блюд, третьих блюд, соусы, хлебобулочные изделия, молочные продукты, сыр, вина).

Во главе иерархии СП «кухня» находятся общие понятия кухни и еды в частности, они же являются гиперонимами по отношению ко всем остальным ЛЕ и являющиеся стилистическими синонимами: *cuisine*, *gastronomie*, *nourriture*, *repas*, *provision*, *aliments*, *manger*.

СП слова «*cuisine*» имеет разветвленную лексическую систему и означает:

1. Кухня, т.е. помещение, где происходит приготовление пищи; «*Le chef est en cuisine*»;

2. Служащие, которые работают на кухне; «*Des commandes reprises et hurlées par les cuisines*»;

3. Кухня, как национальная особенность пищи, приготовляемой и употребляемой в какой – либо определенной стране (восточная, итальянская, мексиканская); «*La cuisine française, chinoise, japonais*»;

4. Это процесс приготовления, кулинарное искусство, подбор кушаний, кухня (питание, поваренное искусство), стол (кухня). «*Faire la cuisine, être en cuisine*», «*Cuisine au beurre, à l'huile*», «*Personne qui sait bien faire la cuisine*»;

5. Переносное значение – особенность, метод, секрет приготовления (разг.) «*Cuisine parlementaire*».

Определения к гиперонимам первого уровня довольно схожи, но в их семантическом значении имеются расхождения. Возникающие в результате их нечетких лексических понятий. Каждый из выше названных имеет дифференциальные семы между собой, например, «состав», «функция», «свойства», «потребление и потребитель», «производитель» и др.

К базовому уровню можно отнести следующие подвиды:

1. Субгруппа «наименования распорядка приемов пищи: наименования утреннего приема пищи (*petit déjeuner, déjeuner, brunch*), наименования дневного приема пищи (*dîner, goûter, quatre-heures, souper*), наименования вечернего приема пищи (*dîner, médianoche, réveillon, souper*), наименования промежуточных приемов пищи, «перекусы» (*casse-croûte, casse-graine, collation, en-cas*).

2. «Наименования пищи, классифицированные порядком подачи на стол: наименования блюд, подаваемых в начале приема пищи: *entrée, hors-d'oeuvre, coctail*; наименования пищи, которая подается между блюдами: *entremets, diplomate, mousse*; наименования пищи, которая подается в конце трапезы: *dessert, entremets, diplomate*. Представленные наименования дифференцируются по следующим признакам: место, время, вкус, базовый компонент, порядок подачи и др. К этой же субгруппе отнесем наименования частей или количества пищи: *bol alimentaire, bouchée, emince, entame, languette, lèche, lichette, morceau, rondelle, tranche*. Различаются по: количеству, функции, свойству, состоянию, форме и др.

3. Сервировка и кухонная утварь

Что касается третьего уровня иерархии, то можно выделить несколько подгрупп. Следует заметить, что каждая провинция Франции имеет свою кухню, которая отличается по специфике приготовления отдельных блюд, по степени использования различных приправ и специй. Мы взяли в качестве объекта исследования кухню Аквитании. Аквитания – это регион с закоренелыми винодельческими традициями, и вина являются главным объектом кулинарной специфики и популярности этого края. В Аквитании занимаются птицеводством, культивируют овощи и фрукты, добывают морепродукты и рыбу, а также здесь развито мясное и молочное животноводство. Исследовав кухню Аквитании, можно выделить следующие подгруппы:

1. Наименования первых блюд (бульоны, супы): (соус Бешамель, суп Субиз);

2. Наименования вторых блюд (основные составляющие – мясо, рыба и морепродукты, овощи, грибы, каши, яйца, консервы): (*le*

poulet jaune des Landes et du Périgord, volaille du Béarn, l'artichaut de Масаи, Гасконский стручковый перец le piment doux de Gascogne, Пойакский ягнёнок l'agneau de Pauillac, Аркашонские устрицы l'huître d'Arcachon-Cap Ferret);

3. наименования третьих блюд (кондитерские изделия, мороженое, сахар и мед, фрукты, приправы, специи, молочные и хлебобулочные изделия): (Круглый пирог la tourtière, Байоннский шоколад Le chocolat de Bayonne);

4. отдельную группу представляют названия сыров и вин, а также распространенный в Аквитании Арманьяк, самый старый виноградный бренди во Франции, известный ещё со времён Средневековья (Гасконский букет le floc de Gascogne).

Итак, ЛСП «кухня» отличается богатством и разнообразием ЛЕ. Проведенное исследование доказывает, что узнавать особенности национальной кухни Франции необходимо для углубления знаний об этносе этой страны, о менталитете французов. Следовательно, чтобы понять душу французского народа, нужно понять истоки и особенности французской кухни.

Литература

1. Филин Ф. П. очерки по теории языкознания.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М, 2004
3. <http://gastronomie.aquitaine.fr/>
4. <http://www.cuisinealafrancaise.com/fr>
5. Страны мира сегодня. Т-1 Европа. – 2007.
6. <http://www.saveursdumonde.net/pays/cuisine-d-aquitaine/>
7. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. М.: 1990.

Е. Ю. Ожегова

К вопросу о переводе юридических терминов (на материале немецкого языка)

к.п.н., доцент
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Перевод специальной литературы вызывает в последнее время огромный интерес. Прежде всего, следует отметить увеличение числа юридических переводов. Это обусловлено не только возрастающей необходимостью в квалифицированных юристах, но и специалистах, владеющих профессиональным иностранным языком в этой сфере.

Юридический перевод – это перевод достаточно сложный, т.к. он подразумевает знание иностранных законодательных систем, основного закона страны изучаемого языка, кодексов, политической системы и деловой документации. Большое значение имеет знание языковых особенностей русской и немецкой лексики, грамматики, синтаксиса. При переводе текстов юридического характера с немецкого языка на русский возникают затруднения в получении адекватного перевода, вызванного незнанием особенностей грамматического строя, словарного состава и научно-функционального стиля немецкого языка. Прежде всего это прослеживается в неумении правильно выбрать необходимое значение многозначного слова, в непонимании грамматической или синтаксической конструкции, в невосприятии текста как единого целого, в неумении использовать аналогии, замены, трансформации, а самое главное – в пренебрежении контекстом.

Тексты юридического характера имеют языковую, логическую, грамматическую и графическую основу. Они отличаются отсутствием эмоциональной окраски, что обусловлено функционально-стилевой принадлежностью к официально-деловому стилю. Перевод таких текстов должен быть нейтральным, последовательным, логичным, точным, завершенным, т.е. не отвлекающим от сути юридического документа. Четкость и ясность языка юридических текстов достигается за

счет использования языковых средств (лексических, грамматических, синтаксических), что в свою очередь должно в полной мере соблюдаться и в переводе [1].

При переводе юридических текстов необходимо соблюдать 3 основных принципа [2]:

1. Единство терминологии;
2. Общепризнанность терминологии;
3. Устойчивость терминологии.

Так как язык права является не только семиотической системой, но и неотделимой частью правовой системы с её традициями, особенностями логики и функциями, то особенности этого языка естественным образом вытекают из особенностей самого права, среди которых в первую очередь приводятся следующие[2]:

– высокая степень абстракции юридических понятий (die Gesetzlichkeit – законность, die Verantwortlichkeit – ответственность, die Entlassung – освобождение, der Erwerb – приобретение).

– наличие большого количества отглагольных существительных – (vorbeugen (предотвращать) – die Vorbeugung (предотвращение), verhaften (арестовывать) – die Verhaftung (арест), begehen (совершать) – die Begehung (совершение));

– употребление юридических терминов, совпадающих со словами естественного языка (например, терминологизированных слов Besitz (владение, обладание), Mensch (человек), Sache (вещь), Dunkelheit (темнота));

– большое количество сложных существительных (das Bundesverfassungsgericht – Федеральный Конституционный Суд, die Landesgesetzgebung – законодательство земли, das Vorabentscheidungsverfahren – порядок принятия временного распоряжения).

– «компактный стиль» (сложные номинальные группы, пассивные конструкции, запутанные синтаксические конструкции и «непросматриваемые» сложноподчинённые предложения и др.). (Jeder wegen des Verdachts einer Straftat vorläufig Festgenommene ist spätestens am Tage nach der Festnahme dem Richter vorzuführen, der ihm die Gründe der Festnahme mitzuteilen, ihn zu vernehmen und ihm Gelegenheit zu Einwen-

dungen zu geben hat. Каждый, кого временно задерживают по подозрению в совершении преступления, должен самое позднее на следующий день после задержания предстать перед судьей, который обязан сообщить причины задержания, допросить задержанного и предоставить ему возможность для объяснений)[3].

– большая насыщенность текстов юридической лексикой, основу которой составляют юридические термины, многие из которых переводятся на русский язык словосочетаниями (der Mord – умышленное убийство при отягчающих обстоятельствах, der Totschlag – убийство простого вида, das Tatmittel – средство совершения преступления, das Beamtenrecht – совокупность норм, регулирующих правовое положение государственных служащих, die Baubehörde – административный орган по надзору за строительством);

– порядок расположения сложного сказуемого, неизменяемая часть которого в главном предложении часто оказывается отделенной от изменяемой части большой группой слов, различными конструкциями или придаточными предложениями (Eine enge Zusammenarbeit der Landerpolizeien ist durch regelmässig stattfindende Konferenzen der Innenminister der Lander, an denen der Bundesminister des Innern auch teilnimmt, gesichert. Тесная совместная работа полиций земель гарантируется постоянно проводимыми конференциями министров внутренних дел земель, в которых так же принимает участие федеральный министр внутренних дел.);

Исходя из вышеперечисленных особенностей, было бы ошибочным пытаться переводить юридические тексты дословно. В каждом конкретном случае необходимо знать порядок перевода.

Наиболее часто в языке юриспруденции немецких текстов встречаются модальные конструкции «sein, haben + zu + Infinitiv», бессоюзные и союзные условные придаточные предложения, дополнительные и определительные придаточные предложения, презенс и имперфект глаголов в пассиве, результативный пассив, конъюнктив. В немецкой юридической литературе насчитывается в два раза больше сложных существительных, чем в художественной. Причем сложные существительные могут состоять из двух, трех, четырех и более слов (die Rechtsprechung –

судопроизводство, der Bundesgrenzschutz – Федеральная пограничная охрана, der Staatssicherheitsdienst – служба безопасности государства). Поэтому необходимо правильно их переводить в тексте и понимать их на основе значений компонентов и способа словообразования[1].

Итак, перевод юридического текста с немецкого языка на русский – это замещение сообщения на одном языке сообщением на другом с сохранением смысла. Переводческая деятельность требует от переводчика знание смысловых, грамматических и стилистических характеристик единиц перевода на русском и немецком языках. Цель перевода заключается в решении проблем адекватности, в правильности определения единицы перевода, в овладении приемами трансформации языковых средств.

Таким образом, юридический перевод не должен быть буквальным или дословным. Он должен быть адекватным. Грамматический и лексический строй языка подлинника и перевода настолько отличаются друг от друга, что если попытаться дословно перевести текст, получится его полное искажение. Адекватный перевод на русский язык – это точная и полная передача смыслового содержания иноязычного текста средствами русского языка. Поэтому текст юридического перевода с немецкого языка должен полностью соответствовать нормам русского литературного языка и языка права. Только такой перевод, который удовлетворяет всем требованиям, будет считаться адекватным, т.е. равноценным подлиннику.

В качестве примера адекватного перевода могут служить следующие предложения:

Im Rechtsstaat gewahrt eine von Gesetzgebung Executive unabhängige, allein dem Gesetz verpflichtete Justiz dem Bürger Rechtsschutz sowohl gegenüber seinen Mitbürgern als auch gegenüber der öffentlichen Gewalt (В правовом государстве юстиция, которая не зависит от законодательной и исполнительной властей, а подчиняется только закону, предоставляет гражданину правовую защиту как от своих граждан, так и от государственной власти).

Jeder wegen des Verdachts einer Straftat vorläufig Festgenommene ist spätestens am Tage nach der Festnahme dem Richter vorzuführen, der

ihm die Gründe der Festnahme mitzuteilen, ihn zu vernehmen und ihm Gelegenheit zu Einwendung zu geben hat (Каждый, кого временно задерживают по подозрению в совершении преступления, должен самое позднее на следующий день после задержания предстать перед судьей, который обязан сообщить причины задержания, допросить задержанного и предоставить ему возможность для объяснения [3]).

Сравнивая варианты перевода, мы убеждаемся, что несоответствия в грамматическом строе языков можно компенсировать с помощью других грамматических средств или другими лексическими средствами. Выбор того или иного варианта перевода зависит не только от значения слов, которые находятся в словаре, но и смысл всего контекста. Исходя только из основных значений, невозможно перевести некоторые словосочетания, т.к. необходима контекстуальная логика.

Юридический перевод должен быть качественным. Качество перевода заключается в его точности, понятности и хорошем стиле. Текст юридического перевода должен полностью соответствовать нормам русского литературного языка и языка права. Только такой перевод будет считаться адекватным, т.е. равноценным подлиннику.

Литература

1. Левитан К.М. Курс юридического перевода с немецкого языка на русский. Екатеринбург, 1997. – С.284
2. Голев Н.Д. На стыке языка и права // Актуальные проблемы филологии: Тез. докл./ Под ред. В.А. Пищальниковой. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998.
3. Eckard B. Fachsprache als Kommunikationsbarriere. Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien. – Wiesbaden: Dt. Univ. – Verl., 2000. – 157 S.

Ю. А. Оськина

Некоторые проблемы гендерной лингвистики

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., профессор
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л. И. Крюкова, г. Пенза

В настоящее время при изучении проблемы взаимоотношения языка и гендера и наличия определенных особенностей в женском и мужском вербальном поведении можно выделить следующие основные направления исследований:

1. Выявление определенных различий языковых уровней: фонетики, семантики, морфологии и синтаксиса, а также различий в области вербальных стереотипов в восприятии мужчин и женщин.
2. Выявление семантических различий, которые объясняются особенностями перераспределения социальных функций в обществе, подход исключительно с гендерной позиции, связанной с социальной природой языка женщин и мужчин.
3. Построение психолингвистических теорий, в которых «женский» и «мужской» языки сводятся к особенностям языкового поведения женщин и мужчин.
4. Когнитивное выявление выявленных показателей, при котором важным является установление связей с различными аспектами картины мира.

В психологических опытах по восприятию акцента было установлено, что аудиторы-женщины проявляли большее внимание к изменениям в произношении. Этот повышенный интерес к акценту проявился в том, что во всех социально-экономических классах и слоях общества женщины демонстрировали наибольшее число престижных форм и наименьшее – непристижных. В данном случае заметно наибольшее различие в показателях между группами мужчин и жен-

щин в нижнем слое среднего класса, где женщины демонстрируют гиперкорректное речевое поведение. В еще большей мере подобные различия обнаруживаются при усилении контроля за речью. Особенности статуса женщин сказываются на воспитании девочек. Так, уже в возрасте 6-10 лет девочки стремятся говорить правильнее в присутствии взрослых в большей степени, чем мальчики.

Наряду с описанными гендерными признаками единиц фонетико-фонологического уровня не менее перспективным представляется анализ гендерных признаков единиц других языковых уровней, в частности лексического и грамматического.

Мужчины больше женщин восприимчивы к новым фактам в языке, они употребляют больше неологизмов, а также слов из терминологической и профессиональной лексики. Женщины в большей степени, чем мужчины, используют престижные формы слов, новомодные иностранные заимствования. Было замечено, что женщины используют неологизмы и «модные» слова в повседневной речи, в то время как в официальной речи они стремятся их избегать. Существуют также соответствующие закономерности в использовании единиц вульгарной и табуированной лексики, жаргонизмов, и сленга.

Было замечено, во-первых, что женщина использует чаще модальные глаголы в прошедшем времени: “Mightn’t it be the case that...”.

Во-вторых, частотные характеристики в использовании различных модальных глаголов существенно колеблются для мужской и женской речи. Например, мужчина предпочитает *can*, а женщина – *may*.

В-третьих, в речи женщин значительно чаще присутствуют вводные слова и сочетания, выражающие различную степень уверенности говорящего, ссылки на собственное или какое-либо другое мнение и тд. Например, *probably, possibly, certainly, to my mind*.

В-четвертых, в силу более вежливого характера своей речи женщины используют средства так называемой двойной модальности (модальный глагол + наречие): “I was wondering if you could possibly just do me a small favour”. В женской речи часто можно встретить и словосочетание *I think+* модальное наречие: “I think you just sort of talk it out”.

Важным аспектом гендерных исследований является выявление определенных различий в вербальных стереотипах и восприятии женщин и мужчин. Во-первых, характеристики, относящиеся к мужчине, оценивались более положительно, чем те, которые описывали женщину. Во-вторых, женщина чаще описывалась в «терминах» тех мужчин, от которых в обществе она была как-то зависима. В-третьих, в набор свойств, определяющих тип маскулинности, входили следующие характеристики: независимый, искусный в деле, в бизнесе, деятельный, объективный, компетентный, и т.д. Отсутствие аналогичных качеств, как правило, было отнесено к стереотипу фемининности. Женщина была охарактеризована как мягкая, безынициативная, неуверенная, религиозная, эмоциональная и т.д.

Особенности языка женщин и мужчин объясняются, с одной стороны, биологическими различиями, разделением социальных сфер языкового общения, с другой стороны, сферой языкового сознания – динамичной и комплексной среды, существующей в виде разнообразных речевых построений и представляющей единство когнитивных, эмоциональных и языковых процессов. Накопление когнитивного опыта является результатом разнообразной когнитивной деятельности, которая во многом определяется когнитивными, эмоциональными и физическими способностями личности.

На протяжении долгого времени когнитивная компетентность в языке оставалась привилегией для мужчин, в то время как женщин считали тривиальным, более консервативным и менее логичным. Объяснением данного факта может служить то, что мужчины имели несравненно больший доступ к образованию и другим сферам социальной жизни, где когнитивная деятельность осуществлялась наиболее интенсивно и масштабно.

По данным лингвистического тестирования, оказалось, что мужчины более позитивно реагируют на имидж женщин, переданный с помощью определений, которые имеют резко выраженные признаки пола. Это распространялось не только на ее внешние данные, но и на интеллектуальные особенности, личностные качества. Вместе с тем женщины реагировали отрицательно на качественные характеристики

с ярко выраженной сексистской окраской. Таким образом, можно утверждать о наличии некоторого двойного стандарта в употреблении слов с атрибутивными признаками: с одной стороны – выделение признаков рода, с другой – стремление к их нейтрализации.

Н. А. Павлова, Е.В. Панкина

Пресуппозиция и типы предложений

к.п.н., доцент
кафедры «Иностранный язык»
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза
ассистент кафедры «Иностранный язык»
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Философское определение пресуппозиции, используемое также и в лингвистике, сводится к тому, что под пресуппозицией следует понимать условия, удовлетворение которых необходимо, чтобы предложение в целом было утверждением, вопросом, повелением и т.д. Если эти условия не выполняются, то предложение признается неправильным, ложным, неграмматичным, не соответствующим целям высказывания, неуместным. Ч. Филмор определяет пресуппозиции как условия, удовлетворение которых необходимо для того, чтобы предложение могло быть использовано в любой из его функций [1]. Особенно много внимания уделяет проблеме пресуппозиций Дж. Лакофф. Он использует термин «пресуппозиция» в качестве означающего того, что должно быть истинным, чтобы предложение было либо истинным, либо ложным. Дж. Лакофф считает, что предложение является истинным, если истинны его пресуппозиции [2].

Суммируя все приведенные (и неприведенные) определения пресуппозиции, которые даются лингвистами в их работах, обобщенное определение примет следующую форму: под пресуппозициями следует понимать совокупность условий, которые необходимо удовлетво-

ритель, чтобы: а) сделать уместным употребление данной структуры высказывания; б) данное коммуникативное намерение было эффективно воплощено в конкретном высказывании; в) высказывание было правильно понято в своем прямом смысле. При этом, главная суть проблемы пресуппозиций заключается в раскрытии указанных условий, требующих своего удовлетворения.

Понятие пресуппозиции предложения позволяет провести логическое разграничение между придаточными разных типов. Г. Фреге в работе «Смысл и денотат» [3] приходит к выводу, что смысл высказывания следует отличать от его денотата не только для отдельного слова и словосочетания, но и для целого предложения. Г. Фреге различает три основных типа придаточных: 1) предложения, следующие за такими словами, как *say, believe, criticize*; 2) придаточные зависимые и не выражающие «законченной мысли»; 3) относительно независимые придаточные и выражающие «законченную мысль». Рассматривая первый тип придаточных предложений, можно сделать вывод, что каждый, кто сообщает нечто в высказывательной форме «*x* полагает (говорит, надеется и т.п.), что *p*» оставляет открытым вопрос об истинности *p*. Различие между придаточными второго и третьего типа основывается на том, что выражает придаточное – законченную мысль или только часть мысли. О. Есперсен называет эти два класса предложений «ограничительными или связанными» (второй тип придаточного предложения) и «неограничительными или несвязанными» (третий тип придаточного предложения). О. Есперсен различает данные типы предложений следующим образом: в придаточных второго типа местоимения *who* и *which* можно заменить на *that*, а перед придаточными третьего типа имеется пауза или запятая [4].

Ко второму типу придаточных, помимо определительных, принадлежат еще причинные и уступительные, а также – в противоположность первому типу – придаточные дополнительные, зависящие от таких глаголов, как *know* и *reveal*. Про все подобные придаточные предложения можно сказать, что они выражают законченную мысль: так «*q, because p*» или «*though p, q*» выражают две отдельные мысли – *p* и *q*. На этом основании Г. Фреге считает, что придаточные, входящие

в состав таких предложений, имеют в качестве денотатов истинностные значения. Но, разрабатывая теорию истинностных значений, Г. Фреге сталкивается с проблемой определения роли союзов, объединяющих простые предложения в сложные. Так, союз *though* просто освещает смысл вводимого им придаточного и фактически не имеет смысла. Что касается союза *because*, то данный союз не только «освещает», но и изменяет смысл предложения. Необходимо отметить, что придаточные уступительные, равно как и все остальные виды придаточных, кроме причинных, играют в сложных предложениях роль пресуппозиции. Это дает основание считать, что придаточные причины, будучи грамматически подчиненными, логически являются главными в соответствующих предложениях.

Предложенное Г. Фреге разграничение двух типов придаточных предложений по существу оказывается разграничением сочиненных и подчиненных предложений. Как указывают филологи, подчиненное предложение возникает на поздних стадиях развития языка; на более ранних стадиях все предложения автономны и связаны отношением сочинения. Особенностью многих сложных предложений, содержащих придаточные, является наличие у них пресуппозиции. Но в сложносочиненных предложениях каждое из составляющих играет роль утверждения. Сложносочиненное предложение, в целом, ложно, если ложно хотя бы одно из составляющих его предложений. Принимая во внимание сказанное, можно объяснить и различие между связанными по смыслу словами (союзами, предлогами, наречиями и т.п.), вводящими подчиненные и сочиненные предложения, например *though – but, after – consequently*. различие «*though p, q*» – «*p, but q*» или «*after p, q*» – «*p, consequently q*» состоит в том, что *p* соответственно играет роль пресуппозиции и утверждения.

Изучение взглядов Г. Фреге показывает, что различия между типами фраз можно описывать с помощью понятия пресуппозиция.

Литература

1. Fillmore Ch. The Case for Case: Universals in Linguistic Theory. NY, 1968. P. – 46 p.

2. Lakoff G. Linguistics and Natural Logic. NY, 1970. – P. 163 p.
3. Фреге Г. Смысл и денотат// Семиотика и информатика. 1997. – №35. – С. 368.
4. Есперсен О. Философия грамматики. Москва, 1958. – С. 75с.

И. В. Петрушков

**Сопоставительный анализ особенностей лексического строя
переводов Севера Г. и Попова А.
повести Джерома К. Джерома «Three men on the bummel»**

Ученик 10 класса МБОУ "Кадетская школа
по делам ГОЧС №70" г. Пензы
Научный руководитель – учитель английского языка
Л.Ф.Шачнева, учитель русского языка
и литературы И.Н. Выборнова
МБОУ "Кадетская школа по делам ГОЧС №70" г. Пензы

Стремительное развитие международных отношений ставит человека в «ситуацию реального общения», когда просто необходимо знать иностранный язык. Для продуктивного общения и установления контактов с людьми важно обладать навыками перевода, для чего необходимо знание этнокультурной среды, особенностей менталитета и национального юмора как его составной части.

Цель нашей статьи – изучить различные переводы повести Джерома К. Джерома «Three men on the bummel», выполнить их аспектный сравнительный анализ и сделать вывод о методах перевода, выбранных каждым из переводчиков, об их уместности в отношении перевода английского юмора.

Мы выбрали продолжение самой известной повести Джерома «Three men on the bummel». Сравнивая два перевода повести, а именно Попова и Севера, нам стало понятно, что они выполнены разными методами в разной стилиевой манере. На наш взгляд, перевод Г.М. Севера выполнен буквальным методом, а перевод А. Попова – вольным. Поэтому рабочей гипотезой нашего исследования стало предположение, что одно и то же художественное произведе-

ние может быть переведено разными методами в зависимости от поставленной переводчиком цели.

В истории переводческой теории и практики отчетливо выделяются два полярных подхода к переводу: дословное воспроизведение, копирование языковых средств оригинала и перевод, используя который, переводчик пытается не только передать информацию, но и привести текст в соответствие с эстетическими представлениями своего времени и национальной культуры. Первый метод перевода получил название «дословный» или «буквальный» перевод.

Второй же называют по-разному: точный, адекватный, полноценный, реалистический, верный, собственно перевод. Мы будем придерживаться обобщенного термина «вольный перевод». Под свободным или вольным переводом подразумевается перевод, выполненный на более низком уровне эквивалентности. При вольном переводе смысл остается, меняется стиль.

Выбор одной из этих переводческих стратегий определялся не только характером переводимого текста, но и общей установкой переводчика, его пониманием цели и содержания своей работы.

Обратимся к двум переводам повести Джерома «Three men on the bummel», выполненным Г.Севером и А.Поповым. Из отдельных глав повести нами были выделены лексемы, которые наиболее достоверно помогут определить метод, которым выполнен тот или иной перевод.

Опираясь на подстрочный перевод и сравнивая с ним переводы Г.Севера и А. Попова, мы пришли к выводу, что перевод Г. Севера можно считать условно буквальным. Другой же переводчик пошел по пути национально-культурной ассимиляции, русифицировал текст, зачастую заставляя говорить британских джентльменов слишком по-русски. Прежде всего, это происходит за счёт снижения, упрощения лексики по сравнению с текстом оригинала и текстом перевода Г.Севера.

Во-первых, переводчик использует приём замены общеупотребительной и книжной лексики синонимичным эквивалентом разговорного стиля. Например:

Текст оригинала	Дословный перевод	Перевод Г.Севера	Перевод А.Попова
Her argumentativeness annoyed me somewhat	Её аргументированность (доказательная сила) как-то раздражала меня)	Её упрямство привело меня в некоторое раздражение	Её занудство начало раздражать (разг.)

Но автор перевода не останавливается только на разговорной лексике, он широко использует просторечия. Например, *темнить* (*путать, обманывать, прот.*) вместо *говорить прямо*; *волокла* (*тащить, тянуть по земле, прот.*) вместо *заводила*; *прикончить* (*израсходовать до конца, прот.*) вместо *съесть* и другие.

Во-вторых, А.Попов заменяет свободные языковые единицы идиомами языка перевода. Причем большинство из них разговорные и просторечные. Например:

Текст оригинала	Дословный перевод	Перевод Г.Севера	Перевод А.Попова
Easy!... easy, there	Полегче, полегче	Тише! Тише!	Полегче на поворотах (прост.)

Хотя речь Джерома не изобилует фразеологизмами, все-таки несколько английских пословиц в тексте есть. И если Г.Север буквально переводит английские пословицы, то А. Попов находит им синонимичную замену в русском языке:

Текст оригинала	Дословный перевод	Перевод Севера	Перевод Попова
who knew the sea as a man knows his own wife	Который знал море как мужчина знает свою собственную жену	Человек, знающий море как собственную жену	Море он знает как свои пять пальцев

Отличительной особенностью английского юмора являются преуменьшение (сдержанность высказывания – understatement), некая недоговорённость, отсутствие категоричных суждений. С задачей сохранения подобных стиливых особенностей в тексте перевода в большей степени справился Г. Север. Например:

Текст оригинала	Дословный перевод	Перевод Г.Севера	Перевод А.Попова
“We don’t want anything in the nature of an orgie, Mr. Goyles,” I suggested.	«Мы же не хотим ничего в роде вакханалии, мистер Гойлз», - предложил я	Нам ведь не нужно никаких вакханалий, господин Гойлз, - откликнулся я	Пьянства, мистер Гойлз, я не допущу, - сказал я

Мы видим, что там, где у Севера лишь намёк, у Попова категоричное требование. Сдержанной эмоции в одном переводе соответствует наивысшее проявление чувства в переводе другом, что ещё раз подтверждает, что переводчики использовали разные методы перевода:

Следующим параметром сравнения были различия в передаче исторических, бытовых и географических реалий. Г.Север, буквально переводя непонятные русскому читателю понятия, даёт подробный лингвистический и культурологический комментарий, что позволяет читателю понять реалии иной культуры, что еще раз подчеркивает глубокое погружение перевода в язык оригинала. Попов же либо просто переносит название исторических событий, не давая объяснений:

Текст оригинала	Дословный перевод	Перевод Г.Севера	Перевод А. Попова
Had we been living in the days of Drake and the Spanish Main, I should have feared he	Жили бы мы <u>во времена Дрейка и Испанских морских путей</u> , я бы испугался, что он устраи-	Если бы мы жили <u>во времена Дрейка и Испанских завоеваний*</u> , я бы начал опасаться, что он за-	Живи мы <u>во времена Дрейка и Испанских морей</u> , я бы заподозрил, что затевается бунт

was arranging for something illegal.	ваает нечто не- легальное	тевает нечто про- тивозаконное	и захват кораб- ля
<i>*Если бы мы жили во времена Дрейка и Испанских завоеваний. Сэр Фрэнсис Дрейк (ок. 1540–1596) – английский мореплаватель, корсар, вице-адмирал (1588), баронет. Первый англичанин, совершивший кругосветное путешествие (в 1577–1580). Активный участник разгрома испанского флота (Непобедимой Армады) в Гравелинском сражении 1588. Испанские завоевания – время с XVI по XVIII вв., когда Испания снаряжала многочисленные экспедиции за добычей на берега Мексиканского залива и Карибского моря.</i>			

Либо допускает фактическую ошибку, неудачно подменяя одно понятие другим, например, называя Лаймхаусский док – район в восточной части Лондона, на северном берегу Темзы – грязевым курортом.

Итак, сопоставительный анализ лексем приводит нас к очевидному выводу: переводы одного и того же произведения Джерома К. Джерома Г.Севером и А. Поповым имеют ряд существенных смысловых и стилистических различий. Мы считаем, что это определяется выбором различных переводческих стратегий. А сам выбор, в свою очередь, зависел от задач, которые ставили перед собой переводчики. Буквальный перевод Г. Севера предназначен для читателя, хорошо знающего этнокультурные особенности английской нации. Вольный русифицированный перевод А.Попова предназначен людям, не знакомым с особенностями английского менталитета, и в частности, с особенностями национального английского юмора.

Литература

1. Англо-русский словарь под редакцией Мюллера. – М.: Русский язык, 1995.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Междунар. отношения, 1975.
3. Джером К.Джером. Трое на велосипедах (Перевод А. Попова). – СПб: ООО "Издательский Дом «Кристалл», 2001.

4. Джером К. Джером. Трое за границей (Перевод Г. Севера). – М.: Наука, 2006.
5. Jerome K. Jerome. Three men on the bummel. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959.

Т.А. Питерскова

К вопросу о развитии современного немецкого языка

к.п.н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Язык – постоянно развивающаяся система. Меняется не только его лексический состав, но и грамматический строй. Часто новые грамматические явления свидетельствуют о глобальных изменениях в структуре языка, о приобретении им новых типологических черт. В данной статье анализируется развитие и изменения систем немецкого языка. Обобщаются тенденции, закономерности в развитии немецкого языка. Освещается роль заимствований, словообразования.

Теоретики языкового распада утверждают, что англицизмы, бедность языка и пренебрежение грамматическими правилами представляют серьезную угрозу для развития современного немецкого языка.

Говоря о бедности языка, возникает вопрос: а можно ли измерить качество языка? Чтобы продемонстрировать значимость Й.В. Гете, часто указывают на то, что в своем творчестве он использовал более 100.000 слов. Причем разнообразие грамматических конструкций не играло решающей роли.

Если оценивать немецкий язык лишь по числу лексических единиц, то сегодня он *goethesker* по сравнению с временами Й.В. Гете и его потомков в 19 в. Приведем статистические данные: по сведениям команды исследователей во главе с Вольфгангом Кляйном (академия наук Берлин-Бранденбург) немецкий язык насчитывал в период

1905-1914 3.715.000;
1948-1957 5.045.000;
1995-2004 5.328.000 слов.

Необходимо отметить, что в данном исследовании сложные слова тоже считались.

Таким образом, приведенные данные являются контраргументом заявленной тенденции лексической бедности немецкого языка.

В. Кляйн подчеркивает, что грамматическое однообразие компенсируется большим словарным составом. Он отмечает также, что тенденция к грамматическому упрощению существует с индогерманских времен. Следовательно, причин для беспокойства в этом отношении нет.

Людвиг М. Эйхингер (Институт немецкого языка в Мангейме) также указывает на тенденцию грамматического упрощения. Считаем необходимым отметить, что языковые критики называют эту тенденцию процессом обеднения языка. Л. М. Эйхингер видит причину возникновения таких тенденций ни во влиянии СМИ и Интернета, а в процессах, которые произошли в раннем нововерхненемецком языке, т.е. в конце 15 века: после того, как стало ясно, что артикль является сигналом, в каком падеже стоит имя существительное (в родительном или дательном), от окончания можно отказаться. Поэтому окончание -е у существительных в дательном падеже исчезло в таких словах как «dem Manne».

Любимым врагом всех теоретиков языкового распада являются англицизмы. Проф. Петер Айзенберг (Потсдам) обращает внимание на то, что тенденция увеличения слов английского происхождения в немецком языке имеет место быть давно. Большинство иностранных слов заимствуется из английского языка, далее следует латинский язык.

По результатам исследования П. Айзенберга в период с 1905 по 1914 гг. в немецком языке насчитывалось 1000 английских заимствований. С 1995 по 2004 гг. их число возросло до 11.000.

Если рассмотреть результаты исследований В. Кляйна в масштабе всего словарного состава, можно прийти к выводу, что англицизмов становится больше, т.к. во-первых, число слов увеличивается, а во-вторых, с 1900 г. появляются новые вещи и виды деятельности, которые требуют названий.

Свыше 90% английских заимствований – временные гости в немецком языке. Кроме того большинство из них не имеют чисто английского происхождения, т.к. они были образованы в немецком языке. Речь идет в первую очередь о сложных словах, один компонент которых – немецкое слово, а второй – английское, например, Babystuhl, а также о глаголах, образованных по немецким словообразовательным моделям – jobben, googlen и др.

Теоретики языкового распада выступают против использования в речи перифрастических форм глагола (часто они называют их не Streckverben, а Schreckverben), поскольку считают их слишком «бюрократическими». Ангелика Шторрер (университет Дортмунд) пришла в своем исследовании к выводу, что в 20 веке число перифрастических форм глагола не увеличивалось. Более того, многие из этих форм, которые раньше были достаточно употребительными, исчезли. А в тех случаях, где они используются, они целесообразны: «Wenn ein Politiker dem Krieg eine Absage erteilt, heißt das schließlich nicht, dass er einen Krieg absagt».

Анализ тенденций развития современного немецкого языка показал, что веских причин для беспокойства, о которых говорят языковые критики, нет. Поддержим точку зрения Л. М. Эйхингера, который объясняет сложившуюся ситуацию тем, что «яблоки сравнивают с грушами».

Литература

1. Берков В.П. Современные германские языки. С.-П., 1996. – 295 с.
2. Филичева Н.И. История немецкого языка. М., 2003. – 304 с.
3. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart / Berlin / Köln, 1998. – 265 S.
4. <http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article114062311/Goethe-war-gut-aber-wir-sind-besser.html>
5. <http://www.deutscheakademie.de/>
6. <http://www.akademienunion.de/>

Т.А. Разуваева

Стилистические возможности графических средств в современной немецкой поэзии

к. п. н., доцент кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Актуальность данной статьи определяется тем, что все чаще для достижения различных стилистических эффектов авторами используются графические средства. Это является выражением индивидуального стиля автора. Такая тенденция характерна для различных жанров литературы, особенно для художественной литературы.

Предметом данного исследования являются различные виды графо-стилистических средств, их функции и роль в произведениях немецких авторов.

М. П. Брандес [1] подразделяет графические средства в стилистике на две группы:

1 – пунктуация, которая наряду с функцией членения предложения на составляющие его синтаксические части, членение текста на предложения с указанием общей характеристики предложения (вопрос, восклицание, утверждение), указывает на многие элементы, которые передают эмоциональную окраску текста.

2 – типографические средства: различные шрифты, кегель, гарнитура шрифта, типографская краска, виды набора (курсив, разрядка), а также средства графической образованности, деление текста на абзацы, стихотворений на строфы, зазубренность строчек (в так называемых «оптических» стихотворениях).

Тенденция современной литературы такова, что очень часто можно столкнуться с примерами авторской пунктуации, необычной организацией текста произведений. Причем чаще всего авторы не только отступают от норм пунктуации, но и широко используют графические средства.

Примером может служить поэзия представителей венской группы, творившей в семидесятых годах: Эрнст Яндль, Фридерика Майрёкер, Оскар Пастиор, Райнхард Присниц, которые стремятся извлечь из языка и по-своему переделать поэтическую форму.

Практически все графические средства, используемые не по их прямому назначению, несут в большей или меньшей степени эмоционально-экспрессивную нагрузку. Выразительность достигается с помощью графического оформления стихотворения и отсутствия знаков препинания:

Ernst Jandl

die zeit vergeht

lustig

luslustigtig

lusluslustigtigtig

luslusluslustigtigtigtig

lusluslusluslustigtigtigtigtig

luslusluslusluslustigtigtigtigtigtig

lusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtig

Ernst Jandl

onkel toms hütte

onkel toms hütte

nkel toms hütt

kel toms hüt

el toms hü

l toms h

toms

sssssssss

aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

t

o

t

o

m

t

Интересными представляются произведения Даниэлы Данц, которая является очень популярной немецкой поэтессой в настоящее время.

Для её стихотворений характерно отсутствие пунктуации. Это позволяет каждому читателю вкладывать свой определённый смысл. Поэтесса как бы даёт свободу восприятия, не навязывает свое ощущение стихов.

В качестве эксперимента студентам было предложено расставить на свое усмотрение знаки препинания. Как и предполагалось, различные люди сделали это по-разному.

Passage

spätabends sind deine Schritte
noch im hellen Hof
worüber man spricht
hinter den Fenstern
das weißt du nicht

je dunkler es wird je schwerer
die Luft die aus dem
Hauseingang fällt
wie die gezählten Stufen
riechen je und je anders
das wußtest du einmal

was du weißt ist wenig vieles ist
alt geworden manches
ungültig ob die Robinien
im Mai blühen oder im
Juni hat einige Gründe
sie sind dir alle bekannt

also setzt du dich auf die
Schwelle so still daß
das Licht ausgeht
wenn einer fragen würde

Вариант 1

Passage

spätabends sind deine Schritte
noch im hellen Hof,
worüber man spricht,
hinter den Fenstern
das weißt du nicht.

je dunkler es wird, je schwerer
die Luft die aus dem
Hauseingang fällt,
wie die gezählten Stufen
riechen je und je anders
das wußtest du einmal.

was du weißt ist wenig, vieles ist
alt geworden, manches
ungültig ob die Robinien
im Mai blühen oder im
Juni hat einige Gründe.
sie sind dir alle bekannt.

also setzt du dich auf die
Schwelle so still, daß
das Licht ausgeht,

würdest du es erklären

wenn einer fragen würde,
würdest du es erklären.

Passage

spätabends sind deine Schritte
noch im hellen Hof,
worüber man spricht
hinter den Fenstern?
das weißt du nicht.....

je dunkler es wird, je schwerer
die Luft die aus dem
Hauseingang fällt.
wie die gezahlten Stufen
riechen je und je anders...
das wußtest du einmal

was du weißt ist wenig ,vieles ist
alt geworden, manches
ungültig ,ob die Robinien
im Mai blühen oder im
Juni hat einige Gründe....
sie sind dir alle bekannt!

also setzt du dich auf die
Schwelle so still, daß
das Licht ausgeht ,
wenn einer fragen wurde,
würdest du es erklären.....

Вариант 2

Passage

spätabends sind deine Schritte
noch im hellen Hof.
worüber man spricht
hinter den Fenstern,
das weißt du nicht!

je dunkler es wird, je schwerer
die Luft, die aus dem
Hauseingang fällt,
wie die gezählten Stufen
riechen je und je anders
das wußtest du einmal.

was du weißt, ist wenig! vieles ist
alt geworden! manches
ungültig, ob die Robinien
im Mai blühen oder im
Juni hat einige Gründe.
sie sind dir alle bekannt.

also setzt du dich auf die
Schwelle, so still daß
das Licht ausgeht!
wenn einer fragen würde,
würdest du es erklären!

Становится понятно, что графические средства являются показателем индивидуального стиля автора. К примеру, отсутствие знаков препинания несло в себе особую стилистическую задачу – дать каж-

дому читателю вложить в стихотворение свой смысл, понять и почувствовать его по-своему. Таким образом, можно сделать вывод, что использование графических средств несет в себе заряд экспрессии, стилистически значимо и помогает писателю или поэту в создании художественной выразительности.

Литература

Брандес М.П. Стилистика немецкого языка, М: Высшая школа, 1983. – 271с.

А. А. Рязанцева

Прагматическая реализация категории квотационной манипулятивности в англоязычном политическом дискурсе

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – д.филол.н, профессор
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
М.Я.Блох, г. Пенза

Наше исследование посвящено феномену цитирования в англоязычной политической коммуникации. Для обозначения цитаты и цитирования как социально значимых лингводискурсивных и лингвостилистических способов воздействия субъектов политической коммуникации на широкую аудиторию, обеспечивающего достижение целей обретения, укрепления и удержания власти в публичных выступлениях, бельгийским учёным-лингвистом де Ландшиером был предложен термин «категория квотационной манипулятивности (quotemanipulationcategory) [deLandtsheer 1991]

Целью нашего исследования является демонстрация реализации воздействующей функции цитаты в политической коммуникации и их типологизация на основе анализа текстов публичных речей политиков США и Великобритании.

Квотационная манипулятивность реализуется в политическом дискурсе, выступающем как сфера вербальной актуализации властных манипулятивных интенций. Вслед за М.Я.Блохом под дискурсом мы понимаем «тематически определённый текст, задуманный и предполагаемый как целый и завершённый, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается» [Блох 2013]

Цитирование понимается нами как точное или трансформированное воспроизведение диктемы некоторого исходного вербального текста в новом, играющего в принимающем тексте роль культурной референции к одному или нескольким предтекстам. Под *цитатой* понимается вербально выраженный текст-инклюзия, то есть текстовой фрагмент, имя, перифрастические наименования персонажей/объектов/явлений, отсылающие к тому или иному тексту или корпусу текстов, афоризмы и остроумные фразы [Лысикова 2005].

В политической коммуникации основными признаются *информационная* и *убеждающая функции*, однако цитата выполняет целый ряд других функций, поддерживающих основные. Эти функции, выделенные Устиновой Е.В., соответственно, оказываются лингвопрагматическими характеристиками самой категории:

1. аттрактивная, 2. аксиологическая, 3. прогностическая, 4. агональная, 5. презентационная функции.

В речах американских политиков наиболее эффективное воздействие на социум оказывается с помощью упоминания афоризмов, Библии (десять библейских заповедей), литературных произведений (наиболее цитируемым автором является классик мировой литературы Уильям Шекспир), высказываний великих американских государственных деятелей (чаще всего Авраама Линкольна) и конституции США.

Что касается речей британских политических деятелей, чаще всего они прибегают к высказываниям великих государственных деятелей (преимущественно британских: Маргарет Тэтчер, Уинстон Черчилль), цитированию современников (спортсменов, учёных, современных политических деятелей, оппозиционеров).

Основываясь на тематическом, интенциональном принципах, принципе саморефлексии, освоенности семантики цитаты социумом

выделяется следующая типология цитат манипулятивного характера [Устинова 2009]:

1. *Авторитативы* – цитаты, использование которых обусловлено интенцией акторов к убеждению публики в правомерности своих действий, влиянию на восприятие тех или иных действий властей в нужном свете, повышению авторитета, доверия. Так, Дж.Буш-мл. пытаясь убедить страну в правомерности действий американских военных в Ираке, когда стала ясной ложность заявлений Буша и его силовых министров о наличии там ядерного оружия, цитирует высказывания любимца и «отца» Америки – президента Авраама Линкольна:

«The rulers of outlaw regimes can know that we still believe as Abraham Lincoln did, “Those who deny freedom to others deserve it not for themselves; and, under the rule of a just God, cannot long retain it.” When our founders declared a new order of the ages, when soldiers died in wave upon wave for a union based on liberty, when citizens marched in peaceful outrage under the banner Freedom Now, they were acting on an ancient hope that is meant to be fulfilled. ... When the Declaration of Independence was first read in public and the Liberty Bell was sounded in celebration, a witness said, “It rang as if it meant something.” In our time it means something still» (George W. Bush. SecondInauguralAddress. – Washington, DC. – January 20, 2005).

Манипулятивность цитаты раскрывается в смысловом вуалировании ситуации, подкрепляется звукосемиотической аллюзией – упоминанием Колокола Свободы как артефакта, дарующего свободу народам, угнетенным «режимами-изгоями».

2. *Цитаты нечеткой референции* не имеют явного автора. Воздействующий потенциал данного типа чужой речи реализуется за счет ярких негативных образов, вызывающих страх и отторжение реципиентов представленного текста. Так, высказываясь о причинах, по которым закон об ужесточении контроля над оружием не был поддержан Сенатом, Барак Обама указывает на неправильность суждений людей, которые не осознают всей трагедии семей жертв второй поправки, используя якобы услышанные им от противников ужесточения закона неодобрительные высказывания в сторону его защитников. С помощью этих цитат и дальнейших комментариев цитирующего

формируется образ бессердечных противников всеобщего блага, слепым к чужому горю, бесчувственным к боли других.

«I've heard folks say that having the families of victims lobby for this legislation was somehow misplaced. "A prop," somebody called them. "Emotional blackmail," some outlet said. Are they serious? Do we really think that thousands of families whose lives have been shattered by gun violence don't have a right to weigh in on this issue? Do we think their emotions, their loss is not relevant to this debate?»(President Obama's Speech On Gun Control Bill Defeat -April 17, 2013)

3. *Семиотические псевдоцитаты* представляют собой намек или ссылку. Адресат речи узнает о качестве, тональности и оценочном смысле исключительно из уст самого оратора. Это манипулятив, которым часто пользуется Барак Обама, например, демонстрируя великодушие по отношению к сопернику сенатору Мак-Кейну:

«I just received a very gracious call from Senator McCain. He fought long and hard in this campaign, and he's fought even longer and harder for the country he loves. » (BarackObamaElectionNightVictorySpeechNovember 4, 2008).

Официально не подтвержденный и не опровергнутый факт беседы по телефону бывших соперников эффективен для создания имиджа Барака Обамы как противника благородного, признающего достоинства и добродетели проигравших претендентов.

4. *Автоцитаты* – манипулятив, используемый политиком для демонстрации себя как обычного гражданина, совершающего такие же ошибки и промахи, которые свойственны простым смертным. Оратор говорит о собственных недостатках открыто и искренне. Так Тереза Мей – британский политик, министр внутренних дел и министр по делам женщин и равноправия в правительстве Дэвида Кэмерона – комментируя свою позицию по ужесточению контроля над иммиграцией, говорит об изменчивости её отношения к 8 статье Европейской конвенции о правах человека в виду изменчивости ситуации и обстоятельств её применения.

«Last year, for example, I came to conference and I said "enough is enough" on the misuse of human rights laws. I said we'd change the immi-

gration rules to end the abuse of Article Eight of the European Convention on Human Rights. One year later, the new rules are in place and ready to be tested by the courts. I still believe we should scrap the Human Rights Act altogether – but for now, we're doing everything we can to stop human rights laws getting in the way of immigration controls» (Theresa May speech – 9 October 2012)

5. «Народные» цитаты: Политик ориентирован на конкретного адресата и хорошо знает субъекта цитирования, что, безусловно, импонирует избирателям, у которых создается впечатление о проявлении внимания главы государства персонально к каждому американцу и его судьбе; тем самым формируется стойкое убеждение людей в правильности их будущего выбора.

«I was in Dayton, Ohio, and a woman grabbed my arm and she said, "I've been out of work since May. Can you help me?" Ann yesterday was at a rally in Denver and a woman came up to her with a baby in her arms and said, "Ann, my husband has had four jobs in three years, part-time jobs. He's lost his most recent job and we've now just lost our home. Can you help us?"» (Mitt Romney 2012 Election Debates with Obama)

6. Манипулятивный потенциал цитаты – «объект для критики» определяется оппозицией «свои – чужие» и актуализируется в контексте противопоставления. Представитель консервативной партии Тереза Мей использует суждения своих противников Лейбористов, чтобы обвинить их в лицемерии, расхождении слов и обещаний с действиями партии:

«And, by the way, Labour knew just what they were doing. According to Jon Cruddas, Ed Miliband's policy chief, Labour were "using migration to introduce a covert 21st century incomes policy." That's right, Labour – the party of the working man and woman – admit that they deliberately used immigration to keep down British wages.» (Theresa May speech - 9 October 2012)

Таким образом, прагматическая реализация категории квотационной манипулятивности в англоязычном политическом дискурсе осуществляется за счет актуализации ряда функций различных типов цитат, позволяющих достичь поставленной цели и воздействовать на социум.

Литература

1. Блох М.Я. Дискурс и системное языкознание // Язык. Культура. Речевое общение. – 2013. – №1. – С.9
2. Лысикова, Ю.А. О пользе словаря цитат Текст // Лингвистика, лингводидактика. – 2005. – № 1/2.
3. Устинова Е.В. Цитата как вербальный инструмент политической манипуляции (на материале публичных речей североамериканских политиков) // Вестник Поморского университета. – 2009. – № 11.
4. Landtsheer Ch., de. Function and the Language of Politics. A Linguistics Uses and Gratification Approach // Communication and Cognition. 1991. – Vol. 24. – № 3/4.

Д. О. Савельева, Е. Е. Синенкова

Об этимологии и использовании ОК в английском языке

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е. Е. Синенкова, г. Пенза

На сегодняшний день сложно представить нашу повседневную речь без этого слова. Вызывает удивление тот факт, что раньше мы обходились без него. Но это было так вплоть до 1839. Окау (сокращённо обозначается: ОК, О.К.; произносится окэй) – американское общеупотребительное выражение, ставшее международным, означающее согласия; «да»; «всё в порядке; хорошо; правильно». Из Америки распространилось по всему миру. Это выражение используют для одобрения или подтверждения чего-либо; в качестве прилагательного это может означать «модный, престижный, относящийся к высшему классу»; и, кроме того, данное выражение используют в качестве

междометия: «есть!, идёт!, ладно!, хорошо!» ("Okay, I will do that", "Okay, that's good"). В качестве глагола используется в значении одобрения, согласия ("The boss okayed the purchase," and, "The boss gave his okay to the purchase"). Согласно ассоциации Global Language Monitor (GLM), наблюдающей и фиксирующей распространение слов английского языка по всему миру, «О.К.» является самым распространённым и общепризнанным словом на планете.

Так как выражение О.К. очень широко употребляется сегодня повсеместно, существуют различные мнения о его происхождении. Оно впервые появилось 23 марта 1839 года на страницах газеты "Бостон морнинг пост". Это было время, когда американцы увлекались аббревиатурами и сокращали все и вся. Смыслом шутки была насмешка над неграмотностью любителей сокращений. Слова "all correct" превратились в ОК, потому что люди часто писали "oll korrekt".

На мировую орбиту ОК вывел президент США Эндрю Джексон – стараниями своих недоброжелателей. Подобная гипотеза состоит в том, что президент США Эндрю Джексон употреблял это выражение при принятии административных решений. Великий генерал был слаб в грамматике. И поэтому, как утверждали его враги, на документах, которые он одобрял, ставил ОК "oll korrekt". Он писал «all correct» на немецкий манер «oll korrekt», или, сокращённо, «О.К.». Но это легенда. Телеграфисты стали употреблять ОК как сокращённое от "all clear" ("все ясно"). Первым словом, произнесенным астронавтом Нилом Армстронгом на Луне, было ОК.

Также распространена версия о немецком происхождении. Корректоры, которым присылали статьи перед печатью в газетах, в случае отсутствия правок ставили на статье отметку «О.К.», «ohne Korrektur», то есть «без корректуры».

Существуют также менее распространённые, так называемые «фольклорные» версии происхождения О.К. К примеру, французы полагают, что это выражение возникло во время войны, когда в ежедневном рапорте о потерях писали «0 killed» («ноль убитых»), что для краткости стали произносить «О К» («Оу Кей»). И позднее это выражение стало повсеместно использоваться английскими лётчиками во

время Второй мировой войны, когда они сообщали на базу, что у них нет потерь и вообще нет проблем с авиацией.

Также существует версия, что возникновение связано с появлением контейнерных морских перевозок. В обязанности портового грузчика входила маркировка контейнеров «всё в сохранности» (All Keer), ошибочно сокращённая до ОК.

Среди множества теорий происхождения крылатого выражения можно упомянуть, например, такую: во время Гражданской войны в США выражением ОК обозначали нулевые потери среди солдат (ОК – zero killed).

Для невербальной передачи смысла слова ОК в Америке используется особый жест – пальцы поднятой кисти почти выпрямлены, а большой и указательный касаются подушечками, образуя кольцо (букву О). Однако этот жест может быть воспринят как оскорбительный в Бразилии. Похожее сложение пальцев у них обозначает "пошёл ты".

На данный момент с уверенностью можно сказать, что развитие технологий и средств массовой информации дало новый толчок популярности слова. В программах компьютеров "Apple" родилась клавиша "ОК", нажимая которую пользователь выражает своё согласие с тем, что в этот момент отображает диалоговое окно. Также под влиянием современной культуры форма слова претерпела изменения, так при наборе смс слово «ок» может сократиться до одной/двух букв k.

В XX веке ОК стало для иностранцев символом американской простоты, прагматизма и оптимизма, пишет Меткалф. Для современных американцев ОК – "философия из двух слов, отражающая терпимость и восхищение разностью".

Интернациональные слова в разных языках приобретают различные оттенки значения, приспосабливаясь к разным социальным условиям и к новой языковой системе. Ярким примером может служить слово ОК, часто используемое в современном русском языке в значении согласия, полного одобрения. В русском языке данное слово приобрело ярко выраженную позитивную окраску. Однако в английском языке это слово многозначно и имеет различные оттенки. ОК, будучи позитивно насыщенным словом (по своему происхождению оно является воскли-

цанием, но по смыслу имеет более широкое значение и поэтому очень много «работает» в английском). Оно используется не только для выражения согласия, причем в неформальных контекстах, но и в иных, не типичных для русских, ситуациях. Одна из самых известных в США публикаций о человеческих отношениях – книга доктора Томаса Харриса – озаглавлена автором I'm OK – you're OK. Everything's fine, everything's OK, – так часто отвечают американцы на вопрос: How are things?

Хотя среди американцев ОК не так популярно, как в других странах, США являются, наверное, единственным местом на планете, где семантика этого слова не искажается. Здесь оно не является дежурным, даже несмотря на то, что весьма разговорно по стилю. В деловой, формальной обстановке ОК обычно не используют. Например, в ответ на запрос начальника: Could you please have this memorandum ready by 2:00 this afternoon? не рекомендуется ответ: ОК, sure, лучше сказать: Yes, of course / Certainly / Will do. В неофициальной обстановке ОК часто выступает в качестве подтверждения уже согласованной договоренности: So we'll meet at 6:00 at John's place for drinks? – ОК / Fine, see you later / then.

ОК также употребляется, когда говорящий задает вопрос или обращается с просьбой в ожидании положительного ответа: Is it OK with you if Helen joins us? – Of course that's OK. I'll be glad to see her.

Однако ОК можно также использовать в значении «нормально», «ничего», но нельзя – в смысле «прекрасно»: How are you today? – Well, I'm OK, but lately I've been terribly busy and I'm a bit tired. – How was the film? – It was OK / nothing special / It was an OK film but I really wouldn't recommend it / I'm not crazy about it. “We didn't start on time but everything turned out OK anyway”. ОК может также означать согласие, но при наличии каких-либо обстоятельств или факторов, которые один из собеседников должен непременно учитывать: I've got to go out now I'll be back in half an hour. – ОК, but be sure you're back by 3:30 – otherwise we could miss the train.

В других контекстах ОК, особенно повторенное несколько раз, указывает на неудовольствие или раздражение говорящего тем, что собеседник морочит ему голову:

Will you be sure to pick up the laundry on your way home? – OK, OK, I already told you I'd do that!

Jimmy, it's ten o'clock, you've been watching TV for over an hour and you haven't finished your homework! – OK, OK, mom, I'll get to it in ten minutes! I just want to see the end of this film!

“Are you going to help me?” – “OK, OK I've told you I will!”

В качестве восклицания ОК используется как маркер начала или окончания разговора: “OK. Everybody ready?”; “OK, I just wanted to make sure that you got home”. О многозначности ОК особенно часто забывают русские, полагающие, что это слово всегда означает только утверждение – yes, all right, в смысле «да, я согласен». Но оно также имеет значение Did you understand me? («Вы меня поняли?»), и неосведомленность об этом приводит к частым курьезам, один из которых случился с моим знакомым из России. Он находился в США, но должен был уехать в Каракас. И для получения визы в Венесуэлу отправился в ее консульство, находящееся в крупном американском городе. Консульство было закрыто. It's open from ten to twelve, OK? – «Открыто с десяти до двенадцати, ОК!», – сообщил охранник. – No, that's not OK, I need a visa - возразил россиянин. Охранник вовсе не ожидал от посетителя согласия или несогласия. В этом случае ОК было всего-навсего восклицанием, смысл которого был близок к русскому «ясно?».

Русские и американцы, как правило, по-разному обращаются к поскользнувшемуся прохожему. Русский спросит: «Вам помочь?». Американец же, сообразуясь с «позитивным мышлением», скажет: Are you OK?, Are you all right? Те же вопросы задаются человеку, который схватился за сердце, хотя очевидно, что он не ОК и не all right. Русский же в этом случае спросит: «Вам плохо?» что звучит вполне логично, но более мрачно.

ОК говорят люди во всем мире. И вот недавно ОК удостоилось чести, которой до него не заслужило ни одно слово в английском лексиконе и, возможно, в мировом. Вышла целая книга, посвященная исключительно ему! Называется она так: "ОК. Невероятная история величайшего слова Америки". Автор – Аллан Меткалф, профессор английского языка и исполнительный секретарь Американского общества диалектов.

Если верить книге, само божественное слово, произнесенное в начале, было ОК. Это, конечно, шутка, но в принципе автор не так уж далек от обожествления ОК. По крайней мере, он считает его "самым великим изобретением Америки".

Литература

1. Allan Metcalf, Ph.D. OK: The Improbable Story of America's Greatest Word (Oxford University Press, 2010).
2. Кристалл Д. Английский язык как глобальный. – М., 2001.
3. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Ok>

И. П. Стекляникова

Словесное ударение в немецком языке

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л.И. Сорокина, г. Пенза

Ударение – это универсальное явление языка. Оно есть во всех языках мира, но его характер в разных языках различен. Под словесным ударением понимается выделение одного из слогов слова. Это выделение может происходить при помощи различных фонетических средств.

- Если ударный слог отличается от безударных большей силой, возникающей вследствие большей напряжённости мышц речевого аппарата, то ударение называется силовым или динамичным.
- Если ударный слог отличается от безударных изменением высоты основного тона голоса, то это ударение называют музыкальным.
- Ударный слог может характеризоваться также увеличением длительности, такое ударение называют квантитативным.

В различных языках эти виды ударения, как правило, комбинируются. В русском языке ударный слог отличается от безударного большей силой, большей длительностью и чёткостью. Безударные слоги ослаблены, звуки в них более краткие и имеют нечёткую артикуляцию, гласные подвергаются количественной и качественной редукции. Поэтому русское ударение является квантитативно – динамичным. Немецкое ударение, как отмечают многие лингвисты и фонетисты – динамичное, но не квантитативное.

Внешние признаки словесного ударения: место и подвижность.

Словесное ударение в языках может быть свободным, то есть падать на любой слог в слове, или связанным, то есть быть закреплённым за определённым слогом (первым, последним, предпоследним) – *’richtig, ver’stehen*.

В немецком языке ударение большей частью падают на первый слог слова(корень или отделяемую приставку). Иногда под ударением находится и последний или предпоследний слог (в словах с иноязычными заимствованными суффиксами). Флексии всегда безударны, например: *le’sen, ab’schreiben*. Поскольку ударение в слове закреплено за определёнными морфемами, его называют морфологически связанным. Принцип свободного ударения используется в немецком языке для различения слов, например: *Passiv – passiv, Aktiv – aktiv*.

Если ударение при словоизменении перемещается с одного слога на другой, то его называют подвижным. Если же оно закреплено за определённым слогом и при словоизменении не перемещается, то его называют неподвижным. Морфологическая связанность немецкого словесного ударения определяет его неподвижность, например: *der ’Tisch – des ’Tisches*. Однако в заимствованных словах в ряде случаев наблюдается отступление от этого правила, например *Cha’rakter – Charak’tere*. Так, в существительных с суффиксом **-or** во множественном числе ударение переходит на суффикс: *’Doktor – Dok’toren*. Во множественном числе старого немецкого слова *’Hornis* ударение передвигается на второй слог – *Hor’nisse*. Перемещение ударения происходит иногда при словообразовании, например, *le’bendig (om*

leben). При появлении в слове одного из ударных суффиксов ударение переходит с корня на суффикс: *'Schatten – schat'tieren*.

Функции ударения в слове

Выделенный ударением слог обладает способностью подчинять себе соседние безударные слоги, группируя их вокруг себя и образуя вместе с ними фонетическое единство, называемое фонетическим словом. Эту функцию ударения **называют организующей**.

Ударение выполняет в языке также **семантическую функцию**, или словоразличительную. Эта функция словесного ударения состоит в том, что путём постановки ударения на разных слогах слов, одинаковых по их фонемному составу, различаются лексические и грамматические значения и формы. Очень ясно эта функция выступает там, где есть пары слов, в которых ударение является единственным словоразличительным признаком: *рус. мука – мука, орган – орган, нем. übersetzen – перевозить, übersetzen – переводить*

В то же время в подавляющем большинстве слов изменение места ударения разрушает само слово. Так, невозможен перенос ударения в немецких словах *Tage* или *Käse* с первого слога на второй, так как в таком случае слова разрушатся, будут представлять собой бессмысленные сочетания звуков.

Количество ударений в слове

В немецком языке различают три степени словесного ударения по силе: главное, второстепенное и нулевое. Степень силы ударения зависит от вида морфемы. Главное ударение падает на корень слова, отделяемую приставку, некоторые иноязычные суффиксы и определяющий компонент в сложных словах. Второстепенное ударение имеют немецкие суффиксы с полными гласными, а также определяемый компонент сложных слов. Нулевое ударение имеют неотделяемые приставки, флексии и суффиксы с редуцированным (е). Простое слово в немецком языке, как и в большинстве других языков, обладающих словесным ударением, произносится с одним ударением: *decken, heute*.

Сложные существительные

Самую обширную группу сложных слов составляют сложные определительные существительные с главным ударением на первом

компоненте и второстепенным - на втором: *'Schreib/tisch*, *'Snell/zug*, *'Erd/beben*. Компоненты сложного существительного могут состоять как из одной основы, так и из нескольких основ, например: *'Flugzeug/halle*, *'Festtags/feuerwerk*, *'Schulfunk/sendepplan*. В сложных существительных, состоящих из трех основ, часто может происходить сдвиг ударения, обусловленный ритмическими причинами. Так, слово *Althochdeutsch*, составленное из *alt* + *Hochdeutsch*, получает обычное дополнительное ударение на слове *deutsch*. Но бывают случаи, когда определяющий компонент сложного существительного перемещается на второе место, главное ударение при этом сохраняется на нем: *Jahr 'hundert*, *Jahr 'zenht*, *Jahr 'tausend*, *Nord 'ost*, *Nord 'west*, *Sud 'ost*, *Sud 'west*.

Сложные прилагательные

В сложных прилагательных главное ударение, как правило, падает на первый компонент, а второстепенное - на второй: *'alt/deutsch*, *'alt/modisch*, *no: alt 'englisch*, *alt 'indisch*. Многокомпонентные сложные прилагательные, в которых начальный компонент выражает усиление или сравнение, имеют два ударения (или больше) равной силы. Такое ударение называется равновесным: *tauben grau*, *muckmäuschenstil*. Равновесное ударение имеют также сложные прилагательные сочинительного типа: *rotgelb*.

Сложные глаголы

Сложные глаголы несут главное ударение на первом компоненте, а второстепенное – на втором: *'kennen/ lernen*, *'heim/ kehren*, *'kalt/ stellen*. В некоторых сложных глаголах первая часть не отделяется, но ударение распределяется так же, как и при отделяемой первой части: *'mut/ maßen – 'mut/ maßte – ge 'mut/maßt*. Главное ударение на второй части имеют несколько сложных глаголов, например: */froh 'locken*, */will 'fahren*, *offen 'baren*

Ударение в сложных наречиях

Большинство сложных наречий имеют только одно ударение, которое обычно падает на второй компонент: *hin/auf*, *her/ab*, *über/all*, *so/fort*, *unter/wegs*, *über/haupt*. В наречиях со вторым компонентом *-seits*, *-so*, *-wärts*, *-halb* и в некоторых других также только одно ударение. Оно падает всегда на первый компонент: *'abseits*, *'damals*, *'deshalb*.

Иногда ударение может колебаться: *'keinesfalls – keines 'falls*. В сложных наречиях с первым компонентом **-da** ударение падает на второй компонент: *Da 'mit, da 'rum*. Но при усиленном указательном значении ударение может падать и на первый компонент: *'dazu, 'danach*.

Ударения в сложных числительных

В сложных числительных обычно все компоненты одинаково сильно ударяемы, например: */vier/hundert/zwölf*. Но в зависимости от замысла говорящего, один из компонентов может получать главное ударение, например: *Er ist vierund/dreißig (nicht vierund/zwanzig) Jahre alt*. При счете главное ударение получает первый компонент: */einunddreißig, /zweiunddreißig*

Ударение в вопросительных местоимениях

Вопросительные местоимения имеют только одно ударение. Оно падает на второй компонент, например: *Wo 'rauf, wa 'rum*.

Ударение в сложных словах, состоящих из числительного и существительных

Для ударения в сложных словах, состоящих из числительного и двух существительных, действуют очень сложные правила, согласно которым ударение получает либо числительное, либо существительное. Но как правило, главное ударение получает первое существительное, например: *Drei 'zimmerwohnung, Hundert 'meterlauf, но: ' Eintagsfliege, ' Dreibettzimmer*.

Ударение в междометиях

Междометия, которые чаще всего бывают двусложными, получают ударение обычно на последнем слоге, например: *hoi 'ho, tra 'ra, olla 'la*.

В сложных аббревиатурах место главного ударения определяется в зависимости от вида аббревиатуры. Наиболее распространенными аббревиатурами являются буквенные, состоящие из названий букв. Главное ударение в этих аббревиатурах несет обычно последний слог: LPG [elpe:ge:], BRD [be:,erde:]. Если сложная аббревиатура образована из начальных букв словосочетаний (большой частью иноязычных) и содержит гласные, то она в большинстве случаев произносится как обычное слово и место ударения колеблется: NATO [/na:to], UNO [/u:no], но UNESCO [,u:nesko].

Итак, все изложенные выше правила являются основными правилами ударения в немецком языке. Однако может встретиться целый ряд слов, особенно имен, названий, заимствований, где место ударения неясно. Поэтому в трудных случаях следует все-таки пользоваться справочниками и словарями по немецкому произношению.

Литература

1. Милюкова Н. А., Норк О. А. Фонетика немецкого языка. Москва, 2004. – С. 60
2. Шишкова Л. В. Вводный фонетический курс немецкого языка. Ленинград, 1997. – С 52.
3. Козьмин О. Г., Никифорова В. Г. Практическая фонетика немецкого языка. Москва, 2004.

Е. В. Танькова

Н. В. Гоголь в современной Франции

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
А.П. Тимонина, г. Пенза

Известный русский писатель Н.В. Гоголь не раз бывал во Франции, был лично знаком с некоторыми французскими литераторами своего времени, и не раз высказывал мнение об этой стране, её населении и общей значимости Франции для России. Гоголь был одним из русских писателей, совершивших в XIX веке интеллектуальное завоевание Франции, наряду с Е.А. Баратынским, В.Г. Белинским, Л.Н.Толстым, Ф.М. Достоевским и И.С. Тургеневым ¹. И, несмотря на несомненные связи Гоголя с французской мыслью, сам он, изучив наиболее весомые

труды классиков и современников, труды которых он читал в оригинале, отрицательно оценивал французскую литературу, за исключением П. Мериме и Жорж Санд². На протяжении многих лет, отношение же самих французов к творчеству Гоголя никогда не было однозначным, его не понимали, обвиняли, отдавали дань уважения.

В данном аспекте, интересным представляется провести небольшой опрос среди французов и узнать мнение наших современников по поводу этого писателя, его значения, и отношения к нему читателей во Франции на данном временном этапе.

Изначально предполагалось, что большая часть опрошенных, приблизительно 60 % , знает этого писателя, но не читали его произведений, 40% – знакомы с его творчеством и 20% – никогда не слышали о Н.В. Гоголе. Подобное предположение казалось вероятным в силу того, что произведения Гоголя являются носителями менталитета русской нации, который не близок для Франции, также его произведения не упоминаются в основном списке зарубежной литературы для школьников³.

В опросе приняли участие 50 французов и француженок от 16 до 54 лет. Оказалось, что лишь двое (4%) не были знакомы с Н. В. Гоголем, и его имя ассоциировалось у них лишь с французским словом «gogole» – обозначающим человека слабого духом, психически больного. 24% опрошенных сообщили, что знают Н. В. Гоголя как русского писателя, и даже называли его произведения, но признались в том, что никогда не открывали его книги. Однако 10% из этих 24% заинтересовались Гоголем, вследствие участия в этом опросе и пообещали ознакомиться с его творчеством. Оставшиеся 72% читали хотя бы одно произведения написанное Н. В. Гоголем.

Среди известных и читаемых французами произведений были названы: «Мертвые души», «Петербургские повести», «Миргород», «Женитьба», «Ревизор», «Записки сумасшедшего», «Тарас Бульба», «Рим».

Все опрошенные сошлись во мнении, что Гоголь не является самым известным русским писателем во Франции, ему предпочитают Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, но им интересуются сильнее, чем Пушкиным. Большинство опрошенных назвали «фантазмагорич-

ность», «невероятность происходящего в его произведениях» – главной причиной их любви к этому автору, оставшиеся подчеркнули его «сочный стиль письма», «легкую манеру», «неожиданные эпитеты», «детализированное описание Санкт-Петербурга», «талант передавать картину, ярче, чем Шатобриан». Французы не слишком отделяют личность автора от его произведений, Н.В. Гоголь известен, как писатель «несчастный», «мучающийся», «постоянно находящийся между настоящим и сумасшествием», «обладающий сильной верой».

Среди ценителей русской культуры гораздо больше приверженников творчества Н. В. Гоголя, чем среди среднестатистических французов, многие, достигнув определённого этапа владения русским языком, читают произведения Николая Васильевича в оригинале. Французы отметили также, что, не зная дату написания повестей Н.В. Гоголя, они отнесли бы его к писателям XX века, настолько нестандартным и современным кажется воображение писателя. Самыми читаемыми произведениями явились «Нос», «Мертвые души» и «Портрет», интересно заметить, что, как правило, мужчины называли более крупные произведения – «Тарас Бульба», «Мертвые души», тогда как женщины отдали своё предпочтение коротким повестям. Популярность поэмы «Мертвые души» была аргументирована самими опрошенными: бюрократизм, социальное расслоение, обман, политиканство – являются одними из актуальных проблем во Франции на данный момент. Читателям нравится, что автор обличает такие пороки как посредственность, мелочность, скупость, лень, зависть, сплетни и все, неприятные чистой душе мелкие пакости. Начав читать Н.В. Гоголя из-за интереса к его личности и фантастичности событий, происходящих в его работах, французы остаются с ним ради его моральных ценностей и манеры письма.

Театр Н.В. Гоголя во Франции построен на трёх произведениях – «Ревизор», «Женитьба» и «Игроки»⁴. Несмотря на то, что «Ревизор» входит в репертуар Комеди франсез⁵, «Мертвые души» – театра Малакоф⁷, а пьесы по повести «Записки сумасшедшего» не сходят с афиш Театр де Жимназиум⁶ и прогрессивных молодёжных театров, а в прошлом году Ле Вьё Коломбье играли «Женитьбу»⁵, 80% опрошенных были удивлены, услышав, что существует Театр Н.В. Гоголя.

Выяснилось, что они ассоциируют «русский театр» с произведениями А.П. Чехова. Остальные 20% не раз посещали представления, поставленные по его произведениям, возможно, это можно объяснить не заинтересованностью определённых социальных групп в театральной деятельности, особенно, учитывая тот факт, что в 20% вошли люди старшего возраста (от 43 и выше).

Самой любимой, и, пожалуй, известной цитируемой фразой из произведений Н.В. Гоголя стал сокращенный вариант финальной фразы Городничего из «Ревизора»: «Над кем смеётесь? Над собой смеётесь!» (*De qui riez vous?* – во французском переводе). Этот факт ещё раз подтверждает актуальность гоголевской морали, направленной против невежества, ханжества и других подобных пороков общества в современном мире.

Таким образом, оказалось, что Н.В. Гоголь известен гораздо большему количеству людей во Франции, чем мы предполагали. Читатели Н.В. Гоголя во Франции считают его произведения комическими и реалистичными одновременно, и, по всей видимости, Н. В. Гоголь не пользуется популярностью среди французов. Те же из них, кто интересуется русской литературой, или хотя бы раз брали его книгу в руки, считают его одним из замечательных авторов, оригинальным и неповторимым, в общем – единственным в своём роде.

Литература

1. Анненков П.В. Парижские письма. – М., 1983.
2. «Н. В. Гоголь. Материалы и исследования», под ред. В. В. Гиппиуса, ИЛИ АН СССР, М. – Л., 1936.
3. http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/lettres/Inspection/Annexes/acc6_cc_Litt_jeunesse.htm
4. <http://www.babelio.com/livres/Gogol-Theatre-complet/346271>
5. <http://www.comedie-francaise.fr/>
6. <http://www.lestroiscoups.com/article-le-journal-d-un-fou-de-nicolas-gogol-critique-de-marie-barral-theatre-du-gymnase-marie-bell-a-paris-101163789.html>
7. <http://www.theatre71.com/Les-ames-mortes.html>

О. А. Тарасова

**Вульгарно-бранная лексика С. Есенина
и особенности ее перевода на немецкий язык**

студентка 5 курса
специальности «Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры романо-германской филологии
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Т. В. Гусева, г. Пенза

В настоящее время в отечественной и зарубежной лингвистике актуальными являются исследования, направленные на изучение прагматического аспекта высказывания. Ярким проявлением языковой прагматики можно считать инвективную лексику. Она занимает свое место в языке любой культуры, поэтому исключение её из рассмотрения позволяет языку выглядеть более вежливым, но одновременно и лишенным одной из существенных функций – выражения негативных эмоций в самом крайнем виде. «Инвективная лексика – это слова и выражения, заключающие в своей семантике, экспрессивной окраске и оценочном компоненте содержания интенцию (намерение) говорящего или пишущего унижить, оскорбить, обесчестить, опозорить адресата речи или третье лицо, обычно сопровождаемое намерением сделать это в как можно более резкой и циничной форме»¹.

Особенность данного типа лексики усложняет процесс перевода, заставляя переводчиков прибегать к разному рода трансформациям с целью адекватной передачи содержания произведения. Это послужило причиной анализа особенностей перевода русской вульгарно-бранной лексики стихотворений С.А.Есенина периода 1910-1925, сделанных Паулем Целаном на немецкий язык.

Выбор в качестве материала исследования поэзии С.А. Есенина является неслучайным, так как она изобилует инвективной лексикой, в чем признается сам С.А. Есенин в кратком предисловии «От автора» к сборнику стихотворений «Москва кабацкая», изданному в 1924 году: «Я

чувствую себя хозяином в русской поэзии и потому втаскиваю в поэтическую речь слова всех оттенков, нечистых слов нет. Есть только нечистые представления. Не на мне лежит конфуз от смелого произнесенного мною слова, а на читателе или на слушателе. Мне очень нравятся слова корявые. Я ставлю их в строй как новобранцев. Сегодня они неуклюжи, а завтра будут в речевом строю такими же, как и вся армия»².

В результате анализа бранной лексики с опорой на лексикотематическую классификацию основных разрядов бранной лексики В.М. Мокиенко³ в своих стихотворениях С.А. Есенин использовал:

- слова и выражения, с самого начала обозначающие антиобщественную, социально осуждаемую деятельность: *бандит, вор, убийца, злодей, проститутка*;

- слова с ярко выраженной негативной окраской, составляющей основной смысл их употребления: *мразь, зараза, шарлатан, забулдыга, дрянь*;

- зоосемантические метафоры, отсылающие к названиям животных и содержащие грубую экспрессию неодобрения: *кобель, морда, свинья, выдра*.

Анализ переводов стихотворений С.А.Есенина, сделанных переводчиком Паулем Целаном, показал как сходства, так и различия в неодобрительных наименованиях лиц русского и немецкого языков. Рассмотрим это на конкретных примерах.

В стихотворении «Песнь о хлебе», написанном в 1921 году, С. Есениным используются бранные слова: *шарлатан, убийца, злодей* (*И свистят по всей стране, как осень, / Шарлатан, убийца и злодей...*). Перевод данных строк не отличается наличием каких-либо трансформаций, и инвективные лексические единицы передаются при помощи однозначных соответствий: (ср.: *Scharlatane, Mörder, Missetäter / Ziehen pfeifend, wie der Herbst, durchs Land ...*), где *Scharlatane* – шарлатаны (изменению подвергнута только форма слова); *Mörder* – убийца; *Missetäter* – правонарушитель, преступник, злодей, злоумышленник.

Перевод существительного *забулдыга*, обнаруженного нами в стихотворении «Не ругайтесь. Такое дело!» (*Позабуду поэмы и книги, / Перекину за плечи суму, / Оттого что в полях забулдыге / Ветер*

больше поет, чем кому.) отличается своими особенностями. Согласно классификации переводческих преобразований, предложенной Л.К. Латышевым⁴, автор перевода прибегнул к лексическому преобразованию. В немецком языке отсутствует однозначный эквивалент слову *забудыга*, и оно переведено как *Säufer* (фам. пьяница, пропойца, алкоголик) (*Poeme und Bücher werd schnell ich vergessen, / Schleudere auf meine Schultern den Ranzen. / Der Wind in den Feldern ist weit mehr versessen / Für Säufer zu singen, als für jemand andern.*). Однако следует иметь ввиду, что семантическая наполняемость этих двух слов отличается, если *забудыга* включает в себя семы ‚беспутного гуляки‘ и ‚пьяницы‘, то *Säufer* только сему ‚пьяницы‘.

В стихотворении «Да! Теперь решено. Без возврата» – бранные слова: *проститутки, бандиты* (*Я читаю стихи проституткам / И с бандитами жарю спирт.*). В переводе используются слово *Dirne* (1. диал. девушка; 2. диал. служанка; 3. груб. проститутка, девка) и слово *Gauner* – мошенник, плут (ср.: *Rezitier ich Dirnen, was ich schreibe, / Und mit Gaunern gönne ich mir Sprit*). Однако в стихотворении не менее интересен перевод словосочетания *жарить спирт*. Пауль Целан для передачи данного фразеологизма использует словосочетание *gönne ich mir Sprit* (*der Sprit* – *спирт, бензин, sich gönnen* – *позволить себе что-л.*), что лишает перевод некоторой степени экспрессивности. В данном стихотворении яркая экспрессия и эмоциональность переданы С. Есениным также с помощью фразеологизма «Черт знает как!»: (*А когда ночью светит месяц, / Когда светит...черт знает как! / Я иду, головою свесясь, / Переулком в знакомый кабак.*). В переводе на немецкий язык читаем: «*Und ich geh, geh nächstens, unterm Monde, / geh im Mondschein, geh im Teufelschein, / torkle durch die Gasse, die gewohnte, / und in meiner Kneipe kehr ich ein.*» (*geh im Teufelsschein* – *иду в сиянии дьявола, в чертовом свете*). Разумеется, такая замена снижает уровень эмоциональной окраски, делает его более уравновешенным.

Не менее важную часть анализа переводов составляет перевод слов, содержащих в своем значении негативную, причем весьма экспрессивную оценку чьей-либо личности.

Так, в стихотворении «Пой же, пой. На проклятой гитаре» С. Есенин употребил словосочетание *молодая, красивая дрянь* (*Пусть целует она другова, / Молодая красивая дрянь.*). Однако переводчик прибегает к семантической трансформации, частично изменяя смысл: «*Soll sie doch ruhig den Anderen küssen, / Den jungen und schönen Lumpenhund.*» (Пусть целует она другого, молодого и красивого негодяя, где *Lumpenhund* – негодяй). При таком переводе экспрессия направлена не на самого деятеля, а на объект действия, что изменяет частично идею, но сохраняет экспрессию и оценку.

В стихотворении «Сыпь, гармоника. Скука... Скука...» встречается слово *выдра* (*Сыпь, гармоника. Сыпь, моя частая. / Пей, выдра, пей. Мне бы лучше вон ту, сисястую, – / Она глупей.*), перевод которого особенно интересен (*Dröhn, Harmonika, immer wieder. / Sing, Zecke, sing. / Die mit den Titten da wäre mir lieber, – / Das dumme Ding.*). *Zecke* в переводе означает *клещ*. Переводчик позволил себе лексическую и стилистическую замену.

Проанализировав варианты переводов сниженной лексики, мы можем сделать ряд следующих выводов:

1. При переводе сниженной лексики переводчики чаще всего прибегают к такому переводческому приему как трансформация. Наиболее частым видом трансформации при переводе сниженной лексики является лексико-семантическая замена.

2. Русская бранная лексика в связи со своей необычностью и самобытностью с трудом поддается адекватному переводу. Переведенный материал отличается от оригинала экспрессивной и эмоциональной ущербностью.

3. Лишь в редких случаях переводы сниженной лексики можно считать адекватными: зачастую переводчики занижают степень экспрессии переводимых лексических единиц, а иногда и грубо искажают содержание оригинала.

Таким образом, при переводе бранной лексики главным, а зачастую и единственным критерием эквивалентности является прагматика. Задача переводчика – сделать так, чтобы в переводе брань выполняла ту же функцию и воспринималась бы так же, как в ори-

гинале, вне зависимости от этимологии ругательств на исходном и переводящем языке.

Литература

1. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Инвективная лексика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Инвективная_лексика)
2. Прокушев Ю.Л. Сергей Есенин. Образ, стихи, эпоха. М., 1989. – С. 210.
3. Мокиенко В. М. Образы русской речи. М., 1986. – 278 с.
4. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. М., 2005. – 320 с.

И. Д. Тархова

Особенности выражения оценки в англоязычной политической публичной речи

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.и.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е.Ю. Алёшина, г. Пенза

В современном мире мы часто имеем дело с политическим дискурсом. Основной его целью служит оказание влияния на общественное мнение, убеждение аудитории в чем-либо. Из-за невозможности прямо навязать необходимую точку зрения в рамках демократического режима политикам приходится искать более мягкие пути убеждения. Одним из таких путей является убеждение через собственную оценку. В последнее время категория «оценка» отмечена возросшим исследовательским интересом, так как зачастую именно оценка становится целью всего политического выступления. Этим обусловлена актуальность нашего исследования, целью которого является определение связи оценки с политическим дискурсом.

Оценка – отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости через соотнесение с определенными нормами и принципами морали.⁴

В лингвистике оценка рассматривается как категория с неоднозначной структурой, которая характеризуется двойственной природой – мыслительной и языковой. Во-первых, она является категорией понятийной, поскольку она передает понятия, существующие в данной среде. В то же время эта категория является и языковой, поскольку выявляется именно в языке. Оценка является прагматической категорией, поскольку она выражает отношение к объекту. Оценка – также категория и когнитивная, так как в ее структуре лежат различные ментальные операции.

В процессе коммуникации возникают оценочные ситуации, в рамках которых и проявляется категория оценки. Каждая оценочная ситуация обладает определенной структурой. Не смотря на то, что вопрос относительно ее компонентов является спорным, большинство исследователей сходятся во мнении, что обязательными составляющими являются субъект оценки (тот, кто оценивает), объект оценки (то, что оценивается), содержание или характер оценки (как оценивается) и основание оценки («точка отсчета», норма, то, с точки зрения чего производится оценивание).^{2,3}

Теперь рассмотрим, как категория оценки связана с политическим дискурсом, и как она в нем функционирует. Прежде всего, эта связь обусловлена главной функцией политического дискурса – оказать влияние на общественное мнение, убедить аудиторию в чем-либо. Самый простой и приемлемый способ убеждения в рамках демократического режима – убеждение через собственную оценку событий и явлений, которая поддерживается и присваивается публикой. Однако необходимо учитывать то, что не человек изначально формулирует оценку, а исторически сложившаяся среда, так как человек является лишь продуктом, представителем того, что его окружает, а его мнение – лишь часть общего. Совокупность этих экстралингвистических условий и факторов и называют риторической категорией этоса. Этос обладает двойственным характером: с одной сто-

роны, он выступает как нормативно-регулятивный фактор, с другой – он формируется в рамках определенного общественно-исторического уклада; с одной стороны, нормы этоса определяют содержание и стиль дискурса, с другой – риторическая деятельность способна изменять и формировать этос.¹ Те нормы, которые так или иначе влияют на оценку даваемую индивидом, в языке кристаллизовались в виде оценочных стереотипов, которые являются отражением коллективного сознания в сознании индивидуальном, и отрицание которых политиком может вызвать широкий общественный диссонанс. Так в американской культуре существуют стереотипы, согласно которым мир и свобода имеют наивысшую ценность, а к коммунизму сложилось традиционно резко негативное отношение. Предпринятый нами анализ выступлений американских политиков XX века показал, что это стереотипное представление является определяющим для этоса данной группы речей.

Риторическая категория логоса выражает рациональное начало риторической деятельности.¹ Она выступает в виде набора схем, которые оратор наполняет содержанием согласно поставленной задаче, и которая состоит из аргументов и аргументативных стратегий, помогающих обосновать и убедить в правильности данной оценки. В текстах англоязычных публичных выступлений наиболее распространены следующие аргументативные стратегии¹:

– приведение фактической информации:

*...the Soviet Government publicly stated on September 11 that, and I quote, "the armaments and military equipment sent to Cuba are designed exclusively for defensive purposes". This statement was false.*⁸

Данный пример взят из речи Джона Кеннеди, где он анализирует действия Советского Союза и выражает протест относительно ввоза на территорию Кубы установок по запуску ядерных ракет. При этом указание на то, что советское правительство публично утверждало, что оружие было ввезено исключительно для защиты Кубы, т.е. указание на официальный источник информации, усиливает эмоциональный эффект утверждения Кеннеди о том, что данные слова были ложью.

– контраст:

*At the present moment in world history nearly every nation must choose between alternative ways of life. **One way of life is based upon the will of the majority, and is distinguished by free institutions, representative government, free elections, guarantees of individual liberty, freedom of speech and religion, and freedom from political oppression. The second way of life is based upon the will of a minority forcibly imposed upon the majority. It relies upon terror and oppression, a controlled press and radio, fixed elections, and the suppression of personal freedoms.***⁷

В своей речи американский президент Гарри Труман призывал выделить средства на оказание помощи Турции и Греции. Он был уверен, что в случае отказа, этим странам грозил переход к коммунистическому режиму. В данном примере он противопоставляет характеристики демократического и коммунистического режимов, давая ярко выраженную положительную оценку первому и абсолютно негативную оценку второму.

– причинно-следственные отношения:

*But I also know that Saddam poses no imminent and direct threat to the United States, or to his neighbors, **that the Iraqi economy is in shambles, that the Iraqi military a fraction of its former strength, and that in concert with the international community he can be contained until, in the way of all petty dictators, he falls away into the dustbin of history.***⁵

Данный пример взят из речи Барака Обамы, которую он посвятил войне в Ираке, и в которой давал негативную оценку военным решениям и действиям Джорджа Буша. В приведенном отрывке он приводит те причины, согласно которым Саддам Хусейн не может расцениваться в качестве прямой угрозы для кого-либо. В частности он говорит о том, что Ирак слаб экономически, и, как следствие, это проявляется в отсутствии сильной армии.

Экспрессивные элементы риторической категории пафоса служат непосредственным наполнением «схем» логоса и служат для усиления эмоционального эффекта.¹ Наиболее употребительными являются:

– антитеза:

*Instead of the **discontent** which is now settling upon Eastern Germa-*

*ny, occupied Austria, and the countries of Eastern Europe, we seek a **harmonious family** of free European nations, with none a threat to the other, and least of all a threat to the peoples of the Russia.*⁶

В данном примере, взятом из речи Дуайта Айзенхауэра, которая была посвящена вопросу ядерного разоружения, антитеза построена на противопоставлении контекстных антонимов (**discontent** – **harmonious family**). При этом стоит заметить, что разоружение в понимании политика не только носит положительную оценку, но и тесно связано с самой свободой, так как само наличие ядерного оружия расценивается им как потенциальная угроза всеобщей гармонии.

– повтор:

*And I have no doubt that most Cubans today look forward to the time when they will be truly **free** -- **free** from foreign domination, **free** to choose their own leaders, **free** to select their own system, **free** to own their own land, **free** to speak and write and worship without fear or degradation.*⁸

В этом примере, который также взят из речи Джона Кеннеди, посвященной ввозу ядерных установок на территорию Кубы, неоднократно повторяется слово *free* (свободный). Это делается не только чтобы привлечь внимание слушателей к данной мысли, но и для того, чтобы показать, что Советский Союз является оккупантом на территории Кубы, и дать отрицательную оценку подобным действиям.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что оценка является одним из ключевых системообразующих звеньев текста публичной политической речи, при этом она формируется категорией этоса, а категории логоса и пафоса служат инструментами ее выражения.

Литература

1. Блох М. Я., Фрейдина Е. Л. Публичная речь и ее просодический строй: Монография. Москва, 2011. – С. 236 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва, 1985. – 228 с.
3. Ивин А. А. Основание логики оценок. Москва, 1970. – 230 с.
4. Философия. Основные проблемы философии / Под ред. В. И. Кириллова. Часть 2. Москва, 1997. – 320 с.
5. Barack Obama “Speech Opposing the War in Iraq at Federal Plaza”//American

Rhetoric: [сайт]. – URL:

<http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamairaqwarspeechfederalplaza.htm>

6. Dwight D. Eisenhower “Atoms for Peace”//American Rhetoric: [сайт]. – URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/dwightdeisenhoweratomsforpeace.html>

7. Harry S. Truman “The Truman Doctrine”//American Rhetoric: [сайт]. – URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/harrystrumantrumandocctrine.html>

8. John F. Kennedy “Cuban Missile Crisis Address to the Nation”//American Rhetoric: [сайт]. – URL:

<http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkucubanmissilecrisis.html>

Е. А. Трыкина

Имплицитные средства воздействия в англоязычном рекламном дискурсе

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. филол. н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
И.Г. Потылицина, г. Пенза

Данные многочисленных исследований (Е.С. Кубрякова, Е.Г. Борисова и др.) позволяют говорить о рекламе как об особой форме коммуникации. Очевидно, что рекламную коммуникацию отличает то, что в ней имеет место сознательное стремление одного из коммуникантов изменить поведение другого путем передачи ему некоторого сообщения о товаре или услуге.

Целый ряд эффективных механизмов коммуникативного воздействия основан на использовании имплицитной информации. Имплицитная информация является неотъемлемой частью любого сообщения.

Мы понимаем имплицитность как информацию, которая представлена в сообщении в скрытом виде и не выявляется из непосредственного значения компонентов текста, однако, воспринимается слушателем этого текста. Речь идет о таком способе передачи информации, при котором она в явном виде не выражается, но с необходимостью извлекается адресатом при интерпретации сообщения.

Специфика рекламного контакта заставляет адресанта руководствоваться принципом прагматической достаточности, который требует, чтобы в эксплицитной форме было выражено только то, что полагается достаточным для достижения цели в определённых условиях коммуникации [Богушевич, 1985:53]. В связи с тем, что описываемая в рекламном тексте реальность, как правило, богаче и сложнее того минимума, который требуется согласно принципу достаточности, именно использование имплицитной формы позволяет представить максимальное количество информации при экономном употреблении языковых средств.

Во многих случаях значимость именно имплицитной информации для достижения прагматического эффекта настолько велика, что можно говорить о языковом манипулировании сознанием [Борисова, 1999:145].

В ходе исследования практического и теоретического материала нами было выявлено, что имплицитность в прагматическом аспекте может использоваться для достижения ряда коммуникативных целей рекламного дискурса.

Имплицитность используется с целью языковой экономии. Стремясь к языковой экономии, рекламодатели часто опускают компоненты высказывания, значение которых легко восстанавливается. Восстановление имплицитной информации реципиентом рекламного сообщения происходит вследствие реализации эллиптических и фреймовых связей, основанных на системе его знаний и предыдущего опыта. Например, в рекламе телевизоров Самсунг [New York, 2011, January] в сознании реципиента задается фрейм – «мир качественных вещей», который содержит следующие ячейки:

Dress from Paris – Платье из Парижа – Хорошее платье

Jewellery from New York – Бижутерия из Нью-Йорка – Хорошая бижутерия

Shoes from Milan – Обувь из Милана – Хорошая обувь

После чего автором рекламы вводится еще один элемент, который, попадая в уже созданный фрейм, интерпретируется следующим образом: TV from Samsung – Телевизор от Самсунга – Хороший телевизор. То есть благодаря созданию фреймовой структуры фраза «Телевизор от Самсунга» имплицитно сообщает «Самсунг – хороший телевизор».

Имплицитная информация может вводиться в рекламное сообщение с целью «отстройки от конкурентов» и представления уникальных качеств предлагаемой продукции посредством скрытого сравнения:

«All investment banks say they do the same things. One does them differently. Warburg Dillon Bank has a global mandate, yet out thinking is a world apart from standardized rigid and restrictive» [Economist, 2011, May].

Как видно, в данное рекламное сообщение имплицитно заложен смысл сравнения с другими банками-конкурентами. При этом объект, с которым сравнивается банк, эксплицитно не обозначен. На основе этого адресат выводит следующую импликацию: «Все инвестиционные группы делают то же самое, но именно «наш банк» делает эти операции совершенно иным образом, что отдаляет данный банк от стандартизованности и ограниченности».

Проанализируем следующий рекламный текст, чтобы понять комплекс эксплицитных и имплицитных средств воздействия на реципиента. Вербальное сообщение австралийской почтовой службы Australia Post представлено слоганом компании: «*If you really want to touch someone, send them a letter*» [<http://www.adsoftheworld.com>]. В нем ключевыми элементами являются слова «*touch*», «*really*» и «*letter*».

Согласно словарю Longman Dictionary of Contemporary English выбранные слова полисемичны, среди всех имеющихся значений наиболее подходящими являются: для «*touch*» – *to affect someone's emotions especially by making them feel sympathy or sadness*; для «*really*» – *used to emphasize something you are saying*; для «*letter*» – *a written or printed message that is usually put in an envelope and sent by mail* [Longman Dictionary 2010:1583, 1233, 864].

Таким образом, можно заключить, что экспликации данного рекламного текста означают: *touch* – «оказать эмоциональное воздей-

ствие»; *really* - «действительно»; *letter* - «письмо, отправленное почтовой службой». Эти вербальные элементы в комплексе вызывают у реципиента следующий вывод: рукописные письма, отправленные по почте, точно передают эмоции и чувства. Это позволяет говорить о высокой эмоциональной эффективности данных писем (в противовес популярному в наши дни, но эмоционально нейтральному способу передачи информации – электронной почте e-mail).

Часто имплицитная информация используется для повышения притягательной силы сообщения. Например, именно имплицитная информация придает особую эстетическую силу рекламе автомобиля «Вайпер». Эксплицитное утверждение о том, что этот автомобиль является предметом роскоши, а вовсе не удобным транспортным средством, выглядело бы стандартным рекламным ходом.

«The Chrysler Viper: No room for more than two. No room for any luggage. No side windows. No roof. No exterior doorhandles. No make up mirror. No colours but red. And we have the nerve to ask 215 grand for it» [Motortrend, 2011, August]. Анализируя данное рекламное сообщение, реципиент приходит к следующему умозаключению: даже без собственных любому автомобилю удобств, автомобиль фирмы Вайпер является отличным средством передвижения, который стоит того, чтобы за него заплатили такие деньги.

Таким образом, практический материал исследования показал, что имплицитность в рекламном дискурсе используется для достижения следующих коммуникативных целей: с целью экономии языковых средств;

с целью языкового манипулирования; с целью повышения притягательной силы сообщения; с целью «отслойки от конкурентов».

Литература

1. Борисова Е. Г., Мартемьянов Ю. С. Имплицитность в языке и речи. М., 1999. – С.145 с.
2. Богушевич Д. Г. Единица, функция, уровень: к проблеме классификации единиц языка. Минск, 1985. – С.53 с.
3. Позднякова Е. М. Когнитивное и концептуальное картирование в ре-

кламной коммуникации // Рекламная коммуникация: лингвокогнитивные аспекты исследования. Тамбов, 2009. – С.11-20 с.

4. Longman Dictionary of Contemporary English, 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2010.

5. <http://www.adsoftheworld.com>

6. <http://www.economist.com/>

7. <http://www.motortrend.com/>

8. <http://www.nymag.com/>

М. Широкова

Стилистические функции немецких диалектизмов на примере художественных произведений

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. п. н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Т.А. Разуваева, г. Пенза

Разнообразие вариантов немецких диалектов обуславливает проблемы в понимании представителей разных групп диалектов. Зачастую баварец с трудом понимает нижнесаксонца. Ввиду бурного развития немецкого языка, с каждым годом интерес к диалектам растёт, так они являются своеобразным зеркалом, отражающим развитие той ли иной страны. Тот факт, что диалекты отражают историю языка страны и его богатство, обусловил актуальность выбора темы.

Цель данной статьи заключается в проведении анализа стилистических функций немецких диалектизмов на примере художественного произведения Н. Fallada „Der eiserne Gustav“.

Для начала необходимо разграничить понятия «диалект» и «диалектизм». Следует отметить, что понятие «диалект» многогранное.

Ряд исследователей, в частности М.Д. Степанова, И.И. Чернышева, Н.И. Филичева, определяют «диалект» как особую форму языка, которая характеризуется территориальной локализованностью и принадлежностью к определенному пласту общества.

Диалектизм, в свою очередь, представляет собой отдельную лексическую единицу, обозначающую слово или выражение того или иного диалекта. Очевидно, что стилистическими возможностями обладает не тот или иной диалект в целом, а конкретные диалектизмы, используемые носителями языка в речи в различных функциональных стилях. Причём это использование может выполнять различные функции. Поддерживая точку зрения большинства стилистов Э.Г. Ризель, М.П. Брандес и др., Н.М. Наер, отмечает, что диалектизмы используются преимущественно в двух функциональных стилях: разговорном и художественном [1, С. 149]. Причём в разговорном стиле диалектизмы обладают нейтральным оттенком, поскольку выполняют коммуникативную функцию – то есть функцию общения, тогда как в стиле художественной литературы используются авторами в качестве стилистического средства.

По мнению Н. И. Филичевой, основными стилистическими функциями диалектизмов являются:

- создание особого местного (локального) колорита;
- создание социального колорита;
- временного колоритов [2, С. 35].

Вышеперечисленные функции диалектизмов тесно могут переплетаться, придавая тем самым естественность реалистически отображаемой в художественном произведении языковой ситуации в определенной местности и в определённый период времени.

Так, на основе художественного произведения Г. Фаллады „Der eiserne Gustav“ был проведен анализ стилистических функций диалектизмов. Своеобразный локальный колорит, который описывает местечко в Берлине – столице Германии, где разворачивается действие, автор создает с помощью лексических диалектизмов и диалектных «цитат» и восклицаний в речи персонажей.

В первую очередь хотелось бы назвать выражение „aus Daffke“ (s. 249 aus Trotz), которое типично только для нижненемецкого диалекта в

окрестностях Берлина и которое чётко подчеркивает, даёт нам ясно понять и почувствовать нижненемецкий разговорный вариант диалекта.

Г. Фаллада воссоздает языковую ситуацию в нижненемецких регионах, где диалектизмы не только пронизывают простонародную речь, но и находят своё отражение в устной речи представителей образованных и влиятельных слоев общества при общении в неофициальной обстановке.

Примером служит использование диалектизмов в речи адвоката при разговоре с одним из сынов кучера Хакендаль Эрихом, который разбогател благодаря помощи адвоката. Оба то и дело употребляют диалектизмы, вероятно, для создания интимной, дружелюбной атмосферы:

„Erich! Erich!“ sagte der Anwalt seufzend. „Und du hast mir immer geschworen, alle deine Geschäfte seien in Ordnung. Als ich dich 1914 kennenlernte, habe ich wirklich geglaubt, es würde etwas anderes aus dir werden als ein Schieber“ (s. 464).

Беседуя со своим воспитанником Эрихом адвокат, будучи образованным человеком, употребляет слово „Schieber“ (neutral: Verdienener), часто несущее негативный оттенок, возможно, намекает на то, что он хотел «слепить» из своего ученика нечто большее, чем просто умельца «делать деньги». Тем самым, он высказывает также свое разочарование, и даже некое пренебрежение к таким людям, не смотря на то, что он сам является одним из них.

Следовательно, как говорит Н. И. Филичева, «диалектизмы в речевом портрете того или иного персонажа могут свидетельствовать о его происхождении из определенной местности, а также давать социальную характеристику, указывая на социальное происхождение, социальную принадлежность, уровень образования и культуры» [2, с.36].

Так, насыщенная диалектизмами речь Евгения Баста (Eugen Bast) в романе „Der eiserne Gustav“ информирует нас прежде всего о том, что названный персонаж родом из Северной Германии, а если высказаться точнее, из Берлина, где также преобладает Niederdeutsch. Он говорит только на чистом диалекте „Plattdeutsch“. Например: „Det macht ja nischt, wenn Se mir nich kennen – denn werden Se mir eben kennenlernen!“ [3, s.86].

„Du Nutte von einem Dieb, du!“ sagt er zwischen den Zähnen. „Du feinet Frollein – Eva – Hackendahl!“ [3, s.88-89].

Многочисленные фонетические, лексические, словообразовательные и грамматические диалектизмы в речевой характеристике Евгения Баста сигнализируют о том, что он элементарно не образован, что речь его не развита и примитивна.

Как средство создания социального колорита диалектизмы опосредованно придают речевой характеристике персонажа определённый временной колорит. В романе Н. Fallada „Der eiserne Gustav“ сильная диалектальная окрашенность речи персонажей – представителей рабочего класса нижненемецких областей – отражает помимо реальной языковой ситуации, когда люди в возрасте были лишены получить образование, также и тяжелое для Германии время, когда она в 1914-1918 гг. проиграла войну.

Следует не забывать, что наличие диалектизмов в речи может указывать на условия общения или обстановку, в которой оно осуществляется. Нередко говорящий намеренно включает в литературную речь отдельные местные слова или формы, стараясь тем самым придать общению доверительный характер, развеселить собеседника, выразить иронию или насмешку.

Это свойство диалектизмов использует Г. Фаллада, характеризуя речь персонажей. На доверительный характер беседы отца Густава Хакендаль и его вернувшейся после четырехлетнего пребывания на фронте дочери Софи Хакендаль, которая работала там старшей медсестрой, указывают диалектизмы в речи отца, который весьма рад, что кто-то вернулся домой и порадовал его хотя бы своим присутствием. Недаром отец интересуется жизнью своей дочери и предупреждает о своем тяжелом семейном положении:

„Der Vater fragte: „Und was willst du nu machen, Sophi? Det siehst ja, hier können wir dich ooch noch durchfuttern...“ [3, s.360].

Подытоживая, можно с полной уверенностью сказать, что рассмотренные нами стилистические функции немецких диалектизмов стилистически оправданы в художественном произведении Г. Фаллады «Der eiserne Gustav», где они выражают три основные функции: со-

здание локального, социального и временного колорита. К тому же, диалектизмы выступают как средства социальной индивидуализации и типизации речи главных персонажей.

Литература

1. Naer N. M. Stilistik der deutschen Sprache / Наер Н. М. Стилистика немецкого языка: Учеб. пособие – М.: Высшая школа, 2006. – 271 с. – на нем. яз.
2. Филичева Н. И. Вестник, Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 1980. – № 2.
3. H. Fallada „Der eiserne Gustav“. – Aufbau-Verlag, Berlin W8, 1962. – 837s.

Раздел 2.

«Лингвокультурология, концептология и межкультурная коммуникация»

К. А. Авдеева

Мультфильм как культурный феномен

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. пс. н., доцент
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
О. Е. Андросова, г. Пенза

Одним из популярных видов массового современного искусства являются мультипликационные фильмы.

Мультфильм – отражение современной культуры. Совершенно очевидно, что мультфильмы, как и другие виды искусства, отражают ценности той или иной цивилизации, того сообщества и того времени, в котором создается. Но мультфильм – не просто носитель культуры, это активный носители, формирующий культуру подрастающего поколения.

Культуру, ценности, образцы поведения у ребенка с самого рождения начинают закладывать в большей или меньшей степени практически все факторы, с которыми ребенок соприкасается. Мультфильм – один из самых первых друзей ребенка из области искусства.

Нет сомнений, что мультфильм для ребенка – авторитет, пример для подражания. Это целый мир, в нем существуют свои правила, которые ребенок невольно транслирует на реальность. Через мультфильмы дети узнают и понимают, что такое «хорошо» и что такое «плохо», к чему приводят те или иные действия. Через мультфильм дети познают мир. Они начинают применять в жизни знания, полученные из мультфильмов, начинают играть в героев, жить в их мире,

говорить их языком. Ребенок через мультфильмы учится, поэтому от качества мультфильма зависит и то, чему ребенок научится.

Чтобы понять, какие культурные ценности несет мультфильм, необходимо понять: а какие цели ставили его создатели. Так, например, в Советском Союзе заказчиком мультфильмов было государство, задачей которого было воспитание граждан с необходимыми ему качествами, такими как патриотизм, смелость, способность трудиться, умение подчиняться старшему, быть солдатом, способным отдать жизнь за Родину. Таким образом, советские мультипликаторы утверждали мультипликационное кино как политически активное искусство, обладающее большими воспитательными возможностями.

В противовес советским мультфильмам можно взять продукцию Американского конвейера Фабрики Грез. Директивный заказ в США отсутствует, в связи с чем создатели мультфильмов действуют в соответствии со своими собственными интересами, и чаще всего их целью является прибыль, выраженная в денежных знаках, полученных с проката, продажи дисков, рекламы, сопутствующих товаров с символами из мультфильма. А чтобы достичь цели максимальной прибыли, необходимо, чтобы продукт был потреблен массово, а для этого он должен быть рассчитан на максимально разновозрастного зрителя. Отсюда и недетские темы, и сальный юмор, и жаргонные словечки.

На примере двух стран СССР и США мы проанализировали, какие культурные ценности заложены в мультфильмах этих стран, и как они влияют на формирование личности ребенка, его психику и культуру.

Прежде всего, у американских и советских мультфильмов разная идеология. Советская мультипликация никогда не была коммерческим делом, и авторы могли себе позволить создавать шедевры на основе традиций русской сказки и даже классической русской литературы. Сказка заставляет задуматься, дает ребенку ответы на многие вопросы. А Дисней, одна из самых известных мультипликационных компаний США, преподносит готовый продукт.

При сравнении мультфильмов СССР и США очевидно яркое противопоставление образов, особенно женских. Не надо быть гением, чтобы заметить, что главные героини всех американских мультфильмов на одно лицо. Кроме того они не только выглядят одинаково, но и

говорят одни и те же слова, одинаково действуют. Очень часто в красивую упаковку вкладывается вредное содержимое – это наделение романтической героини, которой ребенок сочувствует и подражает, атрибутами гнева, злобы и жестокости.

В американских мультфильмах происходит омужествление женщины, романтическая героиня теряет признаки женского пола и ведет себя не просто как мужчина, а как супермен. В советских же мультфильмах женщина всегда остается женщиной, играть мужскую роль для нее – нечто странное, непостижимое и неприемлемое.

Подобная тенденция наблюдается и в американском обществе, где женщины стремятся к уравниванию прав с мужчинами, они не боятся выполнять мужскую работу, могут сами постоять за себя, сами себя обеспечить. Они независимы и самодостаточны.

В СССР женщина в первую очередь была женой, матерью, она не стремилась занять место мужчины как кормильца, на ее плечах лежала более важная и тяжелая работа – забота о семье и воспитание детей.

Вспомним героинь традиционных отечественных мультфильмов. Они даже не претендуют на реалистичность, они условны и воздушны. Их женственность выражена через духовные качества. Их американские антиподы напротив реалистичны, физиологичны и обладают прекрасно развитыми формами взрослых женщин, которые умеют этими формами пользоваться.

Подобные особенности поведения мульт-героинь легко сопоставимы с поведением реальных женщин. Американки более открытые, раскрепощенные. Они не стесняются своей внешности и не брезгают ей пользоваться. В СССР подобное поведение могли попросту счесть аморальным, развязным. Внешний вид женщины был делом второстепенным, главное – душевные качества: целомудрие, застенчивость, бескорыстие, скромность.

Самый главный, самый священный, самый важный для ребенка образ женщины в сказках всех народов мира – это образ матери. Это парадоксально, но бесполезно разыскивать его в американских мультфильмах. Мама, материнство в традиционном виде показаны только в мультиках про животных.

В американских мультфильмах невозможно найти образ матери человека, которая была бы молодой, живой, красивой, полной сил, и вызвала желание подражать. Все они отталкивающие. И еще один прием, когда мать нарисована в качестве благообразной, но старой женщины. В наших мультфильмах такими рисуют бабушек.

Подобное отражение материнства в мультфильмах США и СССР позволяет оценить, на каком месте в иерархии ценностей находится семья.

Вспомним всем известное выражение советских времен – «семья – ячейка общества». Браки заключались в сравнительно раннем возрасте и навсегда. Статистика разводов была существенно ниже, чем в сегодняшней России и в США. Семья, состоящая из мамы, папы и детей, являлась стандартом и одновременно идеалом. Хотя семья также понималась как совокупность всех родственников – от бабушек и дедушек до троюродных племянников и т.п. Таким образом, в СССР была широко распространена многопоколенная семья. Примеры подобных счастливых семей представлены в мультфильмах «Трое из Простоквашино», «Мешок яблок».

В США же семья стоит далеко не на первом месте в списке приоритетов. Процент разводов существенно выше, чем в СССР. Люди свободны и вольны выбирать любого спутника жизни, разводиться в случае ошибки. Большинство семей в США нуклеарные, а часто и вовсе неполные. Обычным явлением считается воспитание ребенка одним из родителей, возможно, это и отражают американские мультфильмы, где большинство героинь воспитываются лишь отцом. Часто один из родителей повторно вступает в брак, и отношение между ребенком и мачехой/отчимом не ладятся, отсюда и образ злобной мачехи, издевающейся над падчерицей.

Таким образом, мультфильм как популярный современный вид искусства является носителем человеческих ценностей, знаний и представлений о мире, разнообразных примеров для подражания. Недооценка культурообразующего значения мультипликации приводит к тому, что дети часто поглощают некачественный культурный продукт, тем самым принимая сомнительные ценности. Уровень культуры подрастающего поколения снижается вслед за изменением цен-

ностей, которые проповедует современная мультииндустрия. Это требует качественной, тщательной и профессиональной работы с культурно-носящими продуктами мультипликации.

Проведенный нами анализ позволил выяснить, какие культурные ценности заложены в советских и американских мультфильмах. Для СССР это семья, верность дружбе, смелость, патриотизм, уважение к старшим. Для США это самодостаточность, независимость, карьера. Поэтому, отдавая предпочтение той или иной мультипликационной продукции, следует задуматься, как мультфильм отразится на формировании иерархии ценностей ребенка.

Литература

1. <http://rumultik.ru/about/articles/zombies/>
2. <http://svitmam.ua/user/olenkaboichuk/posts/48941>
3. http://www.molpalat74.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=188:2010-10-21-09-56-46&catid=21:2010-09-21-11-10-08&Itemid=21

А. Я. Антонова

Тема Парижа в поэзии В.В. Маяковского

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. филол. н., профессор
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
А. П. Тимонина, г. Пенза

Известный советский поэт Владимир Маяковский неоднократно бывал во Франции. Впечатлениями от увиденного он делится в своих произведениях, посвящённых Парижу. В настоящей статье речь пойдёт о творчестве В. Маяковского, тематикой которого является Франция, её быт и культурная жизнь, а так же будет предпринята попытка осмыслить личностные факторы, повлиявшие на характер стихов.

В результате пребывания за границей, в Германии и во Франции, осенью 1922 года Маяковский написал цикл эссе «Очерки 1922 – 1923 годов». Первое, на что он обращает своё внимания – это социальная схема, по которой живут парижане. Поэт говорит о роскоши французской столицы «После нищего Берлина – Париж ошеломляет» и с сатирой отзывается о безмятежности и спокойствии парижан, несмотря на все ужасы, происходящие в Европе (Даже тиф в Париже и то шикарный: парижане его приобретают от устриц.) [2].

В своих очерках Маяковский старается показать контрастность столичной жизни, которая видна любому иностранцу, впервые посетившему Париж. В главе под названием «У префекта полиции» Маяковский мастерски противопоставляет «блестящую Сену» – «нудной казарме», а «блестящих сержантов» – «дряни парижских чердаков».

Франция интересна Владимиру Маяковскому не только в политическом плане, но и как «культурная столица мира». «Что бы вы ни делали нового, резолюция одна: в Париже это давно и лучше». – Даже с некоторой обидой пишет Маяковский в очерке под названием «Искусство Парижа» [2].

В стихотворении «Париж (Разговорчики с Эйфелевой башней)» отразились впечатления В.В. Маяковского от поездки в Париж в ноябре 1922 г. Символично, что французская столица воспринимается поэтом прежде всего как колыбель французской революции. Внимание урбаниста Маяковского привлекает Эйфелева башня, удивительное инженерное сооружение. И он, не раздумывая, приглашает башню к себе, в СССР, в Москву.

Не вам –
образцу машинного гения –
здесь
таять от аполлинеровских вирш.
Для вас
не место – место гниения –
Париж проституток,
поэтов,
бирж. [3]

Зависть к архитектурным изобретениям Франции занимает ум Маяковского, он в действительности хочет видеть все эти богатства в своей родной стране:

Другие здания
лежат,
как грязная кора,
в воспоминании
о NOTRE-DAME'e.

С ревностью поэт говорит о том, что французский NOTRE-DAME лучше «Блаженного Васьки». [NOTRE-DAME, 1925]

Если в материальной культуре Франции «есть на что разинуть рот», то духовная жизнь Франции, с точки зрения Маяковского прогнила насквозь. Он пишет о духовной опустошённости, остановки роста. Среди самых явных недостатков французской нации поэт выделяет: ограниченное поле зрения, узкий круг интересов, распускание сплетен, и, наконец, «древнепровинциальное обжорство». «Сейчас Париж для русского выглядит каким-то мировым захолустьем» [2].

Маяковский чувствует себя одиноким в движущемся потоке людей и автомобилей французской столицы. Он не видит вокруг себя душевной теплоты и очень страдает от этого.

Обшаркан миллионом ног.

Исшелестен тыщей шин.

Я борозжу Париж –

до жути одинок,... [Разговорчики с Эйфелевой башней, 1923].

Нужно сказать, что чувство тоски, скуки, некой отчуждённости сопровождают стихотворения из цикла «Париж». Любая поездка тяжело переносилась Маяковским, так как ему приходилось на время оставить близких.

Вот отрывок из стихотворения ЕДУ (открывающий цикл стихотворений «Париж»).

Веселых

тянет в эту вот даль.

В Париже грустить?

Едва ли! [1]

Владимир Маяковский указывает на то, что в Париже некогда грустить, Франция – страна веселья, огней и косметики. И всё же сердце поэта рвётся к дому, оставаясь чуждым этому великолепию.

Сейчас бы
в сани
с ногами –
в снегу,
как в газетном листе б...
Свисти,
заноси снегами
меня,
прихерсонская степь... [Еду, 1925].

Человеку такого масштаба как М. скучно в Париже, ему тесно, не хватает свободы (и прежде всего свободы языковой, ему хочется высказаться. Единственное, что он способен понимать – разговоры в кафе русских эмигрантов, которые ему не интересны, и более того – нестерпимы).

Мне тесно здесь
в отеле Istria –
на коротышке
rue Campragne – Premiere. [Верлен и Сезан, 1925].

Маяковский, будучи известным поэтом и яркой личностью никогда не переставал быть предметом толков и пересудов. Стихотворение "Прощание", написанное в Париже, является гимном борьбы поэта против клеветы.

Париж,
тебе ль,
столице столетий,
к лицу
эмигрантская нудь?
Смахни
за ушами
эмигрантские сплетни.
Провинция! –
не продохнуть. [Прощание, 1925]

И всё же о безграничной любви поэта к своей родине лучше всего свидетельствует стихотворение ПРОЩАНИЕ, завершающее цикл стихотворений «Париж»:

Я хотел бы
жить
и умереть в Париже,
если б не было
такой земли —
Москва. [1]

Москва, с гордостью произносит Маяковский! Сердце его навсегда там, в Москве, рядом с родными.

Таким образом, проанализировав произведения В.В. Маяковского «Парижские очерки», «Разговорчики с Эйфелевой башней» и цикл стихотворений «Париж», мы можем сказать, что на характер этих произведений повлияли как политические и идеологические убеждения поэта, так и его личностные качества, такие, как любовь к родине, преданность близким, чувство одиночества, которое преследовало поэта, во время его выездов за границу.

Литература

1. Маяковский В.В. Цикл стихотворений «Париж» 1925., М., Художественная литература, 1965.
2. Маяковский В. В. Очерки (1922–1923) // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т., Т. 4. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955–1961.
3. Маяковский В.В. Париж: (Разговорчики с Эйфелевой башней) // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т., Т. 4. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955—1961.
4. Михайлов А. А. Маяковский // Молодая гвардия. 1988. №4. С. 608

А. С. Арбузова, Э. И. Дубина

Cirque du Soleil – the fantastic world!

студентки 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
О.Н. Евплова, г. Пенза

Just what IS Cirque du Soleil? And where did it come from? Let us help you find some answers.

A Québec company which has revived the modern day circus and grown exponentially through the years with performances seen by nearly fifteen million spectators world wide.

Stemming from the dream of a group of acrobats, the Cirque du Soleil's successful history began in Baie-Saint-Paul, a municipality in Québec's Charlevoix County and a summer meeting place for painters. A troupe of street performers known as Les Échassiers and including Guy LALIBERTÉ, was formed by Gilles Sainte-Croix, who entertained vacationers by juggling, dancing, breathing fire and playing music. This group of young performers then founded the Club des talons hauts (The High Heeled Club) and in 1982, developed the Baie-Saint-Paul Fête foraine, a holiday fair which attracted public entertainers from all over. Thus the dream began to take hold: to create a Québec circus that would travel the world.

The Cirque du Soleil was officially founded in 1984, thanks to financial support from the Québec government on the occasion of the 450th anniversary celebrations of Jacques Cartier's arrival in Canada. The artistic concept was developed around dramatized circus and street theatre techniques: colourful zany costumes, lighting effects, and original music to which acrobatic and technological feats were added, all contributing to create worlds of poetry and mystery. The Cirque du Soleil is further distinguished from the traditional circus by its lack of animals.

When time came to give his troop of traveling acrobats a name, Guy Laliberté, thought of the name Cirque du Soleil (literally translated, 'Circus of the Sun') while watching a sunset in Hawaii. Upon his return, he researched the significance of the word 'sun,' in a dictionary of symbols and found the word referred to 'youth,' 'energy' and 'dynamism' – words that defined the troop perfectly.

From its first performance in the Gaspé later presented in ten other cities in Québec under a tent that seated 800, the Cirque du Soleil experienced continued and growing success. In 1985, the company traversed the borders of Québec, travelling to Ottawa, Toronto and Niagara Falls, and the following year took a new show, *La Magie continue*, to Vancouver in western Canada in a 1500-seat tent. With *Le Cirque réinventé*, in 1987, the Cirque du Soleil scored a hit in the United States (Los Angeles, San Diego, Santa Monica) that set off a series of successes on American soil that continued into 1988 and 1989. Then, in 1990, in Montréal, in a new tent with 2500 seats, the show *Nouvelle Expérience*, broke the box office sales record, notably in California where the company was acclaimed.

Trans-Atlantic travel started when *Le Cirque réinventé* was presented in London and Paris. In 1992, the Cirque visited Tokyo and seven other Japanese cities. In the same period, it covered sixty other Swiss cities with the *Circus Knie*, and then went on to conquer Las Vegas. *Saltimbanco*, created in Montréal, also began an extensive American tour. The following years saw the consolidation of the Cirque's activities in Las Vegas, with the creation of *Mystère*, planned as a resident show for ten years. 1994 marked the birth of *d'Alegria*, another enduring success. *Saltimbanco* toured Europe (the Netherlands, Germany, Austria) at the time when *Quidam* was created (1995), which was an American hit in its turn.

In 1997, the Cirque du Soleil inaugurated its international headquarters, *le Studio*, in Montréal, its unique centre for creation and production. New shows including the aquatic "O", a second resident show in Las Vegas, and the *Nouba*, in Orlando, Florida, were mounted while the previous shows continued to tour throughout the world, notably in the Asia-Pacific region. At the time tours lasted an average of three years. The Cirque du Soleil embarked on film and television production in 1999, the year *Dralion*

was created. In 2001, the company began the installation of a 15,000 square meter annex to its Montréal headquarters.

In 2004, the Cirque du Soleil marked its 20th anniversary by launching a book, creating KÀ a resident show in Las Vegas that surpassed all previous shows in technical wizardry, and launching its own record label. Corteo was produced the following year, and the Cirque designed the opening performance for the XIth FINA World Aquatics Championships in Montréal. The musical Delirium, performed in an arena, was also created. In 2006, the Cirque du Soleil paid tribute to the musical legacy of the Beatles with LOVE, also in Las Vegas, while achieving new markets in South America and Asia. Increasing its projects and its partnerships, the company pursued its development with its twentieth new show, Kooza, in 2007, then with Wintuk, a seasonal show in New York. In 2009, OVO, was produced followed by the Las Vegas musical, Viva Elvis. Totem toured in 2010, followed in 2011 by Zarkana, Iris, and Michael Jackson, the Immortal World Tour.

Cirque du Soleil has two official languages – English and French as Montreal it's the capital of French Canada and Quebec – the capital of province. But most often Russian and English speech is heard in the circus. The Russians are the artistic basis (both quantitatively and qualitatively).

Cirque du Soleil has a status of an international circus. They prefer to recruit people from sport and Russian sport occupies a leading position in the world in the number of professional gymnasts and acrobats. The artists of this circus have the age between 10 to 45 years.

Cirque du Soleil has a great number of shows today, and each show has a tough subject plot and its own character. Wherever sunny circus has a performance/ or guest tour, it's a subject of special proud, and it can't but reflect the attitude to sunny people. If one can see a person in a T-shirt with mark, Cirque do Soleil – exclamation of admiration and many questions are heard around. Actually the logo of sunny circus itself makes a magic act. Badges and booklets, t-shirts and bags, pens and notebooks and what not – are sold in great numbers.

Cirque du Soleil in the USA and Canada is not only a national proud – it's a phenomenon, the one which can and must be proud of. It's a national idea if you want!

Bibliography

1. <http://www.ruscircus.ru/cirque-du-soleil>
2. <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/cirque-du-soleil>

А. В. Борисов

Франсуа Олланд: о внешней и внутренней политике Франции

к. и. н., доцент кафедры французского языка
и методики преподавания французского языка
историко-филологического факультета, г. Заречный

15 мая 2012 года Франсуа Олланд вступил в должность президента Французской Республики. Он является одним из самых опытных французских левых политиков. Олланд возглавлял Социалистическую партию с 1997 по 2008 год. До этого он был советником Франсуа Миттерана и депутатом в Национальной ассамблее от департамента Коррез. Именно в этом департаменте в центральной части Франции в 1981 году в возрасте 26 лет на парламентских выборах Олланд бросил вызов премьер-министру Жаку Шираку.

Во внутренней политике Франсуа Олланд намерен провести оздоровление государственных финансов и прекратить деиндустриализацию страны. Олланд представил французам свой план действий на предстоящие 5 лет. Его приоритеты – занятость и государственный долг. Чтобы сократить дефицит госбюджета, необходимо 30 миллиардов евро. Из них 10 миллиардов предполагается получить за счет экономии государственных расходов. Это коснется всех министерств, кроме министерств образования, безопасности и юстиции. Планируется создание новых рабочих мест в бюджетных организациях (в образовании, юстиции, полиции), которые будут финансироваться за счет сокращения штата в других ведомствах. Олланд не намерен понижать до 60 лет пенсионный возраст, ранее поднятый Саркози до 62 лет. Тем не менее, в закон будут внесены изменения, которые позволят выйти на пенсию в 60 лет тем, кто начал работать в раннем возрасте и вносил

отчисления в пенсионный фонд в течение более чем 41 года. Средний класс, который сегодня несет на себе всю тяжесть налогового бремени, почувствует некоторое облегчение.

Олланднамерен провести «справедливое» перераспределение налоговых выплат с тем расчетом, чтобы основная их тяжесть легла на наиболее обеспеченные слои общества. Он на собственном примере продемонстрировал решимость бороться с чрезмерными тратами, заявив о снижении зарплаты президента и министров на 30%.

Самое значительное повышение налогов коснется наиболее состоятельных граждан и наиболее крупных компаний. Для тех, чей годовой доход превышает 150 тысяч евро, ставка налогообложения составит 45%. Все доходы свыше миллиона евро в год будут облагаться 75% налогом. Первоначальная версия этого закона стала причиной массового отъезда из страны богатых артистов и бизнесменов. После скандала с получившим российское гражданство Жераром Депардье пошедшие на попятную социалисты решили существенно пересмотреть ставку налога.

Что касается проблемы иммиграции, то Франсуа Олландпротив экономической иммиграции. Во Франции своих 10% безработных, и в этом смысле должны быть иммиграционные ограничения. Но при этом во Францию ежегодно приезжают учиться более 180 тысяч человек, и для них, по его мнению, Франция должна оставаться гостеприимной. Кроме того, Олланд выступает за предоставление гражданства лицам, просящим политического убежища. Олланд считает, что открытость Франции – важнее. С этим связан и другой важный вопрос – терпимость общества. Олланд выступил за то, чтобы узаконить гомосексуальные браки, тогда как Саркози был против.

В апреле 2013 года Сенат легализовал в стране однополые браки. Против проголосовала правая оппозиция. По данным имеющихся опросов, более половины французов были готовы предоставить гомосексуальным парам право вступать в брак. Главный камень преткновения здесь – вопрос усыновления. Против приёмных детей в однополых семьях выступали даже многие активисты гей-движений, организовывавшие многочисленные акции «за брак, против усыновления».

Еще одна проблема, которую приходится решать правительству Олланда – это растущая безработица. Для выполнения своих предвыборных обещаний Олланду придется изыскать еще дополнительные возможности для создания обещанных им 60 тысяч рабочих мест для новых учителей. Текущая безработица требует настоятельных мер по ее сокращению. В ноябре 2012 года безработица в стране выросла на 0,9%, превысив уровень в 3 миллиона человек. Это самый высокий показатель с января 1998 года.

Вместе с ростом безработицы обнаруживаются связанные с ней проблемы структурного характера. В июле 2012 года крупнейший производитель во французской автомобильной промышленности компания Peugeot-Citroen объявила о планах закрытия одного завода и сокращения 8 тыс. рабочих. Кроме того будут уволены 3600 сотрудников, занятых в администрации и отделах маркетинга и научных исследований. Пессимистический сценарий подтверждают и планы крупнейшей сталелитейной компании ArcelorMittal. Руководство уже объявило о своих планах ликвидировать несколько тысяч рабочих мест на своих заводах во Франции. Французский пищевой концерн Danone также заявил, что уволит 900 человек или 3,3% персонала своего европейского подразделения.

На международной арене приоритетными для Олланда, безусловно, являются внутриевропейские проблемы и отношения с Германией. Новый французский президент намерен призвать Берлин пересмотреть свои позиции по ряду принципиальных для Евросоюза вопросов, включая такой острый, как определение роли Центрального банка, а также возможности выпуска еврооблигаций. Франсуа Олланд настаивает на том, чтобы меры по бюджетному регулированию сопровождались мерами по стимулированию роста, и указывает, как на примере Греции, Испании и Великобритании стало ясно, что резкое сокращение государственных расходов может привести к экономическому спаду и стагнации.

В отношениях Франции с США ожидается преемственность. Франсуа Олланд продолжит дипломатические традиции Шарля де Голля и Франсуа Миттерана. Франция не выйдет из объединенного

командования НАТО, но ее позиция может отличаться от той, что была при Саркози. Олланд не намерен коренным образом менять отношения с этой организацией, но французское представительство при НАТО должно быть расширено. Франция постарается активно участвовать в деятельности НАТО по пути становления общеевропейской обороны.

Что касается отношений с Россией, то здесь надо принимать во внимание стремление Франции оставаться глобальной державой, играть большую роль в глобальной и европейской политике, на всех крупных диалоговых площадках, как мировых, так и региональных. Здесь очень многое зависит от лидеров государств, которым еще понадобится некоторое время для установления личного контакта.

В феврале 2013 года Франсуа Олланд впервые прибыл в Москву в качестве главы государства по приглашению российского коллеги. Главным в международной повестке переговоров стал сирийский кризис, в котором обе стороны выступают за поиск политического решения, но с разных позиций. Важной темой для России остается продвижение к безвизовому режиму с ЕС. Французы пока готовы лишь максимально облегчить въезд на свою территорию. Однако прорывов, которые бы предопределили изменение общеевропейской позиции по визам, ожидать не приходится, хотя французы и поддерживают отказ от краткосрочных виз для россиян уже давно.

В этой поездке Франсуа Олланда сопровождали ключевые министры и внушительная группа бизнесменов, которые рассчитывают на укрепление контактов с российскими партнерами. Товарооборот между двумя странами, достигавший полтора года назад почти 30 миллиардов евро, сократился на фоне проблем в мировой экономике. И Путин, и Олланд говорили о необходимости наращивать взаимные инвестиции. Для многих крупных французских предприятий Россия стала ключевым иностранным рынком. Это банк «Société Générale», для которого Росбанк – главный актив за рубежом, сотрудничество «Renault» с «АвтоВАЗом», энергетические концерны «Total», «Air Liquide», сеть супермаркетов «Ашан», ставшая ныне первым иностранным работодателем в России. Французы присутствуют в самых

разнообразных областях. Это энергетика, автомобилестроение, торговля, космонавтика, фармацевтика, АПК, различные инновационные проекты и даже отдельные проекты в ЖКХ. Во французском Дюнкерке «Газпром» строит завод по регазификации сжиженного газа с Ямала – газ пойдет по трубопроводам на юго-запад и юго-восток Франции. А под Бордо тем временем реализуется еще один проект – строительство гигантского газохранилища.

Главы государств представили общественности следующие показатели торгово-экономических отношений двух стран: объем французских инвестиций в России – 9,2 млрд. долл., российские капиталовложения во Францию – 190 млн. долл., товарооборот – 24,3 млрд. долларов. Даже в условиях мирового экономического кризиса французский экспорт в Россию вырос в несколько раз за последние годы и достиг 9 млрд. евро: российский рынок уже сейчас для многих французских компаний является ключевым элементом стратегического развития.

Визит показал, что в отношениях с Россией Олланд намерен продолжить курс предыдущего президента Франции Саркози, при котором идеология уступила место прагматике. В структуре министерства иностранных дел Франции даже появилась новая должность – спецпредставителя по развитию связей с Россией. В ходе встречи был подписан целый пакет документов об экономическом сотрудничестве, что говорит о заметном сближении между Москвой и Парижем.

К.Ю. Бушуева, М.М. Никитина

Glam Rock as the Coolest Trend in the 1980s

Студентки 4 курса факультета бизнеса
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры
перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Х. Ж. Хайрова г. Пенза

Glam rock (also known as glitter rock) is a style of rock and pop music that developed in the UK in the early 1970s. Glam rock emerged out of the English psychedelic and art rock scenes of the late 1960s and can be seen as both an extension of, and reaction against, those trends. It was performed by singers and musicians who wore bizarre clothes, makeup and hairstyles, particularly platform-soled boots and glitter. The flamboyant costumes and visual styles of glam performers have been connected with new views of gender roles.

History

Glam rock origins are associated with Marc Bolan, who had renamed his group T. Rex and taken up electric instruments by the end of the 1960s. He was soon followed in the style by acts including Roxy Music, Sweet, Slade, Mott the Hoople, Mud and Alvin Stardust. While highly successful in the single charts in the UK, very few of these musicians were able to make a serious impact in the United States.

A second wave of glam rock acts, including Suzi Quatro, Roy Wood's Wizzard and Sparks, dominated the British single charts from about 1974 to 1976. Quatro directly inspired the pioneering Los Angeles based all-girl group The Runaways. Although glam rock went into a steep decline in popularity in the second half of the 1970s, it was a direct influence on acts that rose to prominence later, including Kiss and American glam metal acts like Quiet Riot, W.A.S.P., Twisted Sister and Mötley Crüe. Glam rock also had an influence on the formation of gothic rock, which was completely informed by the make-up, clothes, theatricality and sound, and even on punk

rock. Toward the late 1970s, glam rock took its influences from the R&B and disco sounds that were becoming popular.

1980s Glam Bands

In the 1980s, bands such as Aerosmith, Poison and Mötley Crüe hit the scene and paid respect to the glam rockers who came before them. Guitar riffs reminiscent of earlier bands were revived and came to accommodate the new rising interest in metal and hard rock. Def Leppard, Quiet Riot and Guns N' Roses all followed suit. For a few years between 1983 and 1988, glam had a slight revival with such bands. Glam rock music then inspired David Bowie and other artists to join the movement spreading in the U.K.

David Bowie

David Bowie was among the most visual and recognized glam rock artists. From late 1971, already a minor star, David Bowie developed his Ziggy Stardust persona, incorporating elements of professional make up, mime and performance into his act. He is known for his distinctive voice as well as the intellectual depth and eclecticism of his work.

Bowie first caught the eye and ear of the public in July 1969, when his song "Space oddity" reached the top five of the UK Singles Chart. Bowie's impact at that time, as described by biographer David Buckley, "challenged the core belief of the rock music of its day" and "created perhaps the biggest cult in popular culture." One aspect of a career is marked by continual reinvention, musical innovation and striking visual presentation.

After uneven commercial success in the late 1970s, Bowie had UK number ones with the 1980 single "Ashes to ashes" and "Under pressure". He then reached a new commercial peak in 1983 with "Let's dance". He has not toured since the 2003–04 Reality tour and has not performed live since 2006. Bowie's latest studio album "The next day" was released in March 2013. His influence has been unique in popular culture – he has permeated and altered more lives than any comparable figure. In the BBC's 2002 poll of the 100 Greatest Britons, Bowie was placed at number 29. Throughout his career, he has sold an estimated 140 million albums.

Kiss

Kiss is regarded as one of the most influential rock and roll bands of all-time. It's an American rock band formed in New York City in January

1973. The Kiss legacy continues to grow, generation after generation, transcending age, race and creed. The devotion and loyalty of the Kiss Army to the "hottest band in the world" is a striking testament to the band's unbreakable bond with its fans. Counting the 1978 solo albums, Kiss has been awarded 28 gold albums to date, the most of any American rock band. The band holds honors as one of America's top gold record champions, selling over 100 million albums worldwide in their 40-year career.

The original 1973–1980 lineup consisted of Paul Stanley (vocals and rhythm guitar), Gene Simmons (vocals and bass guitar), Ace Frehley (lead guitar and backing vocals) and Peter Criss (drums and backing vocals). With their makeup and costumes, they took on the personas of comic book-style characters. Because of creative differences, both Criss and Frehley were out of the group by 1982.

Based on a wave of Kiss nostalgia in the 1990s, the band announced a reunion of the original lineup in 1996. The resulting Kiss Alive/Worldwide/Reunion tour was the top-grossing act. Criss and Frehley have since left Kiss again. Stanley and Simmons have remained the only two constant members.

Def Leppard

Def Leppard is an English rock band formed in 1977 in Sheffield as part of the New Wave of British heavy metal movement. With 100 million records sold worldwide and two prestigious Diamond Awards to their credit, Def Leppard continues to be one of the most important forces in rock music. Over the course of their career, the band has produced a series of classic groundbreaking albums that set the sound for generations of music fans and artists alike. The group's spectacular live shows, filled with powerful melodic rock anthems, have become synonymous with their name. For the past 30 years the band's concerts have become must-see events and have quickly made them an institution in the touring industry, as they continue to sell out arenas worldwide.

The band's strongest commercial success came between the early 1980s and the early 1990s. Def Leppard's fourth album "Hysteria", released in 1987, topped the U.S. and UK album charts. As of 2009 it has 12 platinum sales in the United States, and has gone on to sell over 20 million copies worldwide.

Guns N' Roses

Guns N' Roses is an American hard rock band who formed in Los Angeles, California, in 1985. The classic lineup as signed to Geffen Records in 1986 consisted of vocalist Axl Rose, lead guitarist Slash, rhythm guitarist Izzy Stradlin, bassist Duff McKagan and drummer Steven Adler. Today, Axl Rose is the only remaining original member. The band released six studio albums, accumulating sales of more than 100 million albums worldwide.

At the beginning, things were not easy for Guns N' Roses, their first tour to Seattle was not a success and in Los Angeles they were all sharing a very small apartment that they called the "hell house". The money was not there but the creativity was. They quickly composed a lot of their big hits around that time, including "Don't cry" and "Welcome to the jungle".

Guns N' Roses' debut album "Appetite for destruction" (1987) reached № 1 on the Billboard 200, on the strength of the hit "Sweet child o' mine". The twin albums "Use your illusion I" and "Use your Illusion II" debuted at № 2 and № 1 on the Billboard 200. The cover album "The spaghetti incident?" was the band's last studio album to feature Slash and McKagan. After 15 years of work and many lineup changes, Guns N' Roses released the long-awaited album "Chinese democracy" (2008) which, at an estimated 14 million dollars in production costs, made it the most expensive album to ever be produced in music history. It debuted at № 3 on the Billboard 200.

Guns N' Roses have been credited with reviving the mainstream popularity of rock music, at a time when popular music was dominated by dance music and pop metal. Their late 1980s and early 1990s years have been described as the period in which they brought forth a "hedonistic rebelliousness" reminiscent of the early Rolling Stones, a reputation that had earned them the nickname "The most dangerous band in the world".

Some examples of movies that reflect glam rock aesthetics include:

- The Rocky Horror Picture show (1975);
- Slade's Slade in flame (1975);
- Never too young to rock (1975);
- Todd Haynes's Velvet goldmine (1998);
- Jobriath's Jobriath A.D. (2011).

Литература

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Glam_rock
2. <http://www.davidbowie.com/>
3. <http://www.defleppard.com/the-band>
4. <http://www.kissonline.com/>
5. <http://www.skidrow.com/>

Е. Н. Васякина

Рост потребности в педагогических кадрах как актуальная проблема в сфере образования в Германии

ассистент проектов отдела
сотрудничества в сфере образования
Немецкого культурного центра им. Гёте
при Германском посольстве, г. Москва

Для гарантированного обеспечения процесса преподавания основополагающее значение имеет удовлетворение потребностей образовательных учреждений в педагогических кадрах. Несмотря на уменьшение числа учащихся и сокращение количества обязательных предметов, в ближайшие годы в Германии остро встанет вопрос нехватки учителей. Основными причинами возникновения данной проблемы являются: уход на пенсию старшего поколения (в 2012/2013 учебном году наибольшую возрастную группу составляют учителя в возрасте от 45 до 59 лет. Количество тех, кому до 30, лишь немногим превышает тех, кому уже за 65); и нежелание выпускников – будущих учителей работать в школе.

Для конструктивного решения создавшейся на рынке труда учителей ситуации 18 июня 2009 г. на заседании Министерства культов были приняты разработанные «Ведущие направления федеральных земель по удовлетворению потребности в педагогических кадрах»:

✓ Для обеспечения процесса школьного обучения федеральные земли согласовывают общую стратегию планомерной подготовки будущих учителей в высшей школе.

Для реализации данного направления был разработан примерный расчет потребности в педагогических кадрах в ФРГ на 2010-2020 гг., который основывается на полученных от федеральных земель данных и учитывает таким образом их специфику. Согласно документу, федеральные земли должны стремиться к сотрудничеству с высшей школой, которая обязуется сделать педагогическое образование практико-ориентированным в более ранних семестрах всего курса обучения. Федеральные земли ожидают также от высшей школы проведения мероприятий, направленных на сокращение числа студентов, которые бросает учебу (особенно это актуально для естественнонаучных факультетов). Кроме того, федеральные земли выступают за увеличение количества учителей-мигрантов, а также за гармоничное (пропорциональное) соотношение учителей мужского и женского пола, что имеет особое значение для начальной школы. В целом, федеральные земли направляют основные усилия для укрепления педагогического образования в высшей школе.

✓ Федеральные земли подчеркивают общую ответственность за честную «борьбу за педагогические кадры» и согласованность условий при приеме на работу учителей из других федеральных земель.

Федеральные земли усиливают принятое ими ранее «Решение о приеме на работу педагогических кадров из других федеральных земель» (от 10.05.2001г.), согласно которому учителя без целевого направления в любое время могут подавать заявление о приеме на работу в других федеральных землях. В будущем также предполагается введение в практику процесса обмена между отдельными федеральными землями, благодаря которому станет возможным перемещение в другую землю.

Следует отметить, что потребность в педагогических кадрах для определенных типов школ и для определенных предметов варьируется год от года и имеет ярко выраженную региональную специфику.

Ежегодная потребность в педагогических кадрах по всей Германии для всех типов школ в 2002 г. составляла 25.000, в 2007 г. – также 25.000, в 2012 г. – 28.000 и к 2015 г. – 24.000. В зависимости от типа учебного заведения данные выглядят следующим образом.

<i>Тип школы</i>	<i>Начальная школа (Primarbereich)</i>	<i>Средняя школа (Sekundarbereich I)</i>	<i>Гимназия (Sekundarbereich II oder Gymnasium)</i>
<i>Год</i>			
<i>2002 г.</i>	3.000	4.600	8.000
<i>2007 г.</i>	2.300	5.700	6.400
<i>2012 г.</i>	2.900	6.400	7.100
<i>2015 г.</i>	2.700	5.300	6.200

Для начальных школ (Grundschule) всех федеральных земель общая потребность в педагогических кадрах на период с 2003 г. по 2015 г. составит около 79.000 (71.000 – для старых федеральных земель и 8.100 – для новых). *Старыми землями называют те федеральные земли Германии, которые входили в состав ФРГ до ее объединения.

Потребность в учителях для основной школы в 2003 – 2015 г. составит почти 41.000 (40.000 – для старых и лишь 950 для новых федеральных земель). Столь значительное различие связано также с тем, что в некоторых новых землях (Тюрингия, Саксония и Бранденбург) данный тип школы Hauptschule отсутствует.

В период с 2003 по 2015 гг. реальная школа (Realschule) испытывает нехватку педагогического состава в количестве 38.000 (35.000 – в старых и 2.600 – в новых федеральных землях).

Так же, как и для начальной школы, для гимназии вопрос недостатка квалифицированных педагогов наиболее актуален – с 2003 по 2015 гг. требуется 79.000 (72.000 – для старых и 2.500 – для новых федеральных земель).

Представленные данные свидетельствуют о том, что в обозримом будущем развитие рынка труда педагогических кадров должно рассматриваться дифференцированно. И перспективы приема на работу учителей должны зависеть не только от суммарного результата сданных экзаменов, но и от желаемой модели педагога, и от сочетания выбранных дисциплин (для некоторых специальностей).

Литература

1. Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs // Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009.
2. Lehrereinstellungsbedarf – und Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 – 2015 // Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003.
3. Prognose zum Lehrerbedarf in Bayern. Stand: Februar 2012 // Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Ref. Bildungsstatistik.

А.В. Горяинова, О.С. Лысова

«Friends» conquered the world

студентки 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
О. Н. Евплова, г. Пенза

«Friends» is an American sitcom created by David Crane and Marta Kauffman, which aired on NBC from September 22, 1994 to May 6, 2004. «Friends» received positive reviews throughout its run, becoming one of the most popular sitcoms of all time. The series won many awards and was nominated for 63 Primetime Emmy Awards.

Sitcom consisted of 10 seasons of the series, is a total of 236 episodes. It is demonstrated in various countries of the world with great success and gained a lot of fans. The main events of the series are developing in the apartments, in which all main characters of the series lived. The apartments are located in the same house, facing each other. There is «a Central Coffee house» in the same building, where friends meet regularly to drink coffee and talk. It is considered, that the house is located in New York City at the address 90 Bedford Street.

The main characters of the project are young people («twenty-something») graduated from College not long ago and seeking their niche in life. The series featured six main characters throughout its run, with many other characters recurring throughout all ten seasons.

Jennifer Aniston portrayed Rachel Green is fashion enthusiast and Monica Geller's best friend from childhood. Rachel first moves in with Monica in season one after her pseudo-marriage with Barry Farber whom she does not love. Rachel and Ross Geller are later involved in an on-again-off-again relationship throughout the series. Rachel works as a waitress at the coffeehouse Central Perk, but she becomes later a shop-assistant at Bloomingdale's in season three, and a shop-assistant at Ralph Lauren in season five.

Courteney Cox portrayed Monica Geller is the mother hen of the group and a chef known for her perfectionist, bossy and competitive nature. Monica is often jokingly teased by the others for having been extremely overweight as a child, especially by her brother Ross. Monica works as a chef in various restaurants throughout the show. Monica and Chandler Bing start a relationship after spending a night with each other in the season four finale, leading to their marriage in Season seven.

Lisa Kudrow portrayed Phoebe Buffay is an eccentric masseuse and self-taught musician. Phoebe had lived in uptown New York with her mother until her mother killed herself and Phoebe took to the streets. Phoebe is ditsy but street smart and writes and sings (badly) her own quirky songs, accompanying herself on the guitar. She has an «evil» identical twin named Ursula who shares Phoebe's quirkiness but unlike Phoebe seems to be cruel and uncaring. Phoebe is childlike and innocent by disposition. Phoebe tends to use her past misfortunes such as her mother's suicide as sympathy ploys. In the last season, she marries Mike.

Matt LeBlanc portrayed Joey Tribbiani, is a struggling actor and food lover who becomes famous for his role on Days of our Lives as Dr. Drake Ramoray. Joey is a simple-minded womanizer with many short-term girlfriends throughout the series. Despite his womanizing tendencies Joey is an innocent and caring character with good intentions. Joey often uses the catchphrase pick up line «How you doin'?» in his attempts to win over women. Joey has been rooming with his best friend Chandler for years and

later a while with Rachel. He falls in love with Rachel in season eight. Rachel politely tells Joey that she does not share the same feelings.

Matthew Perry portrayed Chandler Bing is an executive of statistical analysis and data reconfiguration in a large multi-national corporation. Chandler has a peculiar family history being the son of an erotic novelist mother, and a cross-dressing Las Vegas star father. Chandler is known for his sarcastic sense of humor and bad luck in relationships. Before his relationship with Monica, Chandler had dated Janice Hosenstein in season one and subsequently broke up with her many times.

David Schwimmer portrayed Ross Geller is a paleontologist working at the Museum of Natural History, and later became a professor of paleontology at New York University. Ross is sweet natured man with good sense of humor, although he is often clumsy and socially awkward. Ross has three failed marriages during the series: Rachel, Emily, and Carol, a lesbian who is also the mother of his son, Ben. Ross and Rachel have a daughter by the end of season eight and they confess that they are still in love with each other in the final episode.

Although the producers thought of «Friends» as «only a TV show», numerous psychologists investigated the cultural impact of «Friends» during the series' run. Aniston's hairstyle was nicknamed «The Rachel», and copied around the world. Joey's catchphrase, «How you doin'?», became a popular part of Western English slang, often used as a pick-up line or when greeting friends.

The Central Perk coffee house is one of the principal settings of the series, has inspired various imitations worldwide. In 2006, Iranian businessman Mojtaba Asadian started a Central Perk franchise, registered the name in 32 countries. Central Perk was rebuilt as part of a museum exhibit at Warner Bros.

«Friends» has also developed an alternative family lifestyle by representing young people that live unconventional domestic lives. It presents the idea that «all you need is good friends» and can construct families through choice. According to pop-culture expert at the University of Buffalo, Friends is «one of those rare shows that marked a change in American culture».

Studies of the first eight seasons of linguists at the University of Toronto showed the influence of sitcom on modern English. So, the most popular auxiliary words, reinforcing the emotional condition, adverbs like «very» or «really», under the influence of the characters' speech became more popular adverb «so».

Closing of «Friends» became not only the end of the last season of one of the most popular and commercially successful TV series the United States, but also a landmark moment for all of television.

When you watch the latest series of the show until the end you cannot believe that the sitcom is over and will not continue. It's just the end of the entire life of the epoch. But as soon as you hear what is on Rachel offers to drink some coffee Chandler asks: «Where?», it immediately becomes clear that everything is still ahead.

They will continue to get together in the Central coffee house, go on visiting Chandler and Monica, and falling in the ocean of funny and ridiculous situations, love each other and, of course, remain friends!

Литература

1. <http://www.serialfriends.ru>
2. <http://friends6.ru>
3. <http://www.friendstv.in>
4. <http://en.wikipedia.org>

М.И. Грищенко, Е.В. Салтыкова

Fashion Week in New York – a drop of beauty in concrete jungle

студентки 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
О. Н. Евплова, г. Пенза

New York Fashion Week opened the "big four" fashion weeks (there are also events in London, Paris and Milano). These cities are considered long recognized capitals of fashion and compete with each other for a long time. This competition results in a fanatical race for the best designers, fabrics and models. Fashion Week in New York is held twice a year: in February collections for autumn/ winter are being demonstrated, and in September, you can see on the catwalk trends of spring and summer. Shows can continue till twelve hours a day and they can collect about three hundred fashion editors, hundred designers, hundreds of models, photographers and spectators. New York fashion week differs from others in the way of demonstrating male and female clothing. Their lines are demonstrating together. This show is not for beginners, only for respectable designers. The kings are Calvin Klein, Donna Karan and Ralph Lauren.

The first Fashion Week was held in 1943 in New York. During the Second World War, the fashion industry is suffering a serious decline. But the American public wanted to fashion victim, but the opportunity to travel to Paris was absent. Publicist and one of the most stylish women of her time Eleanor Lambert decided to organize "Press Week" in which American designers could present their work. At the first "Press Week" only observers of fashion magazines and journalists of the New York newspapers were invited. Unlike the modern Fashion Week, it was impossible to buy anything at Press Week. The event took place until the early 60's regularly, when American fashion designers made a decision not to take part in the collective show. The Americans came back to the idea of spending Fashion

Week in the early 90s, where all leading fashion designers in the world would be. The initiator of gathering the idea was the chairman of the Council of American Fashion Designers Fern Mallis.

Prior to 1994, the New York shows were usually organized in hotels, but after an unexpected incident at Michael Kors show, when the ceiling began to crumble on models and guests, the organizers made a decision to change the place of the Week on Bryant Park. In 2010 Fashion Week "moved" to the Lincoln Center due to the large number of guests. Sponsor of the New York Fashion Week is Mercedes-Benz, so the full name of the event is Mercedes-Benz Fashion Week.

All corners and walls in the waiting room are decorated by sponsors. They are always different, but, for example, Pepsi and Maybelline are constant sponsors, and always occupy the best places in Lincoln Center.

Fashion Week is not a show, it's a work. Only industry insiders are welcome to it. Bloggers, celebrities and other important personalities are invited only for PR.

Usually tickets for Fashion Week are impossible to buy. All participants come by special invitations that designers send their clients, buyers, partners, and other designers, journalists and friends. The invitation is sent to the guest's name and within a few days it's necessary to register on designer's site. One must register one more time just before the show, where guests receive number of the seat in the hall. The more important the person is, the closer is to the podium is the seat. Shows never start on time. They are held up usually 30 minutes. At this time, designers, celebrities, guests are being photographed, give interviews and take seats in the hall. The show is only 15-20 minutes, but it is almost always 15-20 minutes of pure bliss! After the fashion show is arranged after-party. It's usually a party at a club, where designers can communicate with customers, partners and friends in an informal environment.

Presentations' costs tens of thousands dollars. Sometimes the show can cost a million dollars, which is likely, for example, a defile of Chanel. That's why lists of designers contain only well-known brands and those who have a rich sponsor. There is no fixed fee for participating models in the show. Some brands offer to pay work by clothes or give a certificate for their

store. If a model and an employer agree on matter of money, the sums can range from 800 to 2500 dollars depending on the brand awareness. The amount of money for celebrities starts with \$ 100,000 for the exclusive presence of only one show of designer, so about two hundred thousand visitors leave about four hundred million dollars. Only in the treasury of the city organizers of the show give a hundred million, and it is only for one season.

Bright and memorable images are always centers of any show in New York. Almost all brands create some outfits collection in an extraordinary extravagant style. But some fashion houses go further - they transfer show into a performance, and models become dolls or even cartoon heroes.

French sportswear brand Moncler often surprises by its shows, which take place in an unconventional atmosphere, for example, at the rink or in the snow-covered tunnel. This year Moncler has presented a collection, having built a 12-meter wall of 370 models wearing in the skis and snow-board suits and masks.

Eccentric designer Jeremy Scott shocked people by his new collection again. Jeremy used all possible and impossible shocking elements - anarchist symbols, causing notes and psychedelic patterns and animal heads. Guests call his collection as glamorous punk. Designer creates both male and female clothes, but men's clothing is more shocking. Not every man will agree to wear leopard print tights, for example, or pink pants.

It is not a secret that during shows makeup, hair, and, of course, a manicure are also under attention of photographers and reporters. With a light hand of the manicure master Davis Heather model's nails at the show of Argentinean designer Diego Binetti transfer into a pearl shell. The result was an effect of oysters. A symbiosis of amphibian man and hero of "Avatar" was presented at the show of Adrian Alicia. A stylist Jenny Lay advised to look at the world through pink glasses!

The story that happened to a popular designer Marc Jacobs was a scandal at the last show. The press accused him of using too young models in the shows. One of the participants was 14 years.

But scandals are nothing in comparison with a great number of fallings which are very attractive for the media and guests. Even the most titled models such as Naomi Campbell and Lindsey Vikson made her designers

be disappointed. They fell down on the podium. An interesting incident happened at Prada show. Three models fell down at once. First Julia Harlapanova, then Jessica Stam, and in the end of performance the top model Katie Fogarty. The viewers had to help her to rise.

Fashion Week is always a bright presentable show. This is a kind of competition between the kings of style and fashion. Even the most famous fashion houses do not miss the opportunity to try a fall with each other. As they say, there is no limit to perfection. Therefore, we can say with confidence that the show will go on. And it's worth to look at.

Литература

2. Субботина Е.А. В Нью-Йорке проходит Неделя высокой моды/ Российская газета. – №20. – 2012. – С.20.
3. www.nycfashioninfo.com/fashion-week.aspx
4. www.ifashionnetwork.com
5. www.manhattanfashionmagazine.com

М. В. Жучкина

Брак и семья в Древнем Риме

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Т.А. Киселёва, г. Пенза

Семья – ячейка общества. Это понятие включает различные стороны и аспекты семейной организации человеческого рода. В Древнем Риме брак считался священным таинством, а род и семья являлись опорой государства. Большинство браков в семьях Древнего Рима заключалось по расчёту: для продолжения рода, для объединения вла-

дений, а также для укрепления политических союзов, однако не исключались и браки по любви.

В Древнем Риме возможность вступления в брак строго регламентировалась:

- девочки могли вступить в брак с достижением совершеннолетия, то есть в возрасте 12 лет, а мальчики в 14 лет. Причинами рано выдавать дочь замуж была низкая продолжительность жизни женщин и детей.
- супруги не должны были состоять в родстве, а браки, в которых муж и жена являлись родственниками до 4 колена, заканчивались смертной казнью.
- заключать брак могли только свободные римские граждане. Брак был запрещён лицам, которые занимали определённые должности и имели определённый статус: например, опекуну и подопечным, магистратам провинций во время исполнения должности, солдатам и иноземцам, рабам.
- приданное было обязательным условием для вступления в брак, о нём договаривались всегда заранее. Оно могло состоять из золота, денег, имущества и т.д.

Свадьбе предшествовала церемония помолвки, на которой отцы договаривались о предстоящей свадьбе. Это было значимым событием, а потому проходила в присутствии обеих семейств. Обычно помолвка назначалась на час дня (шесть часов утра), так как это время считалось наиболее благоприятным для обручения. После подписания обручального акта, жених предлагал надеть своей невесте на предпоследний палец левой руки железное кольцо, которое было без малейшего камня, как залог заключенного с ней договора. Обычно невеста принимала кольцо как знак сердечного единения, которое отныне должно царствовать между ними. Однако помолвка могла быть в любое время расторгнута словами: лат. *conditione tua non utor* – «твоим предложением не воспользуюсь».

Особое место при заключении брака отводилось брачной церемонии. Прежде всего, большое внимание уделялось костюму новобрачной. Он представлял собой гладкое белое платье, ниспадавшее до

самого пола, а сверху, на голову невесты была накинута palla, которая окаймляла ее лицо, оставляя на лбу открытыми волосы, которые были разделенные пробором на две пряди. Обута невеста была в башмаки жёлтого цвета. В качестве украшения одевался браслет. О наряде для жениха не сохранилось точных сведений. Скорее всего, он надевал обычную белую тогу и венок. Дата брачной церемонии выбиралась с учётом религиозных традиций и праздников, верований в счастливые и несчастные дни, поэтому она никогда не проходила в несчастные дни. Например, в календы, первые дни каждого месяца, ноны, 7-й день марта, мая, июля, октября и 5-й день остальных месяцев, иды, дни в середине месяца.

Церемония бракосочетания начиналась с того, что распорядительница (лат. *pronuba*), женщина, которая лишь один раз была замужем, направлялась к храму или домашнему атриуму. Затем пару подвели к алтарю, где в жертву приносилась свинья, чтобы по внутренностям узнать у богов, будет ли брак счастливым. Затем пара произносила брачную клятву, обменивалась кольцами и просила благословения у пяти богов: Юпитера, Юноны, Венеры, Фидес и Дианы. После брачной церемонии начиналось обильное застолье (лат. *cena nuptialis*), а после пира девушка окончательно покидала своих родителей и переходила в собственность мужа. Расходы на проведение свадебных пиров были ограничены законодательным путем. Так затраты не должны были превышать 1000 сестерциев.

В Древнем Риме существовало несколько видов брака:

- брак «*cum manu*» (лат. *cum manu* - «с рукой») – это форма брака, когда женщина покидала дом своего отца и попадала под власть мужа;
- брак «*sine manu*» (лат. *sine manu* - «без руки») – это форма брака, когда женщина оставалась под властью своего отца, а не мужа;
- плебейский брак – это брак, когда муж покупал себе жену, которая по закону являлась его рабой;
- брак между разными сословиями – поначалу такой брак был запрещен и стал возможным только благодаря закону Канулея 445 года до н.э.

Что касается развода, то во времена республики для него требовались существенные основания, которые обсуждались на семейном совете, поэтому развод в период ранней республики встречался крайне редко, первый случай официального развода датируется 306 годом до н. э.

Семья в Древнем Риме начиналась с брака. Для римлян семья и дом были священными понятиями, воплощенными в культе Ларов и Пенатов. Домашние узы не распадалась со смертью, ибо духи усопших близких продолжали парить над семейным очагом. Они с любовью и заботой наблюдали за живыми, защищали их от всякого зла и получали вознаграждение в молитвах и благодарственных подношениях. Таким образом, понятие дома обретало духовный смысл. У римлян естественной главой дома был отец-кормилец, добывавший всем остальным членам семьи средства к существованию и безраздельно господствовавший над ними. Древнейшие законы Рима предоставляли отцу неограниченную власть. Многочисленные и разнообразные права, которыми он был наделен по закону, можно разделить на три категории, смотря по тому, выступает ли отец семейства в качестве религиозного главы, хозяина семейной собственности или же судьи.

Отец является верховным руководителем всего, что касается домашней жизни и религии. Он распоряжается всем, что касалось исполнения религиозного культа в семье. Никто из домочадцев не имел права оспаривать его верховную жреческую власть. В качестве религиозного главы он отвечал за непрерывность культа, а также и за непрерывность рода. В этом была его главная задача и обязанность.

Первоначально вся собственность принадлежала всему роду, передавалась от предков их потомкам, и не могла быть делима, поэтому в каждой семье мог быть только один собственник – отец как глава семьи.

Судебная власть отца не имела ничего общего с государственными магистратурами, она определялась нравами и обычаями, которые были установлены в Древнем Риме. Право суда, которое отец семьи имел над своими домочадцами, было полное, и никто не мог повлиять на его решения, он мог приговаривать членов своей семьи даже к смертной казни.

Положение женщины и ее права, с юридической точки зрения, представляются в Древнем Риме в достаточно мрачных красках. Женщина была лишена всего и находилась под властью главы семейства как раба. Бесправие и рабство сопровождали ее всю жизнь. Однако в обычной семейной и общественной жизни женщина не была беспомощной и угнетенной рабыней, а считалась матроной, матерью семейства, была почитаема рабами, детьми и клиентами, пользовалась уважением своего мужа, исполняла обязанности хозяйки дома.

В заключении следует подчеркнуть, что исследователи, изучающие проблемы семьи и брака в античный период, делают по некоторым вопросам неоднозначные выводы. Прежде всего, это объясняется различиями в их подходах к интерпретации фактов античной истории, изложенных в многочисленных документах, относящихся к данной эпохе.

Литература

1. Кузищин В. И. История Древнего Рима: Учеб. Пособие / В. И. Кузищин. – М.: Академия, 1982.
2. Колосовская Ю. К. Культура Древнего Рима / Ю. К. Колосовская. – М.: Наука, 1985. – Т. 2.
3. Хоуэлл Г. Древний Рим / Генри Хоуэлл; [пер. с англ. К. Савельева], – М.: ЭКСМО, 2006.

М. В. Жучкина

**Женщины в движении французского Сопротивления.
Анна Марли.**

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
А.В. Янин, г. Пенза

Каждый год в августе Франция отмечает День освобождения. Люди собираются у могилы Неизвестного солдата под Триумфальной аркой, у мемориальных досок, у памятников павшим. В этот день они надевают ордена, говорят речи и возлагают цветы к могилам погибших героев. Эти люди – участники движения Сопротивления. Во время второй мировой войны они боролись за свободу и независимость своей страны. Их руками и руками тех, кто погиб в битве за Францию, написана одна из самых ярких и значимых страниц французской истории – история движения Сопротивления.

В годы войны, когда Франция была полностью оккупирована фашистами, а ее правители пресмыкались перед захватчиками, когда казалось, что Франция навсегда потеряла свой статус великой державы, участники движения Сопротивления подняли знамя борьбы против оккупантов. Они показали всю мощь французского народа и спасли свою страну.

О том, что у истоков французского Сопротивления стоят русские, к сожалению, неизвестно практически ничего. Хотя именно они – потомки тех, кто сражался под Бородино, Малоярославцем и Смоленском, оказавшиеся после революции на чужбине, – заложили основу движения Сопротивления и даже придумали ему название «La Résistance».

Всего в движении Сопротивления во Франции сражались более 35 тысяч русских и выходцев из советских республик, 7 тысяч из ко-

торых навеки остались лежать во французской земле. Однако даже то, что нам сегодня известно об этих людях – это лишь часть реального вклада русской эмиграции в антифашистскую борьбу. О многих наших соотечественниках – героях Сопротивления не известно ровным счетом ничего. В подпольные боевые организации они вступали под псевдонимами или вымышленными иностранными именами. Многие были похоронены под этими прозвищами. Многие просто бесследно исчезли, а те, кто уцелел, вернулись к своей прежней жизни рядовых эмигрантов и эмигранток.

Вклад и участие русских женщин-эмигранток и наших соотечественниц в движение Сопротивления – это особый вопрос, достойный того, чтобы посвятить ему огромные тома. Отдельных книг заслуживают имена А.Скрябиной, А.П. Максимович, С.Б. Долговой, В.Кукарской, А.Тарасевской, И.Бухало, И.Сикачинской, Н.Ходасевич, В.Шпенглер, Р.И. Покровской, Е.Столяровой, Т.А. Волконской... и многих-многих других женщин, героически отдавших свои жизни в борьбе против коричневой чумы. Оторванные от родной земли, попавшие за границу зачастую почти в детском возрасте, наши женщины приняли активнейшее участие в борьбе с фашизмом. Многие, рискуя своей жизнью и жизнью своей семьи, укрывали у себя подпольщиков, союзных летчиков и главным образом, конечно, наших пленных: одевали их и помогали всем, чем могли. Многие состояли в подпольных организациях, были связистками или сражались в партизанских отрядах. В свою очередь, многие из них подверглись аресту, пыткам и ссылке в немецкие лагеря смерти.

По словам героя Парижского восстания полковника Роль-Танги, без участия женщин Сопротивление было бы невозможно. Они были связными, доставляли оружие сражавшимся патриотам и непосредственно участвовали в вооруженной борьбе.

Вот лишь несколько примеров самоотверженной борьбы наших соотечественниц во французском Сопротивлении.

Вера Аполлоновна Оболенская (11 июня 1911 – 4 августа 1944) – русская княгиня, героиня движения Сопротивления во Франции. В 1940 году с началом оккупации Франции Германией вступила в движение

Сопrotивления и вошла в один из его подпольных кружков. В подполье была известна как Вики (фр. Vicky). Оболенская была генеральным секретарём организации: в её ведении находилась связь с другими подпольными группами и координация совместных действий. В 1943 году организация стала проводить работу с советскими военнопленными. Нацисты хотели внедрить своего агента в организацию, однако именно благодаря Вики эта попытка была сорвана.

Елизавета Юрьевна Скобцова (8 декабря 1891 – 31 марта 1945) – монахиня Константинопольского Патриархата русского происхождения, поэтесса, мемуаристка, участница французского Сопrotивления. Её главная заслуга состоит в том, что из своего общежития на улице Лурмель она сделала штаб Сопrotивления. Во время массовых арестов евреев в Париже, Елизавете удалось спасти жизнь нескольким еврейским детям, а также она выдавали евреям фиктивные свидетельства о крещении, которые иногда помогали.

Анна Марли (30 октября 1917 – 15 февраля 2006) – французская певица и автор песен. Наша легендарная соотечественница Анна Юрьевна Смирнова-Марли родилась 30 октября 1917 в Петрограде в разгар Октябрьской революции. Её отец Юрий Бетулинский был расстрелян, когда Анне не было и года. После чего она вместе с матерью, няней и двумя сестрами были вынуждены покинуть Россию. Детство и юность Анна провела во Франции, затем переехала в Аргентину, где вышла замуж за русского инженера-металлурга Юрия Александровича Смирнова, а затем они переехали в США. Всю свою жизнь Анна Юрьевна прожила вдали от родины, но сохранила свой родной язык, православную веру и любовь к России.

Когда юная Анна жила во Франции она подрабатывала артисткой балета в Монте-Карло и в тоже время брала уроки музыки у русского композитора Сергея Прокофьева. Уже в 17 лет она начала выступать со своими собственными произведениями в парижском кабаре «Шехерезада», тогда же она взяла себе псевдоним «Марли», так как фамилия «Бетулинская» была слишком труднопроизносимой для французов.

В 1940 году после оккупации Франции Германией Марли вместе со своим мужем отправилась в Лондон. Именно там, зимой 1942 года была написана песня на русском языке, посвященная русским партизанам. В 1943 году видный деятель французского Сопротивления Эмманюэль д'Астье де Ла Вижери услышал «Песню Партизан» на русском языке в исполнении Анны. Он попросил писателей Жозефа Кесселя и его племянника Мориса Дрюона, которые приехали вместе с ним, написать французский текст. Песня передаваясь на волнах радиостанции BBC по всей Франции, обрела национальную, а затем и общемировую известность, стала гимном Французского Сопротивления наряду с запрещенной нацистами Марсельезой. Эта мелодия стала заставкой передачи BBC «Honneur et Patrie», причем, в эфире ее свистели без слов, так как свист лучше был слышен из-под глушилок, по ней узнавали "своих". После войны «Песня партизан» стала гимном французского Сопротивления как в самой Франции, так и в Британии. Однако лавры за написание песни изначально достались Кесселю и Дрюону, а авторство оригинального текста было признано за Марли лишь спустя несколько лет.

В 1985 году, в знак признания значения «Песни партизан», во время празднования 40-й годовщины освобождения Франции Марли была награждена Орденом Почётного легиона.

Анна Юрьевна Смирнова-Марли только начала свой путь к нашим сердцам. Чем больше мы будем узнавать о её жизни, о её великодушном сердце, о питавших его корнях, тем больше у нас будет повода гордиться нашими соотечественниками, которые были разлучены с родиной и рассеяны по всему миру. Они пронесли через всю жизнь любовь к России, прославляли её своими талантами и внесли огромный вклад в культуру многих стран.

Русские люди относятся к французскому движению Сопротивления с глубоким почтением и уважением. В годы войны Советский Союз и Франция с другими державами антигитлеровской коалиции боролись против общего врага. Во французских партизанских рядах насчитывалось немало русских.

Память о совместной борьбе против фашизма является общим достоянием народов Франции и России, которые укрепляют их дружбу и сотрудничество.

Литература

1. Манусевич, А. Я. Герои Сопротивления / А. Я. Манусевич, Ф. А. Молок. – М.: Просвещение, 1977.
2. Смирнов, В. П. Движение Сопротивления во Франции в годы второй мировой войны / В. П. Смирнов. – М.: Мысль, 1974.
3. Методическая разработка к теме «Французское Сопротивление и его герои». – Рязань: РГПИ им. С. А. Есенина, 1986. – 56с.
4. La langue française: ежемес. журн. – №2. – М., 2005.
5. La langue française: ежемес. журн. – №11. – М., 2005.

Д. В. Киселёва

Песня в социокультурном контексте современной Франции

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. филол. н., профессор
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
А. П. Тимонина, г. Пенза

Многие отечественные исследователи (С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Афанасьев, В. Н. Топоров, Ю. М. Лотман) утверждают, что язык выступает хранителем культуры нации. В слое языка, который является специфичным для данной нации, хранится система ценностей, общественная мораль, отношение к миру и другим людям и народам. Такой слой составляют пословицы, фразеологизмы, поговорки и народный фольклор, частью которого является и песня.

Песня – это самый древний спутник любой человеческой деятельности. Она сопровождала работу крестьян на земле, военные и крестовые походы, революции, всевозможные обряды и праздники. В современном мире влияние песен усиливается при помощи средств массовой информации. Песни, транслируемые по радио и телевиде-

нию, продолжают сопровождать деятельность современного человека, отражая, а иногда, влияя на его быт и взгляд на мир.

Народная песня, появившаяся в период с XII до начала XIX веков, является богатым источником стереотипов и культуры нации. Она является отражением социально-исторических событий, волновавших народ. Однако отечественные и зарубежные ученые (Клод Дюнетон (Claude Duneton), Фредерик Эден (Frédéric Hédin), А. З. Мирзаян) утверждают, что в XX веке на место народных песен пришли авторские. Французская песенная культура вообще отличается тем, что на протяжении трех десятилетий XX века (50-70-е гг.) в ней были популярны, так называемые, авторы-композиторы-исполнители. Авторская песня преобладала перед всеми остальными музыкальными стилями второй половины XX века. На сегодняшний день она, по-прежнему, сохраняет свои лидирующие позиции во французской песенной культуре.

Если обратиться к определению авторской песни, то мы увидим, что большинство словарей указывает на приоритет песенного текста перед музыкальным сопровождением и присутствие автора-исполнителя-композитора в одном лице. Литературная энциклопедия толкует авторскую песню, как поэтическое направление, возникшее на основе фольклорных традиций. [1]. Такое определение дает нам право рассматривать авторские песни, особенно популярные в качестве источника французских национальных стереотипов, так как она может отражать те проблемы, которые волнуют французское общество второй половины XX – начала XXI века. Однако нужно учесть, что в отличие от народной песни, у авторской – есть определенный создатель, личность которого придает субъективный отпечаток содержанию песенного текста. Поэтому мы считаем целесообразным учитывать биографические данные авторов-исполнителей, которые могут повлиять на содержание песни.

Основываясь на вышеперечисленных теоретических исследованиях, мы провели исследование современных французских авторских песен в лингвокультурологическом аспекте, которое имело своей целью выявление социальных и культурных настроений в современном французском обществе на основе анализа и интерпретации песенных текстов четырех популярных авторов-исполнителей Кларика (Clarika), Камий

(Camille), Бенабар (Bénabar), Абд аль-Малик (Abd al-Malik). Для того, чтобы подтвердить актуальность той или иной проблемы мы использовали материалы французских форумов и периодической печати.

В процессе исследования французских авторских песен мы выделили 5 основных тематик: 1) образ жизни современного французского общества; 2) проблема социального неравенства; 3) проблемы французской молодежи; 4) тема отношений между людьми; 5) тема изолированности и одиночества. Мы остановимся на теме образа жизни современного французского общества, которая является самой популярной среди данных авторов исполнителей.

Французское общество, в целом, характеризуется певцами как общество потребления. Все исполнители отмечают наличие материальной шкалы ценностей. Если человек не имеет полного набора данных ценностей, отсутствует какая-либо вещь или увлечение свойственное и модное для всех он начинает чувствовать себя несчастным. Люди постоянно недовольны своим материальным положением и статусом.

Однако исследуемые певцы призывают не впадать в отчаяние, а жить и наслаждаться каждым моментом жизни. Кларика «Предпоследний» (L'avant dernier):

Malgré tout, tu as un statut	Несмотря ни на что, у тебя есть статус,
Voire même une appellation	Возможно даже призвание.
Et si tu passes inaperçu	И если ты существуешь незаметно,
Tu mérites quand même une	Ты все же заслуживаешь песни.
chanson.	

Идеи потребительства и материальных ценностей царят в дружеских и любовных отношениях. Чтобы завоевать внимание возлюбленной, мужчина должен подарить ей определенные подарки или принести в жертву свои интересы. Абд аль-Малик «Моя красавица» («Ma jolie»):

Je t'achèterai un sac Gucci	Я куплю тебе сумку от Гуччи,
Et tes amies t'envieront.	И твои подруги будут тебе завидовать.
On se parlera des heures	Мы будем говорить часами
quitte à en oublier mes potes	О том, чтобы я бросил своих дружков,
Qui diront d'un air moqueur	Которые скажут с насмешкой:
Cette fille-là t'as mis les me-	«Эта девушка тебя скрутила».
nottes.	

У многих певцов в песнях сквозит идея усталости от суетной городской жизни. Большинство из них приходят к выводу о том, что город изживает себя, он не является благоприятным местом для людей, потому что заставляет их спешить, не замечать друг друга, вдыхать пыль и выхлопные газы. Авторы-исполнители описывают стремление горожан поехать на природу в связи с усталостью от городской суеты. Так, Бенабар в песне «Сатурн» (Saturne) сравнивает Париж с одной из планет солнечной системы:

Au centre du système salaire	В центре солнечной системы
Une vieille planète tourne à l'envers	Старая планета вертится задом
Protégée par ses anneaux périphériques	наперед, Защищенная своими кольцами.
Un jour Saturne crèvera de son trafic	Однажды Сатурн погибнет от своего движения.
On l'appelle aussi la ville lumière...	Его еще называют городом ог- ней...
Les Saturniens rêvent de campagne de Côte-d'Azur	Сатурняне мечтают об отдыхе на Лазурном берегу
Pourquoi respirer plus longtemps l'hydrocarbure?	Сколько еще можно дышать выхлопами?

Безусловно, неотъемлемой характеристикой французского общества являются идеи патриотизма и любви к своей нации. У всех исполнителей обязательно есть песня о Париже или о Франции. Однако Париж и Франция представлены по-разному. У одних исполнителей песни проникнуты торжественным мотивом, гордостью быть гражданином республики, у других лирические герои говорят о недостатках социальной и политической жизни страны. У некоторых героев даже есть желание сбежать, но все же они приходят к выводу, что Франция – их любимая страна. Камий «Париж» (Paris):

À Toulouse il a plu,	В Тулузе шел дождь,
À Séville j'ai trop bu,	В Севильи я перебрала,
À Rio j'ai eu le mal du pays,	В Рио я плохо акклиматизировалась,
Oh ! Paris perdu,	

Je retourne vivre à Paris

О, потерянный Париж!

Я возвращаюсь жить в Париж!

Таким образом, анализ авторских песен позволил нам выявить мировоззренческие особенности современного французского народа. Среди общих тенденций развития французского общества можно назвать потребительские идеи и преобладание материальных ценностей над духовными. Ярko отражена тема усталости от города и желание его покинуть, чтобы отдохнуть от суеты и, в первую очередь, от моральной угнетенности, так как люди в городе постоянно находятся рядом, но не замечают друг друга. И, конечно же, идеи национального самосознания находят широкое отражение в песнях данных авторов-исполнителей. Анализ форумов и изданий периодической печати подтверждает наличие подобных тенденций в развитии французского общества, что позволяет доказать наше предположение о том, что популярная французская авторская песня действительно может выполнять функции народной песни, как носителя культурных стереотипов и источника выражения социальных проблем французской нации в конце XX – начале XXI веков.

Литература

1. Бардовская песня // Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. – Под ред. Проф. Горкина А. П. Москва, 2006. – С. 53.
2. Лотман М. Ю. Чему учатся люди. Статьи и заметки. Москва, 2010.
3. Мирзаян А. В. В начале была песня // Авторская песня: проблемы, события, мнения. – Москва, 1996.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е издание. Москва, 2008.
6. Claude Duneton. Histoire de la chanson française (2 vol.), Seuil, 1998.
7. Chanson française et réception historique au XX siècle // Matérieux pour l'histoire de notre temps. 2003. № 68/ janvier-mars. С. 73-80.

А. С. Коннова

Школы перевода. Школа переводчиков Толедо

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., профессор
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л. И. Крюкова, г. Пенза

Как и в наше время, так и много веков назад существовали школы переводчиков. Благодаря таким школам люди разных культур могли общаться, изучать научные труды, написанные на других языках, а также познавать мир.

Захватывает дух от одной мысли, что еще в 12-13 века люди умели не только хорошо переводить, но и создавали настоящие переводческие центры.

Одна из древнейших школ переводчиков – Школа переводчиков Толедо была создана более девятисот лет назад в городе Толедо, бывшей столице Испании. Эта школа объединила в один коллектив людей, которые владели арабским языком и латынью – в то время единственным языком межнационального общения в Европе.

Толедские переводчики в течение почти двух веков знакомили ученых Испании и других стран Европы с трудами выдающихся греческих философов, а также знаменитых арабских математиков, врачей, ботаников, астрономов. Ими были выполнены, например, переводы с арабского языка на латынь комментариев произведений греческих мыслителей Аристотеля и Платона, которые сделали арабские философы Авиценна и Аль-Фараби.

Переводы, вышедшие из-под пера толедских толмачей, не только оказали заметное влияние на развитие средневековой культуры и науки, но и способствовали, среди прочих факторов, созданию на территории Кастилии национального испанского языка.

В деятельности толедской Школы переводчиков принято выделять два исторических этапа. Первый этап связан с именем ее основателя, архиепископа Толедо Раймундо. Именно он в начале 12 века распорядился сделать первые переводы философских и религиозных трудов с арабского языка на латынь.

Второй исторический этап в деятельности Школы начинается с восшествия на престол в 1252 году короля Альфонса X Мудрого. Альфонс X, будучи весьма образованным и разносторонним человеком, придал новый импульс работе Школы переводчиков. Он много переводил сам и даже редактировал переводы, выполненные другими переводчиками. Король лично руководил работой Школы, отбирал людей для переводческой работы, находил произведения для перевода, участвовал в дискуссиях о методах перевода. При Альфонсе X переводились арабские трактаты по физике, алхимии, математике. Впервые были осуществлены переводы развлекательной литературы – книга о правилах игры в шахматы и арабские сказки.

Методы перевода, которые использовались в Школе переводчиков Толедо, менялись со временем. Первоначально люди, владевшие арабским языком, устно переводили оригинал человеку, который хорошо знал латынь. Он, в свою очередь, записывал на латыни то, что услышал. Позже, при Альфонсе X, книги стали переводиться одним переводчиком, знавшим эти два языка. Затем перевод просматривал правщик – прообраз современного редактора, который вносил в переводной текст необходимую правку.

При Альфонсе X появляются первые переводы на испанский язык, который тогда начинал формироваться на основе народной латыни. Вначале это были переводы текстов с арабского, греческого и латинских языков, а позже – с итальянского, французского и английского. Тем самым, испанский язык сразу стал осваивать научную тематику, которая до того времени существовала только на латыни.

Особого расцвета переводческая практика на Иберийском полуострове достигла в конце 15 века, когда была завершена Реконкиста, открыта Америка, создано единое испанское государство, и в Испании появились первые типографии. Несомненно, что Школе переводчиков

в городе Толедо, который на протяжении многих лет был культурным и научным посредником между Востоком и Западом, Испания и по сей день обязана своими давними и общепризнанными традициями практического перевода.

В конце 1994 года в Толедо, при университете Кастилии Ла-Манча была открыта новая Школа переводчиков. Ориентация новой Школы осталась прежней, преимущественно на переводы с арабского языка на испанский. Однако в ее работе появились и новые моменты. Так, в стенах Школы регулярно проводятся международные научные конференции по вопросам теории и практике перевода, развитию культурных связей в Средиземноморье.

Новым видом деятельности Школы стал одновременный перевод с арабского языка на несколько европейских языков литературных произведений писателей из арабских стран. Особое внимание уделяется переводам на испанский язык книг марокканских писателей и ученых, учитывая важность традиционных связей между Испанией и ее южным соседом Марокко.

Ежегодно в Школе организуются летние семинары для профессиональных письменных переводчиков с арабского языка и иврита на испанский язык.

Научная библиотека Школы насчитывает несколько тысяч книг на разных языках по теории и практике перевода.

Как и в наше время, так и много веков назад существовали школы переводчиков. Благодаря таким школам люди разных культур могли общаться, изучать научные труды, написанные на других языках, а также познавать мир.

Захватывает дух от одной мысли, что еще в 12-13 века люди умели не только хорошо переводить, но и создавали настоящие переводческие центры.

Одна из древнейших школ переводчиков – Школа переводчиков Толедо была создана более девятисот лет назад в городе Толедо, бывшей столице Испании. Эта школа объединила в один коллектив людей, которые владели арабским языком и латынью – в то время единственным языком межнационального общения в Европе.

Толедские переводчики в течение почти двух веков знакомили ученых Испании и других стран Европы с трудами выдающихся греческих философов, а также знаменитых арабских математиков, врачей, ботаников, астрономов. Ими были выполнены, например, переводы с арабского языка на латынь комментариев произведений греческих мыслителей Аристотеля и Платона, которые сделали арабские философы Авиценна и Аль-Фараби.

Переводы, вышедшие из-под пера толедских толмачей, не только оказали заметное влияние на развитие средневековой культуры и науки, но и способствовали, среди прочих факторов, созданию на территории Кастилии национального испанского языка.

В деятельности толедской Школы переводчиков принято выделять два исторических этапа. Первый этап связан с именем ее основателя, архиепископа Толедо Раймундо. Именно он в начале 12 века распорядился сделать первые переводы философских и религиозных трудов с арабского языка на латынь.

Второй исторический этап в деятельности Школы начинается с восшествия на престол в 1252 году короля Альфонса X Мудрого. Альфонс X, будучи весьма образованным и разносторонним человеком, придал новый импульс работе Школы переводчиков. Он много переводил сам и даже редактировал переводы, выполненные другими переводчиками. Король лично руководил работой Школы, отбирал людей для переводческой работы, находил произведения для перевода, участвовал в дискуссиях о методах перевода. При Альфонсе X переводились арабские трактаты по физике, алхимии, математике. Первые были осуществлены переводы развлекательной литературы – книга о правилах игры в шахматы и арабские сказки.

Методы перевода, которые использовались в Школе переводчиков Толедо, менялись со временем. Первоначально люди, владевшие арабским языком, устно переводили оригинал человеку, который хорошо знал латынь. Он, в свою очередь, записывал на латыни то, что слышал. Позже, при Альфонсе X, книги стали переводиться одним переводчиком, знавшим эти два языка. Затем перевод просматривал правщик – прообраз современного редактора, который вносил в переводной текст необходимую правку.

При Альфонсе X появляются первые переводы на испанский язык, который тогда начинал формироваться на основе народной латыни. Вначале это были переводы текстов с арабского, греческого и латинских языков, а позже – с итальянского, французского и английского. Тем самым, испанский язык сразу стал осваивать научную тематику, которая до того времени существовала только на латыни.

Особого расцвета переводческая практика на Иберийском полуострове достигла в конце 15 века, когда была завершена Реконкиста, открыта Америка, создано единое испанское государство, и в Испании появились первые типографии. Несомненно, что Школе переводчиков в городе Толедо, который на протяжении многих лет был культурным и научным посредником между Востоком и Западом, Испания и по сей день обязана своими давними и общепризнанными традициями практического перевода.

В конце 1994 года в Толедо, при университете Кастилии Ла-Манча была открыта новая Школа переводчиков. Ориентация новой Школы осталась прежней, преимущественно на переводы с арабского языка на испанский. Однако в ее работе появились и новые моменты. Так, в стенах Школы регулярно проводятся международные научные конференции по вопросам теории и практике перевода, развитию культурных связей в Средиземноморье.

Новым видом деятельности Школы стал одновременный перевод с арабского языка на несколько европейских языков литературных произведений писателей из арабских стран. Особое внимание уделяется переводам на испанский язык книг марокканских писателей и ученых, учитывая важность традиционных связей между Испанией и ее южным соседом Марокко.

Ежегодно в Школе организуются летние семинары для профессиональных письменных переводчиков с арабского языка и иврита на испанский язык.

Научная библиотека Школы насчитывает несколько тысяч книг на разных языках по теории и практике перевода.

Иван Сергеевич Тургенев глазами современных французов

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., профессор
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
А.П. Тимонина, г. Пенза

Классические произведения, как и их авторы, остаются на века в памяти людей. Но в настоящее время мы наблюдаем, как изменяется отношение нашего народа к литературному наследию нашей страны. Целью моего исследования является изучение отношения современных французов к творчеству и к личности Ивана Сергеевича Тургенева – русского писателя, автора таких произведений, как «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети», «Ася», «Первая любовь». Это исследование интересно тем, что Иван Сергеевич был тесным образом связан с Францией и провёл большую часть своей жизни в этой стране, познакомив французских писателей с русской культурой и литературой. К тому же, И.С. Тургенев оставил свой след во французской культуре, поэтому особый интерес представляет то, насколько хорошо сами французы знают об этом.

Был проведён опрос на тему «Произведение Ивана Сергеевича Тургенева, которое вы полюбили больше всего». В опросе приняли участие 50 человек. 44% опрошенных указали в числе своих любимых произведений «Первую любовь», 23% – «Дневник лишнего человека», 20 % – «Отцы и дети», 13% – «Записки охотника». Был выявлен тот факт, что никто из опрошенных не указал такие произведения, как «Му-му», «Ася», «Рудин».

Помимо своих предпочтений касательно любимых книг опрошенные также указали причину, по которой талант И.С. Тургенева во Франции оценили не сразу – писатель долгое время был в тени таких

грандов русской литературы, как Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Н.В. Гоголь и А.П. Чехов. В вопросе о том, насколько опрошенные просвещены о взаимоотношениях между И.С. Тургеневым и французскими литературными деятелями, они указали, что наиболее тесные связи русский писатель имел с Гюставом Флобером, Ги де Мопассаном, Эмилем Золя. Про отношения И.С. Тургенева и Полины Виардо высказался лишь один человек, указав, что «Полина Виардо была любовницей И.С. Тургенева, для которой писатель купил поместье «Ясени» в Буживале». Интересный факт приводит один из опрошенных, демонстрируя своё близкое знакомство с фактами биографии Ивана Сергеевича. Он упоминает о связи писателя с Анатолем Франсом, а именно случай с проверкой теории «Наличие высокого ума в большом мозге». Были измерены массы этих органов у обоих писателей, где было выявлено, что мозг Анатоля Франса вести в два раза меньше, чем у Ивана Сергеевича. Как сообщает участник опроса, в связи с этим во Франции возникло несправедливое замечание: «Тургенев – умственный гигант, а Франс – маленький отсталый человек».

Важно отметить, что опрошенные, в большинстве своём, подчеркивают необыкновенный стиль Ивана Сергеевича, а именно «описание русской деревни», «превосходное отражение мировоззрения описываемой эпохи», «забавляющая русская зима». В особенности были выделены такие аспекты, как «непонимание нигилизма в романе «Отцы и дети», «жестокая и грустная «первая любовь», «тяжёлый стиль, но прекрасное его сочетание с остальными элементами рассказа».

Участники опроса ссылаются на произведениях других русских писателей и на сходство их манер с тургеньской. Например, среди таких авторов были указаны А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский с его произведениями «Маленький герой» и «Одержимые» и Н.В. Гоголь с «Вечерами на хуторе близ Диканьки».

Тема любви и её представления в романах Ивана Сергеевича представляет большой интерес для опрошенных. Они отмечают наличие «интриги и её обязательной развязки», «любовного треугольника», «трогательных отрывков, берущих за душу», «конца с долей горечи», «свежести в описании чувств».

Все участники опроса указали, что произведения И.С. Тургенева они читают на французском языке так, как уровень знания русского языка не позволяет им ознакомиться с книгами в оригинале. Приводится большое количество цитат из книг Ивана Сергеевича, иногда целые отрывки, которые «поразили читателей своей наполненностью и свежестью мысли». Все, без исключения, участники опроса находят тематику произведений актуальной и в настоящее время. Интересно отметить, что один из опрошенных приводит следующее выражение «Проклятые дворянчики» («Maudits noblaillons»), как наиболее яркий символ тургеневского стиля при описании эпохи. Другие отмечают, что герои книг русского писателя «окружены заботой поэта, выточены с огромным трудом, и как будто проникнуты духом их создателя, который заставляет их любить, действовать, выражать себя ».

Таким образом, можно утверждать, что французы хорошо просвещены в вопросе русской литературы, а Иван Сергеевич Тургенев не просто известен им, а весьма активно читаем ими. Они имеют чёткое представление о сюжетах его произведений и просвещены о том, какую роль он сыграл в общемировой литературе. Опрос показал, что в книгах Ивана Сергеевича французский народ находит нечто близкое своему сердцу, что-то своё, практически родное. Можно предположить, что этот факт свидетельствует о достижении цели, к которой русский писатель стремился всю свою жизнь: сблизить культуру России и Франции, раскрыть душу каждого народа, помочь им пойти на встречу друг другу и открыть своё сердце, чтобы понять другого.

Литература

1. "История русской литературы. XIX век." / Под. ред. В.Е.Красовского – М.: Филол. об-во "Слово", 1998 г.
2. «Тургенев И. С.» Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Изд. 2-е. М., 1978–1988.
3. <http://www.turgenev.org.ru/index.html>
4. http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_9_166
5. <http://www.babelio.com/livres/Tourgueniev-Peres-et-fils/51340>

Д. И. Николаева

Jazz in the USA

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е. Г. Соболева, г. Пенза

When asked what the definition of jazz was, Louis Armstrong famously replied, "If you've got to ask, you'll never know."

Jazz is a musical style that originated at the beginning of the 20th century in homeless communities in the Southern United States. It was born out of a mix of African and European music traditions. Its African pedigree is evident in its use of blue notes, improvisation, polyrhythms, syncopation, and the swung note. Jazz is said to be the fundamental rhythms of human life and man's contemporary reassessment of his traditional values.

Those who play jazz have often expressed the feelings that jazz should remain undefined, jazz should be felt. Improvisation is one of the key elements of jazz. Jazz is often characterized as the product of group creativity, interaction, and collaboration. In jazz, therefore, the skilled performer will interpret a tune in very individual ways, never playing the same composition exactly the same way twice.

The origin of the word is unknown. However, the similarity in meaning of the earliest jazz citations to jasm, a now-obsolete slang term meaning spirit, energy, vigor and dated to 1860. Other proposed origins include French jaser, meaning to chatter or chat, and French chasser, meaning to chase or hunt, from English chase, the African jaiza (name of the specific type of sound drums) from the Arabic jazib (seducer) and etc.

There are many theories of how jazz started. Some people say that jazz was created because some people wanted a different flavor of music and just started making it up. Other people say that jazz began with the Af-

frican Americans who were brought over by slave ships. They brought their homeland music over to America. People then took the African-Americans' music and changed it to form jazz. The second point of view is correct. By 1808 the Atlantic slave trade had brought almost half a million Sub-Saharan Africans to the United States. They brought strong musical traditions with them.

Jazz spans a range of music from ragtime to the present day (a period of over 100 years). There are a lot of different styles of jazz: Ragtime, New Orleans jazz, Swing, Kansas City jazz, bebop, West Coast jazz, cool jazz, jazz, and jazz rock, punk jazz, jazz rap and other ways of playing the music.

Ragtime (1890s – 1910s) popularized by African American musicians such as the entertainer Ernest Hogan, Scott Joplin. Its main characteristic trait is its syncopated, or "ragged," rhythm. It began as dance music in the red-light districts of African American communities in St. Louis and New Orleans years before being published as popular sheet music for piano.

New Orleans (1920s – 1930s) (Dixieland music, sometimes referred to as Hot jazz or Early Jazz). Is a style of jazz music which developed in New Orleans at the start of the 20th century, and was spread to Chicago and New York City by New Orleans bands in the 1910s. Use of collective improvisation (polyphony). Front line of trumpet (or cornet), clarinet, trombone. Main representatives are Louis Armstrong, Jelly Roll Morton, Kenny Ball, Eddie Condon and others.

Swing/Big Band Era (1930 – 1945). The name swing came from the phrase 'swing feel' where the emphasis is on the off-beat or weaker pulse in the music. Large ensembles, less improvisation, more emphasis on written arrangements. Features of standard big band arrangements could include: Tutti (all horns playing a melodic line in harmony), Soli (one section featured playing a melodic line in harmony). Main representatives are Duke Ellington, Count Basie, Benny Goodman, Oscar Peterson, Frank Sinatra , Ella Fitzgerald, Billie Holiday and etc.

Bebop(1945-1950) is a style of jazz characterized by fast tempo, instrumental virtuosity, and improvisation based on the combination of harmonic structure and melody. Small ensembles (trio, quartet, quintet). Long-

er, irregular phrasing. The most influential bebop musicians included saxophonist Charlie Parker, pianists Bud Powell and Thelonious Monk.

A lot of interesting facts are connected with jazz. For example, the words «cool» and «hip» were originally jazz terms; the drum set was invented by jazz musicians; the nickname for New York City, "the Big Apple", is jazz lingo. The jazz musicians called it The Big Apple because if you had a gig in NYC, it paid more than other places.

Also quite an incredible story is associated with jazz: the serial killer known to us as The Axeman, murdered 9 people with his ax. A letter purporting to be from him was published in the newspapers saying that he would kill again, but would spare the occupants of any place where a jazz band was playing. That night all of New Orleans's dance halls were filled to capacity, and professional and amateur bands played jazz at parties at hundreds of houses around town. There were no murders that night.

Jazz is an American way of playing music which takes all of the unique elements of their culture. And no music that has been created in this country so exactly gives the ideals of individualism and gives one an opportunity to express oneself in such a special way as jazz does.

Литература

1. <http://en.wikipedia.org/wiki/Jazz>
2. <http://www.earthlyissues.com/jazz.htm>
3. <http://lmsmusic.org/jazzdialogue/JAZZ%20STYLE%20PERIODS.pdf>
4. <http://www.wordwizard.com/phpbb3/viewtopic.php?f=18&t=14798>
5. <http://library.thinkquest.org/J0112733/HistoryJazz/HowJazzStartedWhenMostPopular/>

М. И. Новикова

Англичане глазами французов, французы глазами англичан

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. филол. н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
И.Г. Потылицина, г. Пенза

Прежде чем перейти к рассмотрению непростых взаимоотношений англичан и французов, обратимся к определению термина «стереотип». Стереотип – это «схематический, стандартизированный образ, обычно эмоционально окрашенный и обладающий устойчивостью». [Тер-Минасова, 2000:137]. Однако при всем своем схематизме и обобщенности стереотипные представления о других народах и других культурах подготавливают столкновение с чужой культурой, снижают культурный шок.

Итак, англичане – представители одной из самых старых наций мира – жители островного государства. Их «островная психология» характеризуется хладнокровием, уравновешенностью и замкнутостью, что отразилось, например, в английской поговорке: *My home is my castle*. [Крысько, 2008:105].

Такие качества англичан, как внешняя сдержанность и бесстрастная эмоциональность, презрение к чужим обычаям можно проиллюстрировать словами французского писателя Пьера Даниноса: «Красноречие в Британии равносильно искусству молчаливости» или «В Англии имя Бога и слово «Я» пишутся с большой буквы, но заглавная буква в «Я» претендует на большую значимость».

Полная противоположность англичанам по силе и скорости возбудимости – пылкие и очень общительные французы. Французский ум отличается широтой воображения, настойчивой пытливостью и смелостью в познании жизни.

Современные французы честолюбивы и повышенно чувствительны ко всему национальному. Неудивительно, что термином «шовинизм» мир обязан именно французам. Николя Шовен (Nicolas Chovin), солдат французской империи, столь громогласно выражал свое преклонение перед Наполеоном Бонапартом, что стал посмешищем всей Европы. С тех пор термин «шовинизм» означает высокомерное отношение к любой другой общности, помимо своей страны, и хвастовство этим. [Сухорукова, 2009:71]. Действительно, французы уверены, что их родина не может не быть победительницей, в связи с чем проявляется их недовольство по поводу названия лондонского вокзала Ватерлоо – в честь той битвы, которую французы проиграли. В дополнение к сказанному, в английском языке история битвы при Ватерлоо запечатлена в выражении «to meet your Waterloo», что означает «to be finally defeated after a long period of success».

Считается, что первая и главная существующая причина моральной конфронтации двух наций – язык. Весь мир говорит на английском. Французы же славятся огромной любовью к своему языку и стараются как можно больше пропагандировать его распространение в мире. «Знать лишь один язык – прерогатива британцев. Даже зная больше, подлинный британец ни за что не признается в этом» (П. Данинос).

Англичанам же небезразличен тот факт, что Франция знаменита своей превосходной кухней. Именно у французов есть необыкновенное умение сочетать вкусы и продукты. Тем обиднее для этой нации тот факт, что англичане сумели популяризировать во всем мире блюдо – картофель фри, которое они называли «French fries», отвратительное, по мнению французов. Чтобы проследить специфику взаимоотношений между этими двумя народами, обратимся и к так называемому «этническому юмору».

Так, например, возвращаясь к теме кулинарии и пристрастий в еде, приведем примеры английских анекдотов, в которых «обыгрываются» гастрономические предпочтения французов:

Question: Is it rude to call a Frenchman a frog?

Answer: Yes, it is unfair to amphibians.

Сравнение французов с лягушками восходит к ряду этнических прозвищ: frog, froggie, frog eater, frog nibbler (груб., просторечн.).

Жители «туманного Альбиона» полагают, что французы не умеют смеяться над собой и видеть собственные недостатки. Хотя то, что француз бывает самокритичным, легко прослеживается в следующей французской эпиграмме, где рассказывается о хитром гасконце, умеющем, по-видимому, с легкостью выходить из любой ситуации. И если одобряется такое его качество как находчивость, жадность его здесь высмеивается.

L'EMPRUNT GASCON	В ДОЛГ ПО-ГАСКОНСКИ
Je commence à manquer de vivre, J'attends des fonds de mon pays, Prêtez-moi donc neuf francs ! – Neuf ? Je n'en ai que six. - Hé bien, donnez toujours; vous me devrez trois livres.	– Мне надо восемь франков, хоть умри. Дай в долг. – Но у меня лишь пять в кармане. – Любезный друг, благодарю заранее: Давай мне пять и должен будешь три.

[Васильев, 2006:268].

Что касается Англии, то считается, что Франции она обязана 1 апреля – All Fools' Day. Первое письменное упоминание о 1 апреле как о Дне всех дураков найдено в английской литературе и датируется XVII столетием. Во Франции он существовал с 1564 года, когда Карл IX реформировал календарь с Викторианского на Грегорианский. Теперь новый год праздновался не 1-го января, а в конце марта. Но прошли годы, прежде чем нововведение победило многовековую привычку. И это не удивительно, т. к. новости в те времена распространялись очень медленно. Немало людей из-за незнания или из-за консервативных взглядов продолжали обмениваться приветствиями и подарками в последний день новогодних праздников по старому стилю – 1 апреля. Другие смеялись и подшучивали над ними, называя их «апрельскими дураками» или «апрельскими рыбами», потому что они легче ловятся на крючок. До сих пор французские кондитеры выставляют в этот день огромных шоколадных рыб, а детвора пытается прикрепить к спинам товарищей бумажных рыбок и, если это удастся, кричит: «Poisson

d'avril!»). Об истории возникновения этого праздника в английском языке напоминает французские заимствования April Fish – «первоапрельская шутка» и April Fool, которое имеет еще и значение «человек, которого разыграли первого апреля». [Перфильева, 2006:167].

Стоит обратить внимание и на выражение «уйти по-английски», которое мы употребляем, когда кто-то уходит не прощаясь. В оригинале этот фразеологизм придумали сами англичане. Звучал он как «to take French leave» («уйти по-французски»). Появился он во время Семилетней войны (1756-1763) в насмешку над французскими солдатами, самовольно покидавшими расположение части. Тогда же французы скопировали это выражение, но уже в отношении англичан: «filer à l'anglaise». И уже в этом виде оно закрепилось в русском языке.

Итак, сложная и неоднозначная история взаимоотношений англичан и французов запечатлена в лексической системе языка. Наиболее ярко это отразилось в заимствованиях из французского. Анализ фактического материала (с учетом лингвокультурологического и этнопсихологического аспектов) позволяет сделать вывод о том, что англичане и французы с неослабевающим интересом наблюдают друг за другом, не переставая сравнивать, критиковать и комментировать существующие в Англии и Франции традиции, обычаи, особенности национального характера, привычки, политику и уклад жизни в целом.

Литература

1. Васильев В.Е. Антология французской эпиграммы. М., 2006. – С.268.
2. Крысько В.Г. Этническая психология. М., 2008. – С.105.
3. Перфильева Е.С. Великобритания: карманная энциклопедия. М., 2006. – С.167.
4. Сухорукова Т.О. Английский язык: тренажер для развития языковых навыков. М., 2009. – С.71.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. – С.137.

М. И. Новикова

Бретань – страна легенд

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
А.В. Янин, г. Пенза

В таинственной, как лунный свет, Бретани,
В узорной и упрямой старине,
Упорствующей в этом скудном дне
И только в давних днях берущей дани
Обычаев, уборов и преданий,
Есть до сих пор друиды, в тишине,
От солнца отделенной, там – на дне,
В Атлантике, в загадке, в океане.
В те ночи, как колдует здесь луна,
С Утеса Чаек видно глубь залива.
В воде – дубравы, храмы, глыбы срыва.
Проходят привиденья, духи сна.
Вся древность словно в зеркале видна,
Пока ее не смоем мощь прилива. (К. Бальмонт «Сила Бретани»)

Si vous avez gardé une part de votre âme d'enfant, si vous aimez les légendes et les aventures, les chasses aux trésors et les lieux mythiques, et enfin si vous aimez l'océan, alors soyez les bienvenus en Bretagne. La Bretagne est un pays qui longe la mer et où le ciel et la terre se confondent. Il est témoin des premiers peuples qui habitaient le territoire de la France à l'âge de bronze... Autrefois cette péninsule gauloise a été peuplée par des tribus bretonnes provenant de Grande-Bretagne, qu'ils ont quittée sous la pression des Angles et des Saxons.

En ce qui concerne les symboles de cette région, l'hermine est au duc de Bretagne ce qu'est la fleur de lys au roi de France, deux symboles de pureté. Voilà une des versions d'une légende bretonne. Elle explique ce qui a donné naissance à la devise de la Bretagne: «Plûtôt la mort que la souillure». La duchesse Anne de Bretagne, deux fois reine de France par ses mariages, lors d'une chasse, a vu une hermine, traquée par les chiens, préférer mourir que de se salir en traversant une mare boueuse. Fascinée, la duchesse l'a sauvée et a fait de l'hermine son emblème.

De son passé celtique, la Bretagne a gardé une forte tradition de transmission orale. C'est ainsi que de nombreuses légendes ont traversé les siècles.

Au coeur de la Forêt de Brocéliande, dans un site chargé d'histoire et de contes, au Château de Comper, se trouve aujourd'hui le centre de l'Imaginaire Arthurien. Brocéliande, la forêt des mirages, et des illusions, a fait toute l'Europe rêver des chevaliers de la Table Ronde, de fées, de fontaines magiques qui y semblent presque réelles:

...de la fée blanche à la fée bleu...

Vêtues de robes vaporeuses,
Elles dansent toujours dans les bois
Légères et toutes lumineuses
Enchantent de leur douce voix

Près des étangs et des châteaux
Dans tout un monde féerique
Elles glissent parfois sur les eaux
Au son d'une étrange musique

Si aux abords de nos clairières
Vous parvenez à vous cacher
Sortant de votre imaginaire
Peut être apparaîtra une fée...

En Bretagne, au pays du Carnac il y a des milliers de pierres levées, quelquefois, de 20 mètres de haut. Il semble qu'elles ont été plantées dans la terre par des géants. On estime que ces pierres servaient aux cérémonies des druides.

La Roche aux fées est sans contestation le plus grand dolmen de France. Or, quand on sait que certaines pierres pèsent plus de 45 tonnes, l'on ne sait toujours pas très bien comment les habitants de la région ont fait pour déplacer, puis assembler les rocs. De ce mystère est née la légende qui veut que ce soit la fée Viviane, aidée de ses fées architectes, qui ait décidé de construire cet imposant monument...

En Bretagne il y a beaucoup d'endroits très mystérieux, comme, par exemple, le temple de Lanleff du XI^e siècle. Avec sa construction en rotonde, il intrigue depuis des siècles. Une légende est liée au temple de Lanleff. Une pauvre et affreuse femme a fait un troc avec le diable : son enfant en échange de pièces d'or. Lucifer a conclu l'affaire et a déposé une poignée de pièces sur la margelle de la fontaine, sise près du temple. Puis il a saisi l'enfant et l'a emporté. Quant la mère indigne a voulu récupérer son butin, elle s'est brûlée gravement: les pièces sortaient tout juste des flammes de l'enfer. Dans un cri de douleur, elle a lâché l'or si convoité et les pièces se sont incrustés à tout jamais dans le granit de la margelle. Si vous passez par Lanleff, rendez-vous à la fontaine. Vous mouillerez la margelle et 14 pièces apparaîtront. Mais réfléchissez bien avant de les saisir et de les empocher...

Sans aucun doute, l'histoire de la ville d'Is est encore une des plus grandes énigmes de cette région. Selon une vieille tradition celte, Is était une ville située dans l'actuelle baie de Douarnene. La ville d'Is est née grâce à Dahut, fille du roi Gradlon de Cornouaille. Elle était passionnée par la mer et a demandé à son père de lui bâtir une cité marine. Cette cité avait une immense digue destinée à la protéger en retenant la mer à marée haute. Is était la plus belle ville du monde, mais elle est devenue rapidement la ville du péché sous l'influence de Dahut qui avait l'habitude de faire tuer ses amants une fois le matin venu... Et Dieu a décidé de la punir.

C'était le roi Gradlon qui possédait l'unique clef en or de la digue. Un jour Dahut a volé cette clef pour un chevalier venu à Is. Mais le jeune homme n'était autre que Satan. Le diable a ouvert la porte de la ville. Une

vague aussi haute qu'une montagne s'est abattue sur Is. La ville entière a été engloutie. Depuis ce temps il arrive parfois qu'une sirène entraîne les pêcheurs et les marins par ses chants: c'est la belle Dahut. Les marins qui succombent à son charme ne reviendront jamais.

D'après un autre mythe, les francs, cherchant un nouveau nom pour leur capitale, l'ont appelée Par-Is (Par Is signifiant en breton «pareille à Is») parce que ces deux villes, à l'époque, se disputaient le titre de ville d'Isis. Cette légende dit que quand Paris sera engloutie, resurgira la ville d'Is. Pourtant, l'histoire nous apprend que cette "légende" est probablement fausse car Paris doit son nom à la tribu gauloise des Parisii, ces derniers ayant pour capitale Lutetia Parisorum, qu'on nomme actuellement "Lutèce", l'ancêtre de Paris.

On dit que pour pénétrer dans une véritable atmosphère bretonne, c'est à Quimper qu'il faut aller. Là, tous les ans, le dernier week-end de juillet, se tient le Grand Festival de Cornouaille, et une reine de Cournouaille est élue: c'est une jeune fille qui porte la plus jolie coiffe. La coiffe du pays de Cournouaille compte parmi les plus belles: c'est un haut bonnet de dentelles blanches et légères. Il s'appelle «le bigouden».

En Bretagne l'habit fait le moine! Au XIXe siècle, le costume a pris une très grande importance. Il suffit donc de tourner autour d'une jeune fille pour tout savoir du patrimoine familial (d'où l'expression «tourner autour d'une fille»).

C'est-à-dire, parmi les régions françaises qui ont gardé jusqu'à présent leurs habitudes et leurs traditions la Bretagne tient une des premières places. Beaucoup de Bretons sont fortement attachés à ce petit coin de paradis chanté par des poètes.

Литература

1. Жерсаль Ф. Все чудеса Франции. 1000 мест, которые стоит увидеть. Москва, 2011. – С.589, 629-630.
2. Киселева Т.А., Янин А.В. On Découvre La France. Пенза, 2011. – С.30-32.
3. Brocéliande. Nouvelle destination touristique de Bretagne. Paimpont, 2013. – P.5.
4. Décotte A. Bretagne et Normandie. Zurich, 1984. – P.10-11.

А. А. Пантюшова

Русские глазами иностранцев

студентка 1 курса историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент кафедры
перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Л. Г. Ратушная, г. Пенза

Кто мы и что о нас думают другие? Эти вопросы всегда занимают человека, во все времена, но меняется история, меняемся и мы. Мы начинаем по-другому ощущать себя, у нас появляются новые жизненные ориентиры и ценности, но вечные вопросы остаются. Нам всегда интересно знать, что о нас думают иностранцы.

Разница менталитетов влияет на взаимоотношения между нациями, на их понимание особенностей других стран. Сопоставив распространенные глаголы восприятия речи в русском и английском языках исследователи пришли к выводу, что русские предпочитают своего собеседника слышать, а англичане – видеть. В одинаковых случаях, например, чтобы привлечь внимание собеседника, русские говорят: "Слушай!", а англичане "look!" ("Смотри!"). Отвечая на телефонный звонок, англичанин скажет: "Speaking!" (буквально "Говорю!"), а русский скажет: "Слушаю!". Кроме того, мы назовем стену без окон "глухой", англичане же – "слепой" (blind wall). У нас швейная игла имеет "ушко", а в английском языке – "глазок" (The eye of the needle).

Сравним основные черты англичан и русских. Независимость, граничащая с отчужденностью англичан, является основой человеческих отношений. Англичане старательно избегают в разговорной речи личностных моментов. Им присущи такие черты, как сдержанность, склонность к недосказанности, щепетильность. В психологию русского народа крепко вошли такие психологические качества, как любовь и сострадание, жертвенность и ответственность, солидарность и взаимная выручка, стойкость в страданиях и отсутствие жесткой регламентации поведения человека. Но выяснилось, что одним из наиболее рас-

пространенных стереотипов присутствующих в большинстве статей, где описывается или упоминается Россия, оказалось варварство русских. Британцы смотрят на Россию как на варварскую страну. Представление о варварстве русских можно считать не только сложившимся, но и детально разработанным. Сюда входят и приписываемая русским нечувствительность ко многому такому, к чему очень чувствителен цивилизованный человек – например, к физическому насилию или ограничению свободы, к физическому комфорту и дискомфорту, к физической чистоте и грязи. И грубость, склонность к насилию, т.н. «брутальность». И плохие манеры, в т.ч. неприветливость и невежливость. И пьянство – один из самых универсальных способов отрешиться от цивилизованности, а для русских, если верить западному стереотипу – нормальное состояние. Все эти компоненты стереотипа о «варварстве» русских обильно представлены в материалах британской прессы.

Будучи уверенной в том, что миф о русской душе, не лишен реального основания, выделить что-то самое важное в характере русского человека англичанам весьма трудно. Самое характерное для русского человека, – это помесь бесшабашности с гостеприимством. В подавляющем большинстве русские – люди очень доходчивые, талантливые, но одновременно с этим, хотя, наверное, это две стороны одного и того же качества, обладают "невероятным разгильдяйством". Оно мешает жить и успешно продвигаться по жизни по западным меркам, но, параллельно с этим, это качество позволяет решать очень многие задачи, не разрешимые для людей с другим менталитетом. Способность смотреть на проблему под необычным углом, и решать ее совершенно неожиданным способом – чисто русская черта.

Наибольший интерес вызвало следующее исследование, которое было проведено фондом «Общественное мнение» и агентством MORI в 2009 году.

Вопрос: "Что в первую очередь приходит вам в голову, когда вы слышите слово Россия"?

Вывод: У большинства опрошенных Россия ассоциируется с холодом, морозами и тёплой одеждой (25%). Чуть меньшей популярностью пользуются среди британского населения Сталин, Ленин и их коммунистические взгляды (21%). К сожалению, оставшиеся в про-

шлом со времён социализма длинные очереди и обнищание населения всё ещё свежи в памяти англичан (13%). Пьянство и преступность занимают одну позицию в их представлении. Кроме того, у самого малого процента опрошенных (4% и 2% соответственно) при слове «Россия» в голову приходят такие ассоциации, как искусство, литература.

Наиболее любопытными были следующие факты о России.

1. Невозможно выжить в московском метро без навыка расталкивания локтями людей.

2. В России можно купить пиво и распивать его на лавке в общественном месте. И тебя не арестуют.

3. Характерной российской особенностью являются кухонные посиделки допоздна и разговоры «за жизнь».

4. Русскую поговорку «наглость – второе счастье» невозможно адекватно перевести на другой язык. Просто не поймут.

5. Русские искренне убеждены, будто американцы думают, что в России медведи ходят по улицам. Однако этот миф про медведя – чисто русской изобретение. В Москве можно даже купить майку, на которой написано по-английски: «Я был в России. Там нет медведей». Купив такую майку, русский посчитает, что сделал очень патриотичное заявление. Но иностранцу оно будет просто непонятным.

6. Русские не понимают, когда кто-то с Запада приезжает в Россию на постоянное жительство. Они считают, что нужно наоборот, уезжать отсюда.

7. Есть целый класс москвичей, которые никогда из принципа не поедут в метро, даже если опаздывают на важную деловую встречу. Они будут томиться в многочасовой пробке в своем элитном автомобиле.

8. Как только у кого-нибудь из русских появляется маломальская причина что-нибудь отметить – будь то день рождения или повышение по службе, они тут же приносят угощение для всех коллег (конфеты, шоколадки, торты и иногда даже бутылки вина). Американцам эта традиция кажется странной – обычно виновник торжества ожидает даров от коллег. А в России все наоборот. Тут нужно проявить щедрость, продемонстрировать всю широту русской души.

10. Русские обожают вешать ковры на стены.

Почему же большинство иностранцев до сих пор представляют нас либо в виде врага, с занесенным над «красной кнопкой» пальцем; или в виде пьяного «Ивана» в валенках и с глупым лицом? Понятно, что это стереотипы, которые были созданы и активно внедрялись в сознание жителей западного мира во времена реально существовавшего информационного вакуума. На вопрос почему такая ситуация сложилась многие из нас давно нашли ответ. Главное, на что мне хотелось получить ответ: «А что сейчас? Изменилось ли положение после снятия «железного занавеса»?» Проблема под названием «русский – значит враг» осталась, и иначе ситуация просто не может складываться. На то есть большое количество объективных причин. Потому что, во-первых, перестроить стереотипы – дело очень сложное, а во-вторых, западу это и не нужно, поскольку, если убедить всех в том, что эти замечательные русские ребята – наши друзья, с которыми мы будем дружить, то это будет большая потеря в деньгах. От стереотипа "медведя в камуфляже с автоматом наперевес" сейчас отошли, ему на смену пришли такие же ребята, "но только в виде организованной мафии, наворовавшие денег на родине и теперь пропивающие их на дорогущих европейских курортах. Образ врага должен сохраняться по объективным причинам, иначе сразу рухнут несколько секторов в мировой, в частности американской, экономике. Но сегодня этот стереотип меняется каждый день. Все иностранцы, которые попадают в Россию первый раз, говорят приблизительно одно и то же: «О, мы и не знали, что Москва такая красивая, что люди здесь так открыты, что так высок уровень образования». Вероятно, не было стереотипа, просто было незнание.

Литература

1. www.gruppalondon.ru/istoriya/87-istoriya-vzaimootnoshenij-velikobritanii-i-rossii.html
2. www.gromyko.ru/Russian/Brit/brit25.htm
3. www.chem.msu.su/rus/journals/chemlife/2000/anglich.html
4. www.gazetaprotestant.ru/index.php/social_research/277
5. www.bd.fom.ru/report/map/vf030101

А. В. Слеповичева, А. А. Потапкина

30 Seconds to Mars: Space Music

студенты 4 курса факультета бизнеса
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры
перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Х. Ж. Хайрова, г. Пенза

30 Seconds to Mars is an American rock band from Los Angeles, formed in 1998. Since 2007, the band has consisted of actor Jared Leto (lead vocals, rhythm guitar, songwriter), Shannon Leto (drums, percussion) and Tomo Milicevic (lead guitar, keyboards).

To date, 30 Seconds to Mars have released three studio albums - 30 Seconds to Mars(2002), A Beautiful Lie (2005), This Is War (2009) and three extended plays - AOL Sessions Undercover (2007), To the Edge of the Earth (2008), and MTV Unplugged: 30 Seconds to Mars (2011).

Jared Leto said the following in an interview regarding the name of the band:

"For us, the name «30 Seconds To Mars» has little to do with space, the universe or anything like that. It is a name that works on several different levels. Most importantly, it is a good representation of our sound. It's a phrase that is lyrical, suggestive, cinematic, and filled with immediacy. It has some sense of otherness to it. The concept of space is so overwhelming and all encompassing I doubt there is a song written that doesn't fall within it.

Debut album (2002–05)

The band's debut self-titled album, produced by Bob Ezrin was released in 2002 to positive reviews. The album produced two singles, "Capricorn (A Brand New Name)" and "Edge of the Earth". The former peaked at No. 31 on the U.S. Mainstream Rock chart.

A Beautiful Lie (2005–08)

Their second album, A Beautiful Lie, was released on August 30, 2005.

On August 31, 2006, the band won the MTV2 Award for "The Kill" at the MTV Video Music Awards, one of their two nominations. In the video, members of the band reenact scenes from *The Shining*.

On November 20, MTV2 premiered the video for "From Yesterday"; the video is the first American rock video ever shot in its entirety in the People's Republic of China. The video can be seen as a tribute to the film *The Last Emperor* since several of the scenes and characters are directly inspired by the film. Some sources say that the most expensive music video was filmed on a song «From Yesterday» with \$ 13 million, but MTV has denied this rumor.

The video for "A Beautiful Lie" was shot in August 2007 in Greenland. Jared has said that the video will be environmentally safe and for every download of the video, it will go to an environmental charity. Jared Leto has said on an over-the-phone interview with 99X in Atlanta that the video will be like a short film and a documentary. The video is a montage of images of the Greenland environment interwoven with scenes of the band playing on the edge of an iceberg.

Virgin Records lawsuit and *This Is War* (2008–11)

In August 2008, Virgin Records filed a \$30 million lawsuit, claiming the band refused to deliver three albums as required by its contract.

During recording sessions, the band hosted a gathering in they called "The Summit" at the Avalon club in Los Angeles. The purpose of this was so that fans could see how far into recording the band was, and maybe even participate in the recording.

30 Seconds to Mars released *This Is War* on December 8, 2009. On February 19, 2010, 30 Seconds to Mars began their worldwide *Into the Wild* Tour in Nottingham to support *This Is War*.

The album produced four singles: *Kings and Queens*, *Closer to the Edge*, *Hurricane* and *This Is War*, which was shown firstly in Russia.

30 Seconds to Mars achieved a place in Guinness World Records as "Longest Concert Tour by a Rock Band", playing a total of 309 concert shows in just over two years.

Love, Lust, Faith and Dreams (2012–present)

On April 23, 2012, Rolling Stone released an article revealing that 30 Seconds to Mars is currently in the studio recording a fourth LP. On Febru-

ary 28, 2013, it was announced via Twitter that "Up in the Air" would be the first single from the new album. The single will be released for digital download the following day on March 19, 2013.

Leto said he wrote and recorded more than 70 songs before determining the final 12 for the new album. "My songs must feel like discarded lovers because I'm continuously abandoning time. But that feels better than being sued.

The Echelon are the fanbase for 30 Seconds to Mars, though they reject the term fanbase and consider themselves a "family". There are about 35,000 members ranging in age from early teens to middle age, from all parts of the world (literally), and from a variety of social and vocational backgrounds. There are active Echelon members all over the world, and not just in English-speaking countries – they're also in South America, Europe, The Middle East, Russia, Asia, etc. The Echelon have created philanthropic charities based on the band's charitable work for the environment and Haiti.

The Echelon are named after a song on the debut album, 30 Seconds to Mars. Concerning the Echelon, Jared Leto has stated the following:

"Some people ask us if this is a cult. I say this: It's something special. It's not for everyone – it's only for those who understand."

Every Mars morning, NASA researchers played a song to wake up Miss Curiosity. The song "ECHELON" from the first album ,30 SECONDS TO MARS, made the playlist among songs of such band as The Doors, the Beatles and etc.

Thirty Seconds to Mars wanted their latest studio album to be out of this world – and that's just where the album's first single debuted.

"Up in the Air" was sent to the International Space Station for an exclusive listening party Monday, and the rest of us earthlings will get to listen on Tuesday. The new album,

A CD containing the song was launched on a Falcon 9 rocket from Cape Canaveral, Fla., on March 1. The band got to watch the rocket blast into space.

"It was amazing to feel it take off," frontman Jared Leto said. "The noise and the brightness was overwhelming, and you're still a mile away."

Leto said the challenge of sending a song into space paled in comparison to being sued for \$30 million by EMI when the band was working on

“This Is War,” released in 2009, which sold over 500,000 copies. The band also launched an aggressive world tour to promote the CD.

“The last album was about closure. There was a battle and a war that we fought. This one is a new beginning,” the 41-year-old singer-actor said.

The new single “has to do with getting to a point in your life where you’re ready to let go of the past, embrace change and become more of who you really are,” Leto said.

Leto said the out-of-this-world debut for the new album was fitting after the enormous weight of the lawsuit was lifted, even though sending a CD into space was no easy task. “Most worthy things are not easy to get done. I think a lot of great things have a tremendous amount of challenge, a tremendous amount of difficulty, and I think this was one of those things,” he said.

Литература

1. 30 Seconds to Mars - A Beautiful Lie, 2007
2. Thirty Seconds to Mars - Yearbook Vol. #3, 2012
3. JaredLeto.com Haiti Photo Book, 2010
4. http://en.wikipedia.org/wiki/30_Seconds_to_Mars
5. <http://www.nme.com/artists/30-seconds-to-mars>

А. П. Тимонина

Эльза Триоле и Луи Арагон как переводчики В.В. Маяковского

к.филол.н., профессор кафедры французского языка
и методики преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Произведения В.В.Маяковского очень трудны для перевода. Тем не менее, его поэзия хорошо известна во Франции и остается востребованной в современный период, о чем свидетельствуют публикации его произведений в различных французских изданиях (около десяти с 2000 по 2012 гг.)[1].

Несомненно, этому успеху способствуют мастерски выполненные переводы его поэтических творений, довольно точно передающие содержание и форму стихов знаменитого поэта. Особое место среди них занимают переводы Л.Арагона и Э.Триоле, которые были близкими друзьями В.В.Маяковского и много сделали для популяризации его произведений во Франции ещё при жизни поэта, переводя наиболее интересные, на их взгляд, произведения. При этом важным является тот факт, что они полностью разделяли взгляды В.В.Маяковского на задачу поэзии и на поэтическую организацию стиха.

В настоящей статье мы попытаемся проследить, каким образом выбирались переводческие стратегии, позволяющие добиться эквивалентности перевода и оригинала. Для достижения данной цели обратимся к их переводу вступления к поэме «Во весь голос». Необходимым условием при этом является опора на мемуары Э.Триоле, посвященные поэту и содержащие высказывания о его поэзии [2], а также статью В.В.Маяковского «Как делать стихи» [3].

На первом этапе переводчики определили основные трудности, связанные со стилистической манерой письма и содержанием его произведений. По мнению Э.Триоле, к их числу следует отнести следующие факторы:

- новаторские, ранее не существовавшие, рифмы;
- оригинальный таинственный ритм, который не имеет ничего общего ни с одним известным поэтическим методом;
- экономность, сжатость, использование сокращенных слов, свойственных поэту и русскому языку;
- придумывание совершенно новых слов и оригинальность выражения;
- революционизированная поэзия.

Чтобы отразить все эти особенности в переводе на совершенно иной язык, полагает Э.Триоле, нужно будет проследить весь процесс создания произведения и определить, каким путем В.В.Маяковский шёл к каждому слову.

Как известно, главной задачей стихов поэта было агитационно-пропагандистское воздействие на читателей и слушателей. Поэтому

Л.Арагон и Э.Триоле стремились сохранить, прежде всего, данную прагматическую установку автора и обеспечить инвариантность на уровне содержания, что позволит оказать аналогичное влияние и на французскую аудиторию. Чтобы донести всё смысловое богатство стихов Маяковского, переводчики уделяют большое внимание отбору лексических эквивалентов, наиболее точно выражающих авторский замысел. Как показал анализ, В.В.Маяковский использовал около четырехсот однозначных лексических единиц, которые в большинстве своем нашли соответствия и в переводе. Переводчики производят в основном грамматические трансформации, заменяя, например, глагол существительным, и наоборот, сохраняя тем самым лексическое значение.

Другим значимым фактором является то, что поэзия Маяковского рассчитана в первую очередь для восприятия на слух. В.В.Маяковский использует такой приём, как разбивание строк, что позволяло ему обозначать ударение и интонацию, играющие огромную роль в его ораторском стиле. Подобная композиция стиха воспроизводится и в переводе и даёт возможность сохранить его ритм, который, как говорил В.В.Маяковский, является основной силой, основной энергией стиха. И хотя количество слогов в строфе в переводе меньше, чем в оригинале, это не столько потому, во французском языке длина слова на слог больше, чем в русском, сколько из желания воспроизвести ритм В.В.Маяковского в рамках, свойственных французскому стихосложению. Для этого переводчики даже используют лексические замены, в целом не свойственные, как уже отмечалось выше, переводу. Так, например, слово «descendants» полностью соответствует слову «потомки», однако используется слово «neuveux» (племянники), которое больше вписывается в ритм строки, или же «existence» вместо «vie».

Этот же фактор служит основанием для того, чтобы не использовать рифму. Она используется в особо значимых для раскрытия содержания произведения строфах:

И все	Et toutes
поверх зубов вооруженные войска,	ces troupes jusqu'aux dents
	armées
что двадцать лет в победах	qui vingt années

пролетали,
до самого
последнего листка
я отдаю тебе,
планеты пролетарий.

dans le succès planèrent,
je te les donne
jusqu'au dernier feuillet
à toi,
prolétariat planétaire.

В большинстве же случаях отдается предпочтение полурифме и свободному стиху. Такой подход может показаться неприемлемым, поскольку В.В.Маяковский писал в своей статье: «Я всегда ставлю самое характерное слово в конце строки и достаю к нему рифму, во что бы то ни стало. В результате, моя рифма почти всегда необычайна и уже, во всяком случае, до меня не употреблялась, и в словаре рифм её нет». Однако свободный стих, выбранный переводчиками, позволяет полностью сохранить содержание оригинала. А для выражения фоносемантики рифмы Л.Арагон и Э.Триоле применяют компенсаторный метод, т.е. использование единиц других уровней, и это оправдано, поскольку рифма связана не только со звуковой структурой стиха, но со всей его лексико-семантической системой.

Так, например, чрезвычайно широко используются возможности синтаксиса для логического выделения ключевых и тематических слов, находящихся в оригинале в рифме. Если позволяют нормы французского языка, переводчики следуют принципу В.В. Маяковского и ставят самые характерные слова в конце строки или же в последнюю ритмическую группу строки. Если же типологические особенности французского языка (связанный порядок слов, неподвижность ударения, смычка личной формы глагола с подлежащим) затрудняют свободную реализацию темы и ремы, тогда для рематизации слов, находящихся в рифме, используются разнообразные трансформации синтаксической структуры строки: замена личного предложения безличным, глагольного сказуемого отглагольным существительным, личного и безличного предложения инфинитивным оборотом, введение инфинитивной конструкции с глаголами восприятия, обособление слова, стоящего в рифме, путем антиципации и репризы и др. Используются также возможности лексического уровня (См. подробнее [Тимонина:4]).

Вместе с тем переводчики стремятся повысить семантическую значимость звуковой структуры стиха, используя при этом различные приёмы. Для выделения связи рифмующихся в оригинале слов употребляются звуковые повторы, ассонанс, аллитерация, но не в функции звукоподражания, а как это делал В.В.Маяковский, т.е. «для обрамления, для ещё большей подчеркнутости важного для меня слова».

Нельзя не отметить умелое воспроизведение особенностей стилистической манеры письма поэта, например, его словотворчество. Исползованному в оригинале авторскому неологизму «песенно-есененный провитязь» соответствует оригинальный неологизм переводчиков «un hérossignol esséninien», где в слове hérossignol слиты два слова – héros (герой) и rosignol (соловей).

Чтобы передать ироническое звучание строк В.В.Маяковского, они также используют отрывок из французской народной песни, что позволяет создать близкий по духу и настроению перевод.

Засадила садик мило,	Elle avait un jardin joli:
дочка,	un cœur,
дача,	de l'eau,
водь	de l'air,
и гладь -	un lit.
сама садик я садила,	J'ai descendu dans mon jardin
сама буду поливать.	pour y cueillir le romarin.

Точно также передается игра слов «кудреватые Митрейки, мудреватые Кудрейки», хотя и другими словами (courbettes des Mitreïkas, mirettes des Koudreïkas).

При отборе синонимов предпочтение отдается варианту, который не просто обозначает определенное понятие, но и несет дополнительные коннотативные оттенки, соответствующие стилю В.В.Маяковского. Так, например, вместо нейтрального слово «mourir» («...умри, мой стих...») употреблен стилистически маркированный глагол «crever», что дало возможность подчеркнуть ориентацию автора на разговорную речь.

Вышеназванные приёмы позволяют Л.Арагону и Э.Триоле донести до французских читателей все компоненты информативной струк-

туры поэмы В.В.Маяковского. Тщательно продуманная инструментовка даёт возможность раскрыть в полном объёме содержание стиха, хотя и не обеспечивает аналогии элементов формы. Использование их опыта должно стать достоянием молодых переводчиков и способствовать новым переводам В.В.Маяковского на французский язык, творчество которого уже превратилось в классику, оставаясь современным.

Литература

1. Maiakovski V. Poèmes 1913-1917, Poèmes 1918-21, Poèmes 1924-30 (Trad.ClaudeFrioux). Poètes des cinq continents. – L'Hamattan, 2000. – .Maiakovski V.A pleine voix. Antologie poétique 1915-1930, (Tr.Christian David). – Gallimard, 2005. – Maiakovski V.De ca. (Tr. Henri Deluy). – Inventare/Invention, 2008.
Maiakovski .V.L'amour, la poésie, la révolution (Tr. Henri Deluy). – Temps des cerises. 2011.
2. Triolet E. Mayakovski. Mémoires d'Elsa Triolet. 1939. Traduit par N.Semeniff. Droit de l'auteur. 2012.
3. Маяковский В.В. Как делать стихи. – М.: Издательство «Правда», 1978. т.11.
4. Тимонина А.П. Синтаксические трансформации при переводе поэтического произведения как средство воссоздания смысловой функции рифмы оригинала. // Вопросы теории и практики перевода. Сб. материалов. Пенза, 2001, с.117-120.

Е. А. Чуйкина

Traditional Scottish wedding

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
С. В. Брыкина, г. Пенза

There are so many Scottish customs and traditions that we can only touch the surface here.

I want to tell you about one of the most interesting traditions: the Scottish wedding.

Modern Scottish wedding traditions have their long and glorious history.

Celtic wedding traditions:

Celtic Scottish wedding practices were part of ceremonies for many hundreds of years and had roots in pagan rituals. Tying the knot originated from the bride and groom ripping their wedding clan tartans and tying the two strips together as a symbol of the unity of the two families.

Medieval Scottish wedding traditions:

It was normal practice in medieval times for an entire village to get involved in the preparations for the 'big day'. People would line the streets to the church to cheer on the happy couple before they took their vows. In pre-reformation times, there were two Scottish wedding services which were in Scots dialect and the more formal Latin ones.

The exchange of the rings which have no beginning and no end and symbolize the love within a marriage has always been the main feature in Scottish wedding ceremonies

When the wedding celebrations were over, the married couple would then leave to spend the night in their new home. The ancient tradition of carrying the bride over the doorstep was linked to the superstition that evil spirits inhabit the thresholds of doors.

The Wooing is another wedding tradition.

There were three phases to the Wooing part of courtship.

Rocking

The young folks gathered in a local barn or cottage. Each lass brought her rock and reel for spinning wool and flax. When it was time to go home, the lasses could understand who their would be groom was as he gallantly carried the lass's rock home.

Bundling

As the lads and lasses paired off and began getting serious, he would come to her home in the evening after the day's work was done.

Nighttime was the only time available for courting and the only privacy within the home was the lass's bedchamber.

To protect her daughter's chastity, the mother would bind her daughter's legs securely. The lad was then allowed to join her in bed where they became better acquainted.

Asking For the Lady's Hand

If the lass agreed to marry a lad, her father had to give his permission.

Traditions in Scotland Before the Wedding Ceremony

Often before a Scottish bride is married, her mother holds an open house for a traditional "show of presents." Invitations are sent to those who gave wedding gifts to the couple and the wedding gifts are unwrapped and set out for viewing. After the show of presents the bride-to-be is often dressed up and her friends escort her through her town, singing and heralding the bride's wedding day. This tradition has evolved into the legendary 'hen night'.

The groom, meanwhile, is taken out for a stag night. He is taken around town by his friends and work mates. There is often a great deal of harmless practical joking, of which the poor groom is the main target. When the night winds down, the groom is sometimes stripped of his clothes and covered in soot, treacle and feathers and left overnight tied to a tree or post. In some rural areas an open lorry is hired and the groom is paraded through his local area with much noise and celebration.

There are traditional Scottish wedding clothes both for the bride and groom.

For the bride a universal custom is the 'something old, something new, something borrowed, something blue'.

Something old – a gift from mother to daughter to start her off for married life, and symbolising the passing on a bit of mother's wisdom.

Something new – a gift symbolising the new start married life represents.

Something borrowed – the idea here is that something is borrowed from a happily married couple.

Something blue – There are two likely sources for this. Roman women used to border their robes with blue as a sign of modesty, love, and fidelity. Also blue is the colour normally associated with Mary the mother of Jesus who is often used to symbolise steadfast love, purity, and sincerity. The bride sometimes wears a blue garter (symbolizing love) which plays a part later at the wedding reception. It was also traditional in some areas for the bride to put a small silver coin in her shoe to bring her good luck.

Local Scottish Wedding Traditions

Tradition says sew a hair onto the hem of a wedding dress for luck, or let a drop of blood fall onto an inner seam. The bride must never try on a complicated dress in advance of her wedding day. To facilitate this tradition a small section of the hem is left unsewn by the dressmaker until the last moment.

Lastly, the bride, when she leaves home for the last time as a single girl, should step out of the house with her right foot for luck.

Feet Washing

A tub of water was placed in the best room, in which the bride placed her feet, her female friends then gathered around to help wash them. A wedding ring from a happily married woman was previously placed in the tub and it was believed that whoever found the ring would be the next to get married.

Adopted Scottish Wedding Traditions –

Tying shoes to a car bumper

This tradition represents the symbolism and power of shoes in ancient times. Egyptians would exchange sandals when they exchanged goods, so when the father of the bride gave his daughter to the groom, he would also give the bride's sandals to show that she now belonged to the groom. In

Anglo-Saxon times, the groom would tap the heel of the bride's shoe to show his authority over her. In later times, people would throw shoes at the couple. Now folks just tie shoes to the couple's car.

Grey Horses

All the best bridal carriages used to be pulled by grey horses and it is still considered good luck to see a grey horse on the way to the church.

Wedding Bells

A peal of bells was the only way how the local people knew a wedding had taken place. The sound of bells was also said to drive away evil spirits.

Lucky Chimney Sweep

Brides still consider it fortunate if they pass a chimney-sweep on the way to the wedding as the old fashioned soot-covered sweep had magical associations with the family and hearth - the heart of the home.

Don't look in the mirror!

It is bad luck for the bride to look in the mirror wearing her complete outfit before her wedding day – old beliefs say that part of yourself goes into the reflection and therefore, the bride would not be giving all of herself to her new husband.

Литература

1. <http://www.scottish-wedding-dreams.com/wedding-tradit..>
2. <http://scotsslass.hubpages.com/hub/A-Traditional-Scott..>
3. http://www.coldstreamweddings.co.uk/pages/section_hom..

М. А. Шишова

Самопрезентация женщины в виртуальном пространстве

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к. филол. н., профессор
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
А. П. Тимонина, г. Пенза

Основным достижением современного языкознания является то, что язык уже не рассматривается «в самом себе и для себя», он предстает в новой парадигме с позиции его участия в познавательной деятельности человека [3]. Он не только отражает реальность, но и по-своему интерпретирует её, создавая особую реальность, в которой живет человек, и отражающую быт, деятельность и характер человека. Направление этой деятельности носит название «антропоцентризм», что означает принцип конкретного присутствия «человека в языке».

В целом, антропоцентрическая концепция была достаточно рассмотрена в исследованиях Ю.Д. Апресян, В.А. Масловой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова и др.: они предполагают обращение к изучению человеческой сущности, посредством рассмотрения его внутреннего и внешнего мира. Внешний мир отражается в социальном положении человека, его поступках. Внутренний мир моделируется с помощью изучения характера человека, его психологического состояния.

Целью настоящей работы является выявление особенностей образа женщины путем её самопрезентации в Виртуальном пространстве Интернет и сопоставление их с традиционными гендерными стереотипами, отраженные в афористических высказываниях и пословицах.

В течение столетий традиционным образом женщины являлся тот образ, который отражался в пословицах и поговорках. По ним же у людей складывалось полное представление о её манерах, поведении и месте, занимаемом ей в семье и обществе. Образ этот проявлялся исходя из

суждений неизвестных авторов, основывавшихся на устоявшихся нормах общества того времени, где женщине отводилась второстепенная роль и, вместе с тем, ей приписывалось множество отрицательных черт.

Женщина не могла, да и не имела права самовыражаться. Издавна существовало такое мнение, что женщина не обладала правом голоса и была неспособна распоряжаться своей жизнью. Главенствующую роль играет мужчина, тогда как основное женщина является его правой рукой. Однако в то время как мужчина считался добытчиком, женщина считалась хранительницей семейного очага: она вела хозяйство, присматривала за детьми.

Понятие самопрезентация было представлено американскими учёными [Уильям Томас, Роберт Парк], которые утверждали, что «самопрезентация – это вербальная и невербальная демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций». Другими словами, это то, как вы выглядите в глазах вашего окружения: это может быть профессиональная сфера, общение с друзьями или просто прогулка по городу.

И. Гофман [2] рассматривал самопрезентацию, как «театральную постановку», то есть когда человек предстает перед другими людьми, они обычно сразу же стараются собрать информацию о нём или выстраивают свое впечатление и поведение на основе уже полученной информации. Представленная информация о человеке помогает определить характер ситуации, понять то, что человек ожидает со стороны окружающих, а те, в свою очередь, пытаются понять, чего они могут ожидать от него.

Уже позднее образ женщины можно было выявить не только с помощью пословиц, поговорок и афоризмов. Появляется такое понятие как «самопрезентация», а появление Интернета и вовсе облегчило построение образа. В Интернете женщина почувствовала себя в полной мере свободной от чужих предрассудков, свободной в самовыражении, в выражении своих идей и мыслей. По манере общения женщины, её самопрезентации во Всемирной «Паутине» можно было построить новый, более современный образ женщины.

Различные коммуникационные сферы такие, как чаты, форумы, сайты знакомств предлагают пользователю Интернета широкие воз-

возможности общения, чего и ищут женщины, а самопрезентация им помогает в этом.

В наши дни многое в жизни женщины изменилось. В первую очередь, у нее появляется возможность самопрезентации, не только во всеуслышание, но и также на просторах интернета, где она и получает полную свободу действий. Здесь можно выявить особо важные изменения в образе женщины: она становится сильной, уверенной в себе, и все то, что раньше не интересовало её или было под запретом, выходит на первый план: уход за внешностью, проблема старения (возраста), её отношение к браку, созданию семьи, карьере и т.д. Это уже не просто «домохозяйка». А настоящая бизнес-леди с определёнными требованиями к своей персоне. Вопрос о возрасте становится наиболее актуальным, женщина стремится к «вечной молодости» абсолютно разными средствами, будь то пластические операции или крема. Отношение к семье у неё консервативное, несмотря на все произошедшие изменения. На сайтах знакомств основной целью женщин является именно создание семьи, женщина стремится к созданию обстановки в паре с мужчиной, которая придаст ей большей уверенности в себе и уверенности в своем будущем.

Виртуальный мир способствует раскрытию новых форм жизни, которые были недоступны для женщин в реальной жизни. В анкетах на сайтах знакомств, переписках в блогах и чатах прослеживается свободное конструирование самоописания, присутствует игра с элементами собственного образа. Если в реальной жизни женщина не может уйти от таких объективных факторов, как имя, возраст, внешность, то в виртуальном пространстве технические возможности позволяют большое количество вариаций с собственным именем и внешностью, она может выбирать себе сам определения и названия (ники), легко уходить от своего возраста и местожительства. Такая свобода позволяет формировать большое количество различных виртуальных персонажей в отрыве от реально существующей личности. Проигрывая различные сценарии самопрезентаций, человек выбирает для себя наиболее оптимальную.

Таким образом, время наложило свой отпечаток как на положение женщины в обществе, так и на представление о ней. Если раньше

женщина была молчаливой, кроткой и доверчивой особой, то появление Интернета в полной мере поспособствовало закреплению позиций женщины в обществе

Она предстает перед нами сильной, уверенной в себе личностью, которая стремится к идеалу во всем: в своей внешности, в построении семьи, в карьере и т.д.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1999 (переизд)
2. Ирвинг Гофман. Представление себя другим в повседневной жизни. — <http://socioline.ru/pages/irving-gofman-predstavlenie-sebya-drugim-v-povsednevnoj-zhizni>.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208с.
4. Парк Роберт. Социальная экология. М., 1998 (переизд.)

З. А. Шораханова

Одежда как отражение социального статуса в разных культурах

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель — к.пс.н., доцент
кафедры перевода и переводоведения
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
О.Е. Андросова, г. Пенза

На протяжении всей истории люди стремились изменить себя, показать с другой стороны, создавали новые образы, стили, формы — и все для того, чтобы повысить свой статус, свое положение в глазах других или найти новый способ самовыражения. Позиционирование себя чуть-чуть другим, чем ты есть на самом деле — это одна из самых

древних форм и способов изменения личного символического пространства. Способы позиционирования – это способы невербальной коммуникации, которые показывают окружающим социальный статус, мировоззрение, духовное продвижение и т.д.

Вот как одежда отражала социальный статус в разные эпохи в разных культурах.

В Древней Греции одежда отличалась большой простотой. Как правило, она представляла собой кусок ткани, который эллины обматывали вокруг туловища определённым способом. Отличительной чертой эллинских одеяний было отсутствие швов – одежда делалась из цельного куска ткани. Зачастую древние греки изготавливали одежду из льна или шерсти, которые производились в самой Греции.

Однако, в классический период (V век до н.э.) богатые эллины предпочитали заказывать одежду из привозимого из Индии хлопка. Другими поставщиками тканей были Египет, Персия и финикийские города (Тир, Библ и др.). Однако большая часть импортируемой ткани была по карману лишь обеспеченным слоям населения Древней Греции, тогда как бедняки вынуждены были довольствоваться одеждой из дешёвого льна и некрашеной шерсти, а рабы и вовсе лишь набедренной повязкой.

Нижней одеждой в Древней Греции был хитон. Он делался из прямоугольного куска ткани размером 1 метр на 1,8-2 метра, который складывался пополам и скалывался на плечах особыми пряжками – фибулами. При этом низ хитона аккуратно подшивался, иначе это означало траур или служило признаком бедности владельца хитона. Длина хитона была разной, но обычно она достигала колен. Жречество и выборные городские магистраты носили хитоны для лодыжек, а воины, напротив, для удобства укорачивали хитон до середины бедра.

При выходе на улицу греки одевали плащ – гиматий, который также представлял собой прямоугольник шерстяной ткани. Гиматий обматывался вокруг тела и пропускался через правое плечо. Какие-либо застёжки при этом не использовались, гиматий «укреплялся» на теле при помощи особых грузиков. Юноши, воины и охотник носили плащ полукруглой формы – хламиду, который оставлял человеку

большую свободу движения за счёт того, что скреплялся над правым плечом фибулой.

Женская одежда Древней Греции имела свои особенности. Основным её видом также был хитон. Дорийский хитон, распространённый в Балканской Греции больше напоминал кофточку без рукавов, тогда как хитон ионический, появившийся в греческих полисах Малой Азии, застёгивался в нескольких местах вдоль руки. При ходьбе правая несшитая сторона хитона позволяла видеть обнажённый правый бок и правую ногу. Длина хитона достигала лодыжек, что соответствовало представлению древних греков о целомудренности гречанок. В качестве верхней одежды эллинские женщины использовали пеплос – «большой хитон», который накидывался поверх хитона и драпировался. Пеплос считался одеждой для празднеств и приёма гостей.[1]

На Руси, как у царей, так и у крестьян, исподняя одежда называлась зипуном. Это было узкое короткое платье, которое едва достигало колен. У людей простых и небогатых зипуны изготовлялись в основном из сермяги или крашеницы. Состоятельные и богатые могли позволить себе иметь зипун из легкой шелковой материи. Воротники к ним делались небольшие и узкие, а богачи носили большой разукрашенный жемчугом и драгоценными камнями воротник, называемый обнизью. У некоторых таких обнизей было много, их меняли, чтобы казаться наряднее и богаче.

К исподнему относятся и порты или штаны, шитые из полотна. У бедняков порты изготовлялись из белого или крашеного холста, а также из сермяги, которая представляла собой грубую шерстяную ткань. Те, кто был побогаче, носили зимой суконные штаны, а летом тафтяные или шелковые. У царей и бояр штаны были из тяжелых шелковых тканей разных цветов, преимущественно красного, малинового и желтого.

Зимой носили шубы. Это была самая нарядная одежда для русских, поскольку Россия всегда славилась своими мехами. Количество мехов и шуб говорило о богатстве хозяина. В древности считалось, что знатные люди не только выходили в шубах на мороз, но и сидели в них в комнатах, принимая гостей, чтобы этим показать своё богат-

ство. У бедняков шубы были овчинные, тулупы заячьи, а у людей среднего достатка – беличьи и куньи. У богачей шубы были собольи и лисьи. Носили также шубы из горностаев, но в основном только для того, чтобы покрасоваться. Ещё шубы делились на нарядные и санные. В первых ходили только в церковь и в гости, а вторые предназначались для будничных дней.

Пояс являлся обязательной частью любого древнерусского костюма: будь то костюм женский, мужской или детский. Пояс отражал социальный статус его владельца, а также был знаком воинского отличия. Он мог указывать на место воина в княжеской рати, его заслуги, принадлежность к какому-либо роду и, наконец, семейное положение.

В знатных семьях имелись платки для утирания носа. Их носили не в карманах, а в шапках. Простой народ платками не пользовался, но от этого совершенно не страдал.[3]

В Китае вплоть до 20 века самой распространенной одеждой был халат, и социальное положение владельца кодировалось фасоном и цветом халата. Так халат желтого цвета мог носить только император, коричневого и белого цветов – престарелые сановники, красного и синего – герои; студенты носили халат голубого цвета, крестьяне – белого, бедняки – черного. [4, С.200]

Автор данной статьи является представительницей туркменской культуры, поэтому мы не могли обойти вопрос отражения социального статуса в одежде Туркменистана.

Наиболее значительный и широко известный предмет национальной одежды туркмена – его головной убор, который называется тельпек. Он представляет собой баранью папаху, отличающуюся внушительными размерами и имеющую большую важность для мужчины. Цвет тельпека также всегда играл довольно значительную роль. Зависел он, как правило, от возраста его хозяина, его статуса в племени, а также мог иметь отношение в религии. К примеру, белые тельпеки носило ограниченное количество мужчин, а среди тех, кто все же имел шапку такого цвета в своем гардеробе, были в основном молодые джигиты, военачальники-сердары и некоторые представители духовенства. Все остальные туркмены предпочитали носить тельпеки

черного или темно-коричневого цвета. Кроме них существовали также и красные тельпеки. Их имели право носить только представители одной из шести привилегированных социально-религиозных групп овляд – шихи. [2]

Социальное положение женщины в туркменском обществе было незначительным. Женщины не имели права голосовать, высказывать свое мнение, выходить в свет без согласия супруга, то есть полностью зависели от мужчин. В связи с этим их одежда не отражала социальный статус. Лишь по качеству материала и по наличию украшений можно было понять, из какого она социального слоя.

В настоящее время социальный статус не так четко прослеживается в одежде, как раньше. В рабочее время люди одеваются согласно дресс-коду своей компании (если таковой имеется), который обычно никак не отражает социальный статус сотрудника. В свободное от работы время предпочтение отдается комфортной одежде. Таким образом, в современном мире человек не ограничен социальным статусом в выборе одежды. Выбирая ту или иную форму одежды, люди больше стремятся раскрыть свое внутреннее «Я», нежели продемонстрировать социальное положение.

Литература

1. <http://www.worldsculture.ru/drevnyaya-greciya/odejda-drevneie-grecii.html>
2. <http://www.centralasia-travel.com/ru/countries/turkmenistan/dress/>
3. <http://www.kirkino.ru/index.php?cat=10&doc=56>
4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005. – 310 с.

Раздел 3.

«Теория и практика обучения иностранным языкам в школе и в вузе»

В. О. Антоненко

Игры на уроках иностранного языка как средство повышения мотивации

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
О. В. Мартынова, г. Пенза

В современной педагогике и психологии уделяется большое внимание вопросу повышения мотивации, сохранения и развития у школьников интереса к изучению иностранных языков. Проблема снижения мотивации появляется, как правило, в средней школе, когда ученик сталкивается с преодолением трудностей: объем и сложность изучаемого материала возрастает, ученику необходимо прикладывать усилия для его усвоения. На данном этапе у многих учащихся внутренняя мотивация еще недостаточно сформирована, поэтому задача учителя – помочь ученику сохранить и развить интерес к изучению иностранного языка.

В настоящее время формирование познавательной мотивации необходимо, так как это придает деятельности учащихся особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для него самостоятельную ценность. В основе познавательной мотивации лежит бескорыстная жажда познания, неудержимое стрем-

ление познать все новое и новое. При такой мотивации учащийся с большой легкостью справляется с трудностями.

Формирование мотивации – это не «перекладывание» учителем в голову ученика готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения. На практике формирование мотивов учения – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению; осознание их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера учащихся, он стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Необходимо отметить, что высокая степень заинтересованности предметом может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей ученика. Психологические исследования показывают, что значение мотивации для успешной учебы выше, чем значение интеллекта обучающегося. Таким образом, можно сделать вывод, что в школе не может быть неуспешных учеников. Учитель должен поддерживать желание учащихся изучать иностранный язык на всех этапах обучения от начальной до старшей школы.

Одним из наиболее эффективных и универсальных приемов обучения является игра. Именно игра способна активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а также формировать и развивать мотивацию к изучению иностранного языка. В игре воссоздаётся предметное и социальное содержание деятельности, моделирование систем отношений, адекватных условий формирования личности. Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения; она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достигать поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. В то же время игра повышает интерес обучающихся к учебным занятиям, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет учащимся получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению навыков принятия естественных решений в разнообразных ситуациях, формирует опыт нравственного выбора. Игра улучшает отношения между её участниками и педагогами,

так как игровые взаимодействия предусматривают неформальное общение и позволяют раскрыть и тем и другим свои личностные качества, лучшие стороны своего характера; она повышает самооценку участников игры, так как у них появляется возможность от слов перейти к конкретному делу и проверить свои способности. Поскольку игра представляет из себя «цепочку» проблемных ситуаций познавательного, практического, коммуникативного характера, она является психологическим эквивалентом творческой деятельности, а следовательно, формирует индивидуальный опыт такой деятельности. Существенно также то, что игра является средством развития умений и навыков коллективной мыследеятельности (умений продуктивно сотрудничать, аргументировать и отстаивать в дискуссии свою точку зрения и опровергать другие и т.п.). Одновременно с этим она способствует развитию функций самоорганизации и самоуправления, снимает напряженность, позволяет проверить себя в различных ситуациях.

Использование разнообразных игр на уроке способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к изучаемому языку.

Игра – универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное занятие. Игра помогает вовлечь в учебный процесс даже «слабого» ученика, так как в ней проявляются не только знания, но и находчивость, и сообразительность. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь порой оказываются более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлечённости, ощущение посильности заданий – всё это даёт возможность учащимся преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения – «оказывается, я тоже могу говорить наравне со всеми».

По целям и задачам учебные игры можно разделить на языковые и речевые.

Языковые игры направлены на усвоение различных аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса, стилистики).

Речевые игры соответствуют видам речевой деятельности на уроке (аудирование, говорение, чтение, письмо).

По форме проведения игры классифицируются на предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные, ролевые, игры-соревнования (игра по станциям), интеллектуальные (викторины, ребусы, кроссворды и т.п.), игры-взаимодействия (коммуникативные), настольные игры.

По способу организации игры бывают устные и письменные, компьютерные, сетевые, с опорами и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т. п.

По количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, коллективные.

Таким образом, игры повышают мотивацию и интерес учащихся при обучении иностранному языку. Различные виды игр разнообразят процесс изучения иностранного языка, в частности немецкого языка, а также они способствуют овладению иноязычной речью. Кроме того, игра обладает большим обучающим потенциалом. Многие выдающиеся педагоги и методисты справедливо обращали внимание на эффективность использования игры в процессе обучения иностранным языкам. Игра обладает различными свойствами, способствующими прогрессивному изучению иностранного языка. Игра всегда эмоционально окрашена, что в свою очередь способствует быстрому и прочному усвоению языкового материала, пробуждает у учащихся интерес к иностранному языку. Можно с уверенностью сказать, что игра положительно влияет на усвоение учебного материала при обучении иностранного языка.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Издательский центр «Просвещение», 1991.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Издательский центр «Просвещение», 1989.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Издательский центр «Высшая школа», 1981.

И. А. Бабкова, А. Мешков

Использование современных информационных технологий в практике преподавания иностранного языка в НПО и СПО

студент 2 курса ГАОУ СПО ПО «Пензенский
техникум транспорта и сервиса»

Научный руководитель – преподаватель немецкого языка
ГАОУ СПО ПО «Пензенский техникум
транспорта и сервиса» И. А. Бабкова, г. Пенза

В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Иностранный язык прочно вошел в нашу жизнь, демонстрируя свою привлекательность и огромные возможности для развития личности студента. Но для того, чтобы сформировать стойкую положительную мотивацию студентов в отношении иностранного языка, необходимо находить самые доступные, перспективные и интересные для обучающихся методы и приемы обучения, которые позволили бы каждому проявить свою активность, творчество, повысить самооценку.

Информационные технологии позволяют повысить эффективность работы преподавателя иностранного языка.

Использование их на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор и позволяет применить личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку, т.е. обучение во взаимодействии [1].

Теперь более подробно мы расскажем об использовании современных информационных технологий в практике преподавания иностранного языка в техникуме. В своей работе мы применяем компьютерные программы. Формы работы с компьютерными программами разнообразны. Они включают в себя изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматических явлений и т.д. Это и определяет характер используемых программ.

Если мы хотим сформировать и совершенствовать языковые навыки, то для реализации этой цели на уроках используются:

Программа Microsoft Word – для упражнений на правильность написания изученных слов, построения предложений, трансформации предложений, выдачи теории и выполнения тренировочных упражнений.

Программа Microsoft Power Point – используя средства этой программы можно создать хорошие тренажеры для введения новой лексики и грамматики. Если перед нами стоит цель организация активной учебно-познавательной деятельности, то в этом нам снова поможет программа Microsoft Power Point. При помощи этой программы на уроках иностранного языка можно представлять материалы страноведческого характера, вводить новую лексику, грамматические правила, создавать материалы для аудирования и т.д.

Если нашей целью является компьютер – как источник учебной информации, то в своей работе мы будем использовать:

Программу Microsoft Word – для предоставления текстов на иностранном языке, информации для обсуждения и дискуссий.

Программу Microsoft Power Point – для демонстрации нового материала. Воздействуя на все виды памяти (слуховую, зрительную, моторную), такая подача информации очень эффективна.

Использование компьютера как средства, помогающего организовать контроль и самоконтроль реализуется при помощи программы Microsoft Word.

Мы создаем различные тесты лексические и грамматические (по уровням), карточки, тексты с пропущенными словами и т. д., контрольные работы средствами с диагностикой правильных / неправильных ответов, с указанием количества неправильных ответов и т.д.

При помощи Microsoft Word проводим также рефлекссию студентов.

Следует отметить, что хорошую методическую поддержку для профессионального развития преподавателя и студента можно найти также в Интернете. Интернет-ресурсы реализуют важный в современной методике преподавания иностранного языка принцип аутентичности. Использование неадаптированных текстов из зарубежных газет и журналов, различных сайтов и других источников позволяет изучать

язык в его современном функционировании. Широкие возможности для эффективного усвоения языка предоставляют чаты, различные виды Интернет-телефонии (Skype), программы «мгновенных сообщений» (ICQ, QiP), «социальные дневники» (LiveJournal) и «социальные сети» (Facebook), а также видеоконференции. Данные средства коммуникации позволяют осуществлять «живое» общение с носителями языка в ситуации «здесь и сейчас». Это также способствует погружению студентов в естественную языковую среду без дополнительных материальных и временных затрат и формированию коммуникативной компетенции. Следует отметить, что общение с помощью электронной почты, делает возможной коммуникацию на иностранном языке с реальными партнерами. Студентам важно то, что тексты составляются не для преподавателя с целью продемонстрировать свои знания и получить за это оценку, а для партнеров-сверстников, чтобы передать им интересную информацию или обсудить актуальные проблемы.

С методической точки зрения важно отметить, что Интернет-ресурсы помогают сделать процесс изучения иностранного языка более увлекательным, так как предоставляют возможность преподавателям варьировать способы подачи информации и сделать обучение практически направленным. [2]

С помощью Интернета можно:

- включать материалы сети в содержание занятия (интегрировать их в программу обучения);
- формировать и развивать умения и навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- формировать и развивать умения и навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет;
- пополнять словарный запас лексикой современного иностранного языка [3].

В заключении можно сделать вывод, что современные информационные технологии в значительной степени являются мощным средством увеличения интереса и повышения мотивации к обучению. Все новое всегда притягательно, а информационные технологии не стоят на месте, изменяются, совершенствуются и становятся все более

доступными. Использование современных информационных технологий способствует раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств студентов.

Литература

1. <http://festival.1september.ru/articles/579483/>
2. Игнатова Н.Ю. Информационные технологии на уроках английского языка// Иностранные языки в школе. – 2012. – №2. – С.25-33.
3. Использование мультимедиа – технологий в общем среднем образовании / Институт дистантного образования Российского университета дружбы народов, 2006. URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/vved.html>

Р. Бухминова, Е. Трипутень

Структура современного урока немецкого языка

студентки 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – ассистент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
О.А. Шилина, г. Пенза

Современный урок иностранного языка имеет своей целью достичь определенного изменения в учащихся, под которым понимается то, что ученик в конце урока будет знать то, что не знал раньше, сможет сделать то, что не умел раньше, сможет принимать участие в обсуждениях какой-либо темы и выразить своё отношение к какой-либо проблеме. Достичь этой цели предполагается возможным при помощи правильно выстроенного урока.

В отечественной и зарубежной дидактической литературе предлагаются различные модели урока иностранного языка. Анализ данных моделей показывает, что большинство из них предполагают наличие

следующих компонентов в структуре урока: введение (мотивирование учеников), работа над учебным материалом (развитие различных компетенций), подведение итогов (оценивание проделанной на уроке работы).

В данной статье мы хотим представить один из вариантов модели урока немецкого языка как иностранного, разработанного немецким дидактом Вольфгангом Клафки. Вольфганг Клафки является автором модели дидактического анализа (DA-модель), которая активно используется в Германии. По этой модели урок представляет собой смену 4 этапов, где на каждом этапе есть свои цели, определяется деятельность ученика, социальные формы работы, использование ТСО и деятельность учителя [1].

Итак, урок по модели Клафки делится на 4 части: введение (Einführung), презентация (Präsentation), семантизация (Semantisierung) и упражнение (Üben).

На этапе введения учитель мотивирует детей к тому, что они будут изучать на данном уроке, подталкивает их на определение новой темы. Здесь перед учителем ставятся 2 важные задачи:

1. Заинтересовать учащихся
2. Активизировать уже имеющиеся знания по теме.

Второй этап урока называется презентация. На этом этапе учащиеся знакомятся с новым материалом, который может быть представлен в виде аудиотекстов, видеоматериалов, в виде текстов для чтения и т.д. Здесь важно, чтобы ученик мог понять предлагаемые ему материалы глобально, т.е. основную информацию.

Итак, активизация уже изученного материала, создание условий для того, чтобы презентируемый ученикам материал был доступным, понятным и интересным, предъявление материала в увлекательной форме – вот залог успешного урока иностранного языка.

Цель семантизации – семантизировать языковой материал. На этом этапе учащиеся активно работают над новым словарём и новыми грамматическими структурами, с которыми они столкнулись на предыдущем этапе презентации.

Если на этапе презентации подразумевается общее понимание материала, то на этапе семантизации речь идет о том, что учащиеся

должны детально понять предъявленный материал (текст, аудиозапись, видеофильм и т.д.). Значение слов они извлекают из контекста или в крайнем случае обращаются к словарю.

Важно понимать, что семантизация – это задача не учителя, а учащихся. Это значит, что учащиеся должны активно участвовать в процессе работы над материалом, а учитель лишь правильно организует этот процесс. Т.е. учитель дает лишь методические указания, готовит раздаточные материалы, помогает преодолеть трудности, например, если слово непонятно, то учитель объясняет слово на иностранном языке, не обращаясь к родному языку.

Когда содержание предъявленного материала понято, это еще не значит, что понят смысл. Например, тексты часто имеют сатирический, иронический характер или содержат социокультурные аспекты, что может вызвать недоумение у учеников или неверную трактовку. Поэтому дополнительно учителем предлагается страноведческая информация и организуется работа над этой информацией. Итак, этот этап подразумевает работу над пониманием содержания предъявленного материала.

Следующий этап – это упражнение или тренировка. На этом этапе учащиеся тренируют новые языковые средства (слова или грамматические структуры) которые были до этого введены, представлены и систематизированы, в разных видах речевой деятельности. Поскольку запоминается только то, что активно тренируется, то можно констатировать, что эта фаза является самой важной, поэтому на нее отводится больше всего времени. Учителю необходимо подготовить как можно больше различных упражнений для данного этапа, учитывая разный уровень способностей учеников, т.е. используя дифференцированный подход, чтобы каждый был активно задействован на уроке.

Так как на этом этапе происходит работа над развитием навыков речевой деятельности, учитель должен иметь представление, что есть сформированные навыки (Fertigkeiten) и как бы составляющие этих навыков (Teilfertigkeiten). Например, для того, чтобы сформировать навык говорения на немецком языке, необходимо работать над правильным произношением, интонацией, над правильным грамматическим оформлением речи, над словарным запасом.

Кроме того важно иметь представление о различных видах упражнений, которые помогут ученикам сформировать тот или иной навык.

Герхард Нойнер выделяет следующие типы упражнений:

1. упражнения на понимание (верно, неверно),
2. репродуктивные упражнения (люкентекст),
3. репродуктивно-продуктивные упражнения (открытый диалог),
4. продуктивные упражнения (где нет никакого образца, учащиеся действуют самостоятельно, например, вырази свое мнение по прочитанному, напиши письмо, сделай презентацию и т.д.) [2].

Важно, какие упражнения выполняются в конце и в начале этого этапа. Каждое упражнение должно способствовать достижению цели, иначе урок будет переполнен ненужными упражнениями. Так, в начале этого этапа нельзя использовать продуктивные упражнения, потому что учащимся трудно будет сконцентрироваться на 2 вещах одновременно, на правильности оформления своего высказывания и на правильном содержании. Поэтому логичным будет предложить учащимся сначала упражнения репродуктивного характера, а потом – продуктивного.

Модель Клафки предполагает в конце урока проведение экспертной оценки (Evaluation) [3] – подведение итогов, анализ того, что каждый почерпнул для себя из урока, и оценку того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы, а также увлекательность и полезность выбранных форм работы.

Таким образом, модель урока Клафки базируется на диагностическом анализе всех этапов урока иностранного языка. Данная модель предполагает, что ученики играют не пассивную роль, а активно участвуют в процессе обучения иностранному языку. Они самостоятельно работают с книгой, планируют свою деятельность, выдвигают и проверяют гипотезы. Учитель – не источник знаний на уроке, а организатор урока и помощник.

Нам кажется целесообразным более внимательно изучить данную модель, чтобы использовать положительный опыт немецкой дидактики в отечественных условиях.

Литература

1. Klafki W. Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. Dusseldorf, 1977.
2. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Kassel, 1992.
3. <http://de.wikipedia.org/wiki/>

В. П. Вершинин

Игра как средство развития языкового сознания ребенка

ученик 11 класса МБОУ классическая
гимназия №1 им. В.Г.Белинского
Научный руководитель – учитель
французского языка
МБОУ классическая гимназия №1
им. В.Г. Белинского О.П. Милованова, г. Пенза

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов утверждают, что игра и есть та деятельность, в которой воображение возникает впервые. А воображение – это составная часть сознания человека и языкового сознания в том числе. Многие современные ученые, психологи и психолингвисты проводили свои исследования в этой области. Лев Семенович Выготский, Валерия Сергеевна Мухина, Татьяна Николаевна Ушакова, Наталья Владимировна Уфимцева и Валерий Павлович Беянин в своих научных трудах утверждали, что анализ игровой деятельности ребенка может служить важным диагностическим средством для определения уровня развития ребенка. Читая произведение французских авторов Семпе и Госсини «Le petit Nicolas», мы заметили, что его герои постоянно играют, используя в своей речи разнообразные лексические единицы. Мы решили узнать, оказывает ли игра влияние на развитие словарного запаса и его языкового сознания? Игра как средство развития языкового сознания ребенка в произведении «Le Petit Nicolas» Жан-Жака Семпе (1932) и Рене Госсини (1926-1977) не являлась до сегодняшнего дня чьим либо объектом исследования. Благодаря особому авторскому дару понимания души ребенка, его пережи-

ваний и эмоций, серия книг «Le petit Nicolas» (всего их 5) заслуженно завоевала успех во Франции, став настоящим бестселлером современной прозы для детей на французском языке. Творение Семпе и Госсини по достоинству оценено в разных странах мира, в том числе, и у нас в России. Наряду с работами известных ученых французские авторы уделили особое внимание игре. В процессе игры, создавая свой уникальный мир, ребенок обогащает внутренний мир и, сам того не замечая, всесторонне развивается.

Итак, объектом исследования послужил цикл детских повестей Жан-Жака Семпе и Рене Госсини «Le Petit Nicolas».

Предметом настоящего исследования является поле игра как фактор, формирующий языковое сознание ребенка.

Цель данной работы – выявить влияние игры на языковое сознание ребенка и, как следствие, на его развитие в целом.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза: игра не только влияет на языковое сознание ребенка, но и ускоряет его развитие.

Практическая значимость работы для ученика – увеличение лексического запаса при чтении исследуемого произведения, для учителя-приближение к психологии ребенка.

Проведенная работа является нашим первым опытом синтеза лингвистики и психологии.

Сознание – это психическая деятельность, состоящая в рефлексии мира и самого себя. Между сознанием и языковым сознанием нельзя ставить знак равенства. Языковое сознание – это лишь часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании. Это совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств. Языковое сознание формируется у человека в процессе усвоения языка и совершенствуется всю жизнь. В процессе развития человек вовлекается в различные виды деятельности, проявляя внутренне присущую ему активность в игре, труде, учении.

Нормально развивающийся ребенок много и с увлечением играет. Игра позволяет ребёнку лучше понять себя, так как ломает условности и позволяет проверить себя в разных ролях – "сильный-слабый",

"красивый-гадкий", "храбрый-трусливый". Герои серии «Le petit Nicolas» – друзья Николя, мальчики младшего школьного возраста, постоянно во что-нибудь играют. В игре они обмениваются опытом и знаниями сюжета игры и правил поведения.

В игре раскрываются подлинные качества детского характера, позволяющие заслужить авторитет у сверстников, а не богатство родителей или отличные оценки на уроке. Лишь в процессе игры Николя и его друзья развивают новые навыки и познают мир, в котором живут, расширяют свой опыт, что способствует их нормальному развитию.

Богатство словаря, связанного с игровыми занятиями, является важным доказательством значения игры в развитии его языкового сознания. Вот, например, какие ассоциативные цепочки выстраиваются в языковом сознании ребенка, относящиеся к игре в ковбоев:

Персонажи игры- les cow-boys, un jeune homme à cheval blanc, une tribu des indiens, des bandits, un sheriff.

Одежда – un ceinturon avec un tas de cartouches (пояс с патронами), un gilet en cuir (кожаный жилет), des éperons avec des pointes terrible (шпоры с грозными шипами).

Вооружение – des menottes (наручники), un revolver, un sifflet à roulette, une hache (топор), un fusil à fleches (арбалет).

Разговорные клише, используемые в определенной ситуации, – «Tu m`as eu coyote, mais je serai vengé» (Ты меня поймал, койот, но за меня отомстят), «Bouge pas , Oklahoma Kid!», « le Tour de France durerait six mois», «Vous tombez bien», «C`est rien chouette», «Toi qui es si malin », «Décidément, c`est le jour». В языке детей присутствует также большое количество слов, тематически связанных с футболом и другими играми:

Футбол – hors-jeu (офсайд), le gardien de but, tirer au sort (тянуть жребий), marquer un but, le but (цель, ворота, гол), un shoot, l`avant-centre, l`arrière-droit.

Велосипедный спорт – un champion interrégional amateur, le guidon (руль), le gagnant, la défaite , le chronomètre (секундомер), le chronométrateur, le Tour de France.

А читая о химической игре, которую Аньяну подарил его папа, словно ставишь серьезный химический опыт – une tube, une bouteille

ronde, de petits flacons, un réchaud à alcool (спиртовка), des expériences instructives, la poudre (порох), la liquide, faire chauffer la bouteille, faire de la mousse (смешать вещества), arrêter l'expérience, éclater.

Всего нами было найдено в цикле повестей около 543 языковых единиц, употребляемых в контексте «игра».

Кроме того, в ходе исследования нами было установлено богатое употребление параллелей, перенесенных и наложенных на происходящее, например:

(Николя о речи новенького иностранного ученика) Ce qu'il y a, c'est qu'il parle en version originale. Il lui faudrait des sous-titres;

(о новой собаке) J'apprendrais à Rex à faire des tours, il garderait la maison, et aussi, il m'aiderait à retrouver des bandits, comme dans le film de jeudi dernier;

(гардероб маленького джентльмена): le costume bleu, la chemise blanche, le costume bleu marine avec la cravate, peigner avec des tas de brillantine.

Даже окружающие маленьких героев произведения взрослые персонажи поддаются их влиянию и начинают с ними тоже играть, о чем свидетельствует наивно-детские метафоричные обращения матерей: un chou (душка), un roussin (малыш, детка, цыпленок).

Руководствуясь методом отслеживания увеличения объема языковых понятий, становится ясным, что чем богаче содержание языкового сознания, тем богаче речь и выше уровень развития ребенка. Таким образом, наша гипотеза оказалась верна!

Мы видим, что игра как явление полифункциональное, обладающее большими возможностями в плане воспитания и развития ребенка, не только влияет на его языковое сознание, но и ускоряет его развитие. Умственные и чувственные знания, формируемые ребенком в процессе игры, а также речевое общение со сверстниками интегрируются в образах языкового сознания, тем самым продвигая его вперед.

Литература

1. Эльконин Д. Психология игры. М.: Владос, 2006 . – 360 с.

2. Белянин В. П. Психолингвистика: Учебник. 6-е изд. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2009. – 420 с.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. – 776 с.
4. Sempé J-J et Goscinny R. Le petit Nicolas.-М. «Высшая школа», 1986. – 95с.
5. Sempé J-J et Goscinny R. Les vacances du petit Nicolas. – Махаон, 2011. – 168с.
6. Sempé J-J et Goscinny R. Le Petit Nicolas et les Copains . – Махаон, 2012. – 152с.
7. Sempé J-J et Goscinny R. Les Récrés du Petit Nicolas . – Махаон, 2012. – 144с.

Ю.В. Глухова, А Куприянова

Организация внеклассной работы по иностранному языку в средней школе (на примере разговорного клуба)

учитель иностранных языков
МБОУ СОШ № 3 города Кузнецка
ученица 8 «А» класса
МБОУ СОШ № 3 города Кузнецка

В связи со сложившейся в последнее время социальной, политической, экономической ситуацией в мире иностранный язык стал средством жизнеобеспечения.

В государственном образовательном стандарте предусматривается в качестве главной цели обучения формирование элементарной коммуникативной компетенции в говорении, чтении, письме и аудировании. Полной реализации данной цели, по мнению многих педагогов, способствует внеклассная работа по предмету. Именно по этому, на базе МБОУ СОШ № 3 города Кузнецка был организован разговорный клуб по иностранным языкам: английскому, немецкому, французскому. Данный клуб посещают учащиеся 6-8 классов.

Целями Разговорного клуба являются:

– создание условий для более полного осуществления практиче-

ских; воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения;

- расширение сферы применения навыков и умений;
- создание мотивации, обеспечивающей стойкое положительное отношение к учению;
- всестороннее развитию личности.
- содействие социализации старшеклассников.

Стимулирование коммуникативной активности проходит по 2 направлениям: виды деятельности и содержание деятельности.

Виды деятельности, используемые в рамках данного клуба, либо не внедряются в урочную систему, либо охватывают незначительную часть учебных занятий.

К таким видам деятельности относятся:

- Просмотр и обсуждение фильмов на иностранном языке: я выбираю подходящий фрагмент фильма, исходя из интересов группы, и организую обсуждение данного фрагмента. На одном из занятий Второй вариант - я сама скачиваю видео и озвучиваю его, такой лексикой, которая необходима для решения коммуникативных задач данного занятия;
- Прослушивание песен на иностранном языке: обсуждение содержания, работа над лексикой песни;
- Посещение иноязычных сайтов в Интернете;
- Ведение переписки;
- Чтение книг на изучаемом языке.

Что касается содержания, то отбор осуществляется исходя из интересов учащихся. Немаловажным фактором отбора содержания является отсутствие обсуждаемой на занятиях клуба темы в программе обучения. Материал внеклассного мероприятия не должен дублировать содержание программы обучения. Целесообразно расширить рамки, изучаемой по программе темы, взять её отдельный аспект. Например, тема «Книги», на занятиях данный материал расширен сведениями об электронных книгах. Тема «Свободное время» представлена на всех этапах обучения. Не секрет, что почти каждый школьник большую часть времени проводит в интернете, а именно в социальных сетях. Поэтому на занятиях клуба дети обсуждают социальные сети, выявляют положи-

тельные и отрицательные стороны этого явления. Говоря о моде, мы не можем ни коснуться темы школьной формы и судебных процессов о запрещении религиозных атрибутов в одежде. В преддверии летних каникул учащиеся выбирают самую безопасную страну для отдыха.

Отличительной чертой разговорного клуба является создание доброжелательной атмосферы для общения, создание непринужденной обстановки, где учитель выступает не диктатором, а другом, партнером по общению. Для реализации этой задачи мы оформляем кабинет особым образом, убираем парты и садимся в круг.

Результаты работы разговорного клуба были представлены на совещании руководителей образовательных учреждений города Кузнецка и положительно оценены.

А. С. Елевич

Развитие межкультурной компетенции на старшей ступени обучения

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Т.А. Питерсова, г. Пенза
немецкого языка

Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Влияние осуществляется посредством культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путем научного сотрудничества, торговли, туризма и т.д. Общение с иностранцами становится реальностью, а столкновение с представителями иной культу-

ры входит в нашу повседневную жизнь. Все чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами, преподаватели проходят стажировку за рубежом, участвуя таким образом в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция.

Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности учащихся принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров.

Существует множество определений как российских, так и зарубежных ученых. В данной работе мы придерживаемся мнения К.Кнаппа, который определяет межкультурную компетенцию как способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры»¹ и выделяет следующие компоненты этой способности:

- знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;
- общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;
- набор стратегий для стабилизации взаимодействия, т.е. для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем.

Для успешного межкультурного взаимодействия необходимо вырабатывать двойное видение, адекватно принимать другую культуру, не теряя своей собственной культурной идентичности, тем самым развивая межкультурную компетенцию. В связи с этим очевидным становится роль межкультурной компетенции.

Как уже упоминалось, главной целью обучения иностранному языку в школе на современном этапе является формирование межкультурной компетенции, наличие которой необходимо для успешной коммуникации между носителями разных языков и культур. Достижение данной цели наиболее вероятно при наличии специальной мето-

дики, включающей в себя эффективные приемы, средства, способы и формы организации учебного процесса.

Качество обучения во многом зависит от подобранного страноведческого и лингвострановедческого материала. Актуальная и интересная информация о жизни и быте в странах изучаемого языка, фотографии, схемы, статистика, подробные комментарии учителя и коммуникативные упражнения, основанные на представленном материале, позволят учебно-методическим комплексам по иностранному языку полностью соответствовать современной образовательной парадигме в нашей стране.

Помимо формирования достаточного запаса фоновых знаний о культуре и быте страны изучаемого языка, межкультурный аспект процесса обучения подразумевает воспитание у школьников положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке. Процесс формирования адекватного восприятия иностранного языка не как чуждого нам, а как присущего другому народу и другой культуре, должен включать в себя следующие параметры:

1. Особенности речевого поведения в межличностном общении с представителями других культур (в туристической поездке, в молодежном центре за рубежом).

2. Эквивалентную и безэквивалентную лексику.

3. Культуроведческие сведения.

4. Способы передачи реалий родного языка на иностранном языке.

Г.Д. Томахин в своих исследованиях утверждает, что существует необходимость отбирать и изучать языковые единицы, в которых четко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители данного языка, и это ощущается во всех случаях общения с представителями других культур, при чтении прессы, публицистики, художественной литературы, просмотре видеофильмов².

В число лексических единиц, обладающих выраженной культурной семантикой, Г.Д. Томахин включает:

- 1) названия реалий, – обозначение явлений, которые характерны для одной культуры и отсутствуют в другой:

– топонимы (географические названия): топонимы могут быть известны за пределами данной страны, но ассоциации, связанные с этими объектами, являются частью национальной культуры и могут быть неизвестны за пределами данной культуры;

– антропонимы (имена людей): в первую очередь это имена исторических и государственных деятелей;

– этнографические реалии: пища, одежда, праздники, транспорт, деньги;

– общественно-политические реалии;

– реалии системы образования;

– реалии, связанные с культурой: театр, кино, литература, музыка, изобразительное искусство.

2) коннотативная лексика, то есть лексика, которая совпадает по значению, но отличается по культурным ассоциациям;

3) фоновая лексика – обозначает явления, которые имеют аналогию в сопоставимой культуре, но имеют различия в национальных особенностях³.

Для межкультурной коммуникации, а, следовательно, и для лингвострановедческого подхода к обучению иностранным языкам большой интерес представляют фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие культуры, традиций, образа жизни, истории народа – носителя языка. Пословицы для лингвострановедения также представляют немалый интерес. В пословицах заключена мудрость народа, его умение тонко подмечать отдельные стороны жизни человека, в них раскрывается его наблюдательность и способность кратко выражать свое отношение к окружающему миру в целом.

И, наконец, третьим этапом формирования межкультурной компетенции должны стать тренировочные упражнения коммуникативного и исследовательского характера. Любые знания без практического закрепления будут бесполезны. Такими упражнениями могут быть:

Отработка языковых единиц и грамматических структур в диалоговых ситуациях, максимально приближенных к реальным и характерных для культуры данной страны (например, коммуникация в аэропорту, ресторане, магазине, в гостях, и т.д.);

При наличии необходимых технических средств реальное общение с представителями иностранной культуры (переписка по электронной почте, в чате, в форуме; идеальный вариант – общение по Skype, и т.д.);

Решение лингвистических и лингвострановедческих задач (что бы ответил на данный вопрос носитель языка, как бы повел себя в данной ситуации, и т.д.);

Исследовательские и творческие проекты, связанные с изучаемыми темами, но, помимо поиска и представления информации, включающие в себя лингвострановедческий анализ данной информации;

Лингвистический и лингвострановедческий анализ аутентичных материалов, начиная от печатных изданий и заканчивая фильмами или новостями национальных каналов страны изучаемого языка.

Таким образом, процесс формирования межкультурной компетенции в школе должен включать в себя три необходимых компонента: формирование достаточного запаса фоновых знаний о национальной культуре страны изучаемого языка, формирование адекватного и дружественного восприятия иностранного языка и его реалий и, наконец, практическая тренировка в межкультурной коммуникации.

Литература

1. <http://www.kwintessential.co.uk/articles/info/definition-intercultural-competence.html>
2. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // *Вопр. языкознания*. – 1986. – С. 113-119.
3. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // *Иностранные языки в школе*. – 1996. – № 6. – С. 22-27.

А. Н. Жалдыбина

Использование образовательных веб-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам

студентка 4курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Т.А. Питерскова, г. Пенза

Современное общество невозможно представить без компьютерных технологий. Роль их с каждым днем только возрастает. Именно поэтому в настоящее время поднимается вопрос об использовании новых информационных технологий в процессе обучения.

Одной из таких технологий является Интернет, информационные возможности которого колоссальны.

Однако, отметим, что наличие доступа к Интернет-ресурсам не гарантирует качественное языковое образование, поэтому считаем необходимым ознакомиться с существующими Интернет-ресурсами для осуществления успешного учебного процесса.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных Интернет-материалов: хотлист, трежа хант, сабджект сэмпла, мультимедиа скрэпбук, и вебквест [1]. Суть данных Интернет-ресурсов состоит в том, что учитель подбирает в Интернете необходимую информацию по той или иной теме и предлагает учащимся эту информацию в виде ссылок. Учащиеся в свою очередь должны ознакомиться с данной информацией с целью ее дальнейшего использования для решения определенных коммуникативных задач. Каждый из пяти видов учебных Интернет-материалов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи [1].

Практический интерес представляют также ресурсы, предоставленные технологией Веб 2.0. Веб 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая пользователям сети Интернет быть не только получателями информации, но ее создателями и соавторами.

Основные преимущества Веб 2.0 с точки зрения методики обучения иностранным языкам: эффективность сервисов и простота в их использовании.

Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Вики – веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом.[3] Данная технология может использоваться в качестве: средства для организации совместной работы над коллективными проектами; своеобразной электронной доски, на которой может писать целая группа; баз данных; а также для предоставления, расширения учебных материалов. Вики можно использовать для развития умений чтения и письма.

Блог – личная страничка в виде дневника или журнала. Основное содержимое блога представляют регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Блоги публичны и для них характерна возможность публикации комментариев посетителями. Таким образом, блоги являются средой сетевого общения. Блоги, как и вики используются преимущественно при развитии умений чтения и письма.

Подкаст – социальный сервис, позволяющий создавать и распространять аудиофайлы и видеопередачи во Всемирной сети. Подкастинг даёт возможность прослушивать аудиофайлы и просматривать видеопередачи в любое удобное время, скачав файлы на свой компьютер. Подкасты могут быть на любую тему, разными по длительности, аутентичными и учебными. Они используются для развития умений аудирования и говорения. Подкасты на немецком языке: podcast.de, goethe.de, dw.de.

Полезными при изучении иностранного языка могут оказаться и другие сервисы Веб 2.0, в частности: Wordle (Работа над словарем), Voxorop (Аудирование, говорение), Voki (Говорение).

Wordle – сервис создания облака слов из текста. Данный сервис автоматически генерирует облако из часто встречающихся слов введенного текста. Размер шрифта у слова тем больше, чем чаще оно встречается в тексте. Данный сервис можно использовать для запоминания основных понятий и терминов.

Voxorop – своего рода аудио-форум, позволяющий общаться разным коммуникантам из любых точек земного шара. С помощью данного сервиса учащиеся могут практиковаться в устной речи и аудировании, а также оценить свои речевые и фонетические навыки, научиться «слышать» и исправлять собственные ошибки.

Voki – сервис, позволяющий создавать говорящие аватары, с помощью которых можно озвучивать тексты, презентовать проекты или давать комментарии к выполненной работе. Для их озвучивания можно загрузить с компьютера любой аудиофайл, с помощью микрофона записать свой собственный голос или аватар будет произносить напечатанный текст. Voki можно использовать на различных видах деятельности, а самое главное, при обучении говорению.

Подводя итог, хочется отметить, что использование образовательных Интернет-ресурсов позволяет решать на уроке целый ряд задач:

1. Совершенствовать различные виды речевой деятельности;
2. Обогащать словарный запас учащихся;
3. Знакомить учащихся с культуроведческим материалом;
4. Прививать интерес учащихся к изучаемому предмету.

Литература

1. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // Иностранные языки в школе. – 2008. – №8. – С. 11-15.
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 26-31.
3. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] URL:
<http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/20/image/20-115.pdf>

Е. Исаева

Сущностные характеристики понятия «интенсификация» в современной методике обучения иностранным языкам

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Ю.А. Шурыгина, г. Пенза

«Большая Советская энциклопедия» предлагает следующее определение интенсификации – «усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности» [1].

Под интенсификацией процесса обучения иностранному языку мы понимаем овладение учебным материалом (устной иноязычной речью) за короткий срок благодаря правильному и эффективному использованию резервов учащегося (памяти, мышления) за счет грамотно выстроенного урока (упражнения, задачи).

Ю.К. Бабанский критиковал сложившийся процесс образования и указывал на недостатки в процессе обучения. Под интенсификацией обучения Ю.К. Бабанский понимал «повышение производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени» [2, С.5]. Для того чтобы в каждой конкретной ситуации напряженность труда учителя и учеников оставалась на допустимом уровне, не вела к перегрузке, не отражалась отрицательно на их здоровье и чтобы в то же время их труд был высокоэффективным, необходимо выбирать оптимальные варианты обучения. Поэтому интенсификация и оптимизация обучения должны осуществляться во взаимосвязи как важнейшие принципы научной организации педагогического труда.

По мнению ученого, недостатки процесса образования сводились к следующему. Во-первых, под влиянием растущего объема информации непрерывно пополнялось содержание школьного образова-

ния. Чтобы успевать за нарастанием научно-практической информации, школа увеличивала срок обязательного обучения: из трех-четырехлетней она по-степенно стала семилетней, восьмилетней, десятилетней, а теперь и одиннадцатилетней. Но этот процесс не может быть бесконечным.

Во-вторых, непрерывно увеличивалось число учебных предметов. Но ведь многопредметность усложняет учебный процесс, разрывает научные связи, ведет к дублированию материала, не способствует созданию у учащихся целостной картины мира.

В-третьих, неудачи школьного обучения он объясняет нехваткой учебных часов. Научные работы, в которых говорится о возможности экономии учебного времени, тонут в потоке традиционных, экстенсивных методических решений. Кроме этого, не способствует эффективности обучения и чрезмерная раздробленность учебного материала. За многие годы сложилось мнение: чем на более мелкие куски разделен материал в учебнике, тем он доступнее. Недостаток процесса обучения Ю.К. Бабанский видел так же и в нагромождении техническими средствами на уроке, так как они отрицательно влияют на усвоение изучаемого материала. Некоторые учителя стремятся к большему числу демонстраций на каждом уроке, не обеспечивая глубокой проработки из-за нехватки времени [2, С.7].

Учитывая все вышесказанное, Ю.К. Бабанский определяет следующие основные факторы интенсификации обучения: повышение целенаправленности обучения, усиление мотивации учения, повышение информативной емкости содержания образования, применение активных методов и форм обучения, ускорение темпа учебных действий, развитие навыков учебного труда, использование компьютеров и других новых технических средств.

Интенсивная организация учебного процесса предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации об эффективности применяемых мер и столь же оперативное регулирование и коррекцию обучения. Следовательно, необходимо значительно улучшить использование в учебном процессе методов контроля и оценки знаний.

Для интенсификации обучения важен не только темп контроля,

но и его аналитичность. Учителю надо знать не только пробелы в знаниях, но и их причины. Среди причин отставания в учебе могут быть недостатки здоровья, дефекты воспитанности личности, плохие домашние условия, изъяны самого процесса обучения, в том числе отсутствие индивидуального подхода и т. д.

Все основные факторы интенсификации обучения должны применяться во взаимосвязи. Необходимо искать в каждом случае оптимальные сочетания факторов интенсификации для конкретных условий класса, возраста учеников, специфики предмета и возможностей самого учителя. Только такой подход может принести действительные успехи в повышении эффективности и качества обучения школьников.

Система мер интенсификации процесса обучения при ее настойчивом и целенаправленном использовании дает следующие результаты: возрастает качество уроков, уменьшаются затруднения учителей при выборе методов и форм обучения; успешность учения школьников приближается к уровню их реальных возможностей, возрастает интерес к учению; объем домашней работы учеников сокращается до оптимально необходимого; успешнее формируются общеучебные умения и навыки.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения, М., 1987.
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.

О. А. Кашичкина

Воспитание духовности личности в процессе обучения иностранному языку

доцент кафедры немецкого языка
и методики преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Духовность наряду с сознанием и мышлением является одним из свойств человеческой природы, отделяя человека от животного мира и в то же время выделяя его среди других людей. Духовность как свойство развитого человека сопутствует психике и сознанию человека, являясь при этом уникальной характеристикой человека, отличной от его психической и интеллектуальной функции.

Развитая духовность делает человека желанным и ценным членом коллектива. Поэтому в различные времена в разных человеческих обществах духовность являлась целью формирования и воспитания человеческой личности.

В зависимости от признаваемых обществом ценностей в понятие духовности может вкладываться различное содержание, исходя из ценностных ориентиров и практических целей определенного человеческого коллектива, страны или цивилизации.

Духовность означает совершенствование человеческой природы, приближение души к нравственному идеалу, признаваемому в обществе как образец отношения к людям, окружающему миру, самому себе. Духовность и ее формирование относятся к гуманитарной области человеческой жизни. Поэтому гуманитарное образование может и должно являться способом формирования духовности. Обучение на факультетах иностранных языков как нельзя лучше может использоваться для воспитания духовности студентов.

Изучение языка должно проходить как овладение способом межкультурной коммуникации. Изучение грамматики и освоение лексики представляют собой только начальный этап обучения языку. При полном освоении иностранного языка происходит понимание особен-

ностей культуры, стереотипов поведения и мышления, а именно менталитета носителей изучаемого языка, одной из составных частей которой является духовность представителей иной культуры.

Студентам необходимо знакомство, узнавание, понимание и освоение культурно-языковых образцов и моделей для совершенствования межкультурной коммуникации. Преподаваемые на факультетах иностранных языков дисциплины предоставляют такую возможность.

Так, на занятиях по аналитическому чтению, домашнему чтению, практике устной и письменной речи изучаются и анализируются классические литературные произведения, тексты, содержащие лингвистические и культурные модели поведения и мышления носителей языка.

Студенты не только знакомятся с проявлениями человеческой психики, сознания и духа, но и вырабатывают свое отношение, мироощущение и оценку поведения людей в социуме и отношения к миру и другим людям.

На занятиях по домашнему чтению студенты 4 курса знакомятся с жизнью известного полярного исследователя Джона Франклина. В начале романа этот десятилетний медлительный мальчик, над которым все смеются и который не находит понимания и поддержки среди своих родных. Благодаря упорному ежедневному труду, учебе в школе, настойчивости в достижении цели он становится полярным исследователем, а позднее – губернатором Тасмании. Франклин посвящает всю жизнь служению людям. Студенты анализируют поступки героя в различных ситуациях и приходят к выводу, что Джон Франклин может быть примером для сегодняшней молодежи, примером того, что можно отказаться от роскоши в личной жизни, но помочь людям, оказавшимся в трудной ситуации, и дать им шанс. На протяжении всего романа внимание студентов обращается на то, как Джон Франклин общается с людьми – он всегда стремится к тому, чтобы уважать их, и никого не обидеть ни словом, ни поступком; гуманность и любовь к ближнему становится основной чертой его характера, а человеческая жизнь представляет собой для него высшую ценность. Джон Франклин создает свою собственную систему, которая является методикой жизни и открытий. Ее основными идеями являются справедливость,

доверие, открытость и уважение других людей. Благодаря выработанной системе Джон Франклин сохраняет спокойствие в самых сложных ситуациях, всегда принимает верные решения, и не проигрывает из-за своей медлительности в агрессивном обществе высоких скоростей. Студенты сравнивают героя романа Надольного «Открытие медлительности» Джона Франклина, который несколько лет жизни посвятил поискам Северного морского пути, с героем другого известного романа Вениамина Каверина «Два капитана» Александром Григорьевым и учатся у них беззаветной преданности своему делу.

Изучение языка невозможно без знакомства с литературой, созданной на этом языке. Предлагаемые студентам образцы художественной литературы, помимо выработки языковых навыков, могут служить развитию вкуса, расширению кругозора, а также повышению общей гуманистической культуры.

Таким образом, обучение иностранным языкам позволяет ознакомиться с духовными ценностями, общими для группы стран или глобальными для всех людей, а также лучше понять, по-новому усвоить и переосмыслить национальные духовные богатства, присущими отдельному этносу или стране, тем самым способствуя воспитанию духовности студентов.

К. Ю. Книгина, С. Б. Селивёрстова

Нетрадиционные методы обучения диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку

студентка 5 курса
факультета педагогики, психологии и социальной работы
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
С.Б. Селивёрстова, г. Пенза

Основной и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке – одна из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не менее, данная проблема требует дальнейшего методического разрешения, поскольку современные требования к диалогической речи – научить учащихся вести беседу на изучаемом иностранном языке – не всегда и в полной мере выполняются.

Под диалогом понимается форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которыми составляет его сущность.

В психологическом плане диалогическая речь обладает следующими характеристиками:

1. Диалогическая речь всегда мотивирована. Это означает, что мы всегда говорим по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами.

2. Речь всегда обращена к слушателю, адресована аудитории. Это означает, что мы всегда говорим с кем-то, для кого-то, чтобы высказать свое мнение, поделиться мыслями, убедить, доказать, спросить, попросить, и т. д. Иными словами, речь должна носить обращенный характер.

3. Речь всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит.

4. Речь всегда ситуативно обусловлена, так как она протекает в определенной ситуации. На уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций с помощью наглядности: игрушек, предметов, картинок, рисунков, аппликаций и т. д.

Как показывает опыт работы передовых учителей, одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся являются нетрадиционные методы обучения. К ним можно отнести ролевые игры и прием инсценировки.

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. Ролевая игра – это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения.

В зависимости от цели занятия и уровня подготовленности учащихся ролевые игры могут проводиться в парах, в подгруппах и в целой группе.

Ролевая игра – это обучение в действии, повышающее качество обучения. Это в высшей степени мотивирующий фактор, так как она (игра) вызывает интерес учащихся, особенно в плане непредсказуемости развязки.

Ролевая игра дает учащимся опору: подсказывает, какими речевыми моделями можно выразить ту или иную мысль именно в данной конкретной ситуации. Ролевая игра сопровождается, как правило, эмоциональным подъемом, что положительно влияет на качество обучения, повышает его эффективность.

В основу приема инсценировки положены следующие принципы:

а) никакой подготовительной работы (написание сценария, подготовка костюмов, декораций, заучивание ролей и т. п.) не проводится;

б) инсценировка осуществляется непосредственно на уроке, на заключительном его этапе (как правило, в течение 5-10 минут);

в) материалом для инсценировки является только известные всем учащимся произведения (сказки, рассказы или их фрагменты);

г) ученикам предоставляется полная свобода выбора языковых средств для реализации выбранной роли, сохраняется лишь фабула произведения;

д) при распределении ролей нужно стремиться к тому, чтобы каждый раз школьник получил новую роль.

В спектакле возможно участие учителя в роли сказочника или ведущего, чтобы подключиться к работе в том случае, если возникла нестандартная ситуация или, например, ребята значительно отклонились от сюжета произведения. Учитель также регулирует соотношение сильных и слабых учеников.

Естественно, что постановка не является самоцелью, а лишь служит интересам усвоения программного материала, помогая создать ситуацию, в которой желание речевой деятельности у школьников значительно опережает их языковые возможности, создавая тем самым исключительно благоприятные условия для усвоения новых знаний, развития навыков употребления новых речевых единиц в речи.

Использование театра на уроке показывает высокую эффективность этого приема, прежде всего для развития навыков и умений неподготовленной устной речи на основе мотивации речевых действий.

Таким образом, нетрадиционные методы обучения диалогической речи дают сильный мотив к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал начального и

последующего этапов обучения. Учащиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами (в рамках определенных ситуаций), потом автоматически оперируют ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода. Школьники намного быстрее приобретают чувство языка. Такие занятия дают дополнительную возможность для развития навыков аудирования: ребята воспринимают на слух речь учеников других классов, позволяют школьникам знакомиться с литературой страны изучаемого языка; способствуют эстетическому воспитанию учащихся, приобщению их к культуре страны изучаемого языка.

Рольевые игры и инсценировки способствуют выполнению трех важных задач:

- создают психологическую готовность детей к речевому общению;
- обеспечивают естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала;
- тренируют учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Литература

1. Будниченко Е. П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка// Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 58-60.
2. Горская Л. Н. Начальный этап обучения диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С. 51-54.
3. Калимулина О. В. Рольевые игры в обучении диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 17-20.
4. Фищук Л. В. Прием инсценировки на уроках английского языка в младших классах// Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 58-60.

Факторы, противодействующие правильному пониманию и корректному использованию немецкого языка

старший преподаватель
кафедры «Иностранные языки»
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Типичные ошибки, как правило, связаны с так называемой интерференцией, т.е. с невольным перенесением тех или иных закономерностей родного языка на изучаемый иностранный язык.

Подобного рода факторами, противодействующими правильному пониманию и корректному использованию немецкого языка для русскоязычного пользователя являются, в частности, следующие:

1. Возможность перевода нескольких близких, а также и совершенно разных по значению немецких словарных единиц одним и тем же многозначным русским словом. Так, например, немецкие глаголы *annehmen*, *aufnehmen*, *entgegennehmen* чаще всего переводятся на русский язык многозначным глаголом «принимать», разным значениям которого соответствуют и разные немецкие глаголы. Использование во всех случаях какого-либо одного из них является примером одной из самых типичных ошибок – невнимания к несовпадающей многозначности слов в разных языках.

2. Наличие в немецком языке некоторых синонимичных единиц, разница между которыми не может быть передана привлечением к объяснению соответствующих синонимов русского языка. Так, при объяснении различий между глаголами *begrenzen* и *beschränken* недостаточно сопоставить их с соответствующей глагольной синонимической парой «ограничить – сократить», и в связи с этим возникает необходимость дополнительного толкования синонимичных слов.

3. Существование в немецком языке парных однокоренных глаголов с одной и той же приставкой, которая, в зависимости от того, является эта приставка отделяемой или неотделяемой, меняет значение глагола, например: *umgehen* (*ging um*, *ist umgegangen*) – общаться и *umgéhen* (*umging*, *hat umgegangen*) – обходить вокруг.

4. Наличие в немецком языке парных глаголов, у которых разница в значении связана с различием в образовании основных временных форм, например: *bewegen* (*bewog*, *bewogen*) – побуждать, склонять и *bewegen* (*bewegte*, *bewegt*) – волновать, трогать.

5. Наличие в немецком языке глаголов, вызывающих затруднения при образовании их основных временных форм либо из-за мнимой их нестандартности с точки зрения русскоязычного пользователя, например: *rechtfertigen* – *rechtfertigte* – *hat gerechtfertigt*, либо из-за фактической нестандартности модели образования и употребления их основных форм, например: *notlanden* – *notlandete* – *ist notgelandet*.

6. Расхождение и несовпадение управления глаголов и существительных в немецком и русском языках. Это касается наиболее широко распространенных слов и приводит к ошибочному автоматическому переносу грамматических характеристик единиц родного русского языка на их немецкие соответствия. Например: мешать кому-либо (дат.п), препятствовать кому-либо (дат.п) – *jmdn.(A) stören*; *jmdn.(A) hindern*.

7. Наличие в немецком языке прилагательных, с одним и тем же корнем, но различными суффиксами, модифицирующими или резко меняющими значение этих прилагательных. Таким немецким прилагательным в одних случаях соответствуют близкие по смыслу русские прилагательные (*kindlich/kindisch*) – детский/ребячливый), в других случаях – совершенно разные по значению слова (*skrupellos* – беззастенчивый, *skrupelös* – педантичный), а в иных случаях разные по значению слова могут иметь один и тот же эквивалент в русском языке (*geistig/geistlich*) – в разных значениях духовный.

8. Расхождение значений иноязычных заимствований и интернационализмов в русском и немецком языках, например: немецкое *das Parterre* – самый нижний этаж здания и русское партер – нижний этаж зрительного зала. При этом часто возникает расхождение не только в значении, но и ударении почти полностью идентичных по форме слов, например: *der Transpórt* – перевозка; перевозимый груз и транспорт – транспортное движение.

9. Несовпадение употребления немецких существительных и их русских соответствий в числе, например *die Immobilien* (тк. Pl) – недвижимость (тк. ед.ч.); *das Möbel, die Möbel* (sg,pl) – мебель (тк.ед.ч).

10. Несовпадение в роде слов, являющихся смысловым различием омонимичных существительных как в немецком языке, так и их омонимичных между собой соответствий в русском языке, например: *der Lama* – лама (монах-священник), м.р / *das Lama* – лама (вьючное животное), ж.р.

11. Наличие во фразеологии немецкого и русского языков выражений, аналогичных по соответствующему словарному составу, но расходящихся по значению цельного фразеологизма, например: *beide Augen zudrücken* означает в качестве фразеологизма не то же самое, что и русское выражение «закрывать на что-либо глаза», а имеет значение, соответствующее другому русскому фразеологизму « смотреть на что-либо сквозь пальцы».

12. Более широкая распространенность в немецком языке субстантивации прилагательных и причастий, чем это имеет место в русском языке, и связанная с этим трудность их распознавания носителями русского языка; в некоторых случаях это усугубляется несовпадением грамматических структур соответствующих словарных единиц в обоих языках, например: *der Liberale* (субстантивированное прилагательное) и либерал (существительное).

Следует отметить, что в межкультурной коммуникации больше всего проблем возникает при переводе информации с одного языка на другой, очевидно, что абсолютно точный перевод в таких случаях не возможен из-за разных картин мира, создаваемых разными языками. Наиболее частым случаем такого языкового несоответствия выступает отсутствие точного эквивалента для выражения того или иного понятия или даже отсутствие самого понятия (самовар, матрешка).(2)

Литература

1. Архангельская К.В.Трудности немецкого языка: немецко-русский учебный словарь. Москва, 2003. – 288с.
2. Садохин А.П. теория и практика межкультурной коммуникации. Москва,2004. – 271с.

И. Е. Лёвина

Становление и направления развития межкультурной коммуникации

старший преподаватель
кафедры «Иностранные языки»
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Человек, общаясь с представителями других культур, чаще всего не может предсказывать их поведение, основываясь только на собственных культурных нормах и правилах. Современное коммуникативное пространство представляет собой сложную систему с различными видами коммуникации: межэтническая, деловая, социальная, международная, межличностная, массовая, межкультурная.

Объективным основанием для межкультурной коммуникации являются различия между культурами, складывающиеся в процессе формирования каждой этнической культуры. Жизнедеятельность и отношения людей определяются существующими в той или иной культуре нормами, которые регулируют практически все области человеческого мышления и поведения и оказывают влияние на характер восприятия, оценки и межличностные отношения.

Образование, воспитание, историческая память, традиции, обычаи и язык вырабатывают систему ориентаций, помогающую людям успешно справляться с различными ситуациями и проблемами. Поведение людей, принадлежащих другим культурам, не является чем-то непредсказуемым, оно поддается изучению и прогнозированию, но обуславливает потребность в специальных образовательных программах, направленных на формирование знаний и навыков межкультурной коммуникации.

В современной межкультурной коммуникативистике межкультурная компетентность определяется как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужо-

го» и создавая в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность».(1)

Процесс глобализации стирает политические, идеологические и культурные границы между странами и континентами, народами и этническими группами и они испытывают влияние других народов, осуществляющееся посредством обмена достижениями культур, прямых контактов между государственными институтами, общественными движениями, а также посредством научного сотрудничества, туризма, торговли и т.д. Возникает потребность научного изучения проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур.

Новое научное направление «межкультурная коммуникация» возникло в США. После второй мировой войны по всему миру стала активно расширяться сфера влияния американской политики, экономики, культуры, однако при взаимодействии со своими партнерами американские правительственные чиновники, бизнесмены, деятели культуры, работавшие за границей, обнаруживали свою беспомощность при практических контактах с представителями других культур, что приводило к конфликтам, взаимной неприязни, обидам, в связи с этим складывалось осознание необходимости изучения не только языков, но и культур других народов, их обычаев, традиций, норм поведения.

В 1946 году был создан Институт службы за границей, который возглавил лингвист Эдвард Холл. Главный вывод, который был сделан специалистами института, состоял в том, что каждая культура формирует свою уникальную систему ценностей, приоритетов, моделей поведения и поэтому её описание, интерпретация и оценка должны осуществляться с позиции культурного релятивизма. В 1959 году Э.Холл опубликовал книгу “The Silent Language” ставшую программой для всего последующего развития межкультурной коммуникации. Основной мыслью этой книги была необходимость обучения культуре общения с другими народами. Холл впервые стал рассматривать общение, как вид деятельности.

Развитие межкультурной коммуникации в США в 1960-1970-е годы было дополнено новыми направлениями и аспектами исследования. Одним из них стало изучение вопросов адаптации к инокультур-

ной среде и проблемы культурного шока. Исследования позволили установить этапы процесса адаптации:

- эйфория, проявляющаяся в восхищении новым культурным окружением
- фрустрация, сопровождающаяся чувством сомнения и неприятия различий в ценностях родной и чужой культур
- новое инокультурное пространство начинает восприниматься как естественное и человек действует в соответствии с социальными и культурными нормами новой среды.

В Европе интерес к межкультурной коммуникации был вызван тем, что формирования Европейского сообщества открыло для многих государств возможность свободного перемещения людей, капиталов, товаров.

С конца 1980-х годов в Германии стали проводиться исследования, связанные с проблемами аккультурации, миграции иностранных рабочих, взаимоотношений между иностранными и немецкими рабочими.

В отечественной науке и системе образования учебная дисциплина «межкультурная коммуникация» имеет целью подготовить студентов к эффективным межкультурным контактам. Для этого знание иностранного языка должно быть дополнено знанием особенностей культуры, знанием природы межкультурного непонимания, наличием практических навыков и умений в поведении, которые в совокупности позволяют понимать представителей других культур. Наиболее эффективным способом усвоения этого курса является сочетание лекционных и практических занятий, на которых предоставляется возможность испытывать чувства и эмоции, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации, обсудить и проанализировать собственное поведение и поведение партнеров по общению. Общие представления, регулирующие поведение людей, вырабатываются в обществе и называются социальными нормами, которые подразделяются на виды: нравы, обычаи, традиции, обряды, законы.

Существуют социокультурные системы, структурно и органически объединенные едиными культурными традициями, ценностями и особенностями. Эти культурные системы выделяются по континен-

тальному признаку, и в силу своей масштабности получили название макрокультур (американская, африканская, европейская и т.д.). В каждой социокультурной группе формируются свои ценностные ориентации, выражающиеся в специфическом отношении к природе, времени, пространству, характеру общения, личной свободе индивида, природе самого человека.

Межкультурная коммуникация представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации.

Изучение иностранных языков и их использование как средства межкультурного общения сегодня не возможно без глубокого разностороннего знания культуры носителей этих языков их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т.д. Только сочетание 2-х видов знаний – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение.

Литература

1. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции// Россия и Запад: диалог культур. Вып.8. – Т.1. – М., 2000. – С.289.
2. Reuter E., Schröder H., Tittula I. Zur Erforschung von Kulturunterschieden in der internationalen Wirtschaftskommunikation// interkulturelle Wirtschaftskommunikation/ München,1991.
3. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва,2004. – С 271с.

Т. Н. Лесникова

Особенности обучения произносительной стороне речи на уроках немецкого языка в начальной и основной школе

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.п.н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Ю.А. Шурыгина, г. Пенза

Как показывают современные исследования, произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Нарушение фонематической правильности речи, неправильное интонационное оформление её говорящим ведет к недоразумениям и непониманию со стороны слушающего.

В обучении иностранному языку произносительные навыки занимают центральное место и играют немаловажную роль. Произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Однако фонетика не изучается в школах как самостоятельный аспект языка, ученики должны овладеть произносительными навыками в ходе обучения устной речи и чтению [1, 2, 3, 4].

Корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка.

Сформированность слухопроизносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции [2].

В психолого-педагогической и методической литературе отмечено, что младший школьный возраст (1-4 класс) является наиболее

благоприятным для усвоения иностранного языка. Природная любознательность, высокие имитационные способности, пластичность природного механизма усвоения языка, потребность в познании нового, является весьма благоприятными факторами для успешного усвоения иностранного языка [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Источником нового языкового материала на начальном этапе обучения произношению являются тексты (стихи, песни, подписи под рисунками, краткие описания, считалки, скороговорки и т.п.), органично вплетаемые в содержание урока. Работа над фонетикой должна носить «скрытый» характер. Для учащихся работа над тем или иным языковым явлением – естественный акт общения. При этом фонетическим упражнениям желательно придавать игровой характер, поскольку игра является ведущим видом деятельности младшего школьника [2, 5].

В связи с этим на начальном этапе обучения иностранному языку также следует уделить особое внимание упражнениям, направленным на постановку дыхания, голоса, развитие речевого слуха, речевой артикуляции [3].

Не стоит забывать, что при определении содержания работы по постановке произношения необходимо уделить должное внимание отбору фонетического материала и его организации, который проводится на основе системы изучаемого языка [1, 2, 3, 4, 5, 6].

От того как произносительные навыки при обучении иностранному языку будут сформированы на начальном этапе, зависит их дальнейшее развитие в основной школе. При этом следует отметить, что различные формы работы по формированию фонетических навыков (стихи, пословицы, скороговорки, песни и т.д.) являются актуальными для их дальнейшего развития и совершенствования в основной школе. Однако, не смотря на то, что алгоритм работы по формированию произносительных навыков одинаков как в начальной школе, так и в основной, существует ряд особенностей, заключающихся в уровне владения иностранным языком, обогащённости лексической стороной речи и главное в самом преподнесении учителем фонетического материала на разных этапах обучения иностранному языку. Поскольку необходимо принять во внимание принцип от простого к сложному, на котором строится любое

обучение. Если для начальной школы характерен репродуктивный вид деятельности, то в основной школе – продуктивный.

Таким образом, обучение произношению является важной ступенью во всей дальнейшей работе как в плане практического овладения механизмом произношения и произносительной нормой, так и в плане выработки речевых умений. Устойчивое нормативное произношение учащихся является необходимой предпосылкой для быстрого и прочного усвоения языкового материала, в значительной мере экономит труд и время преподавателя и учащихся и способствует успешной выработке умений устной речи, чтения и письма.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Знания иностранного языка закладываются и формируются в процессе школьного обучения, поэтому изучению фонетики в школе должно уделяться большое внимание на начальном этапе обучения. Овладение произношением невозможно без интересного систематически организованного обучения. Игровые упражнения, рифмовки, скороговорки являются наиболее эффективным средством формирования фонетических навыков. Их использование на уроках иностранного языка является одним из эффективных приемов обеспечения интереса детей к учению, их активности и работоспособности на разных этапах обучения.

Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы / Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва, 1998. – С.256.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика/ Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. Москва, 2005. – С.336.
3. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев, 1976. С.283.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва, 1991. – С.287.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. Москва, 2001. – С.239.

6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1986. – 223.

А. О. Луценко

**Озвучивание видеофрагмента как вариант работы
с видеоматериалами на уроках английского языка
в средней школе**

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – к.филол.н., доцент
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
И. Г. Потылицина, г. Пенза

Современное общество требует пересмотра методов и приемов преподавания иностранного языка и, в частности, английского. Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции определила основную задачу учителя – научить ребенка общаться на иностранном языке [Гальскова, Гез, 2004].

Работа с видеоматериалами на уроках помогает выполнить данную задачу благодаря сильному эмоциональному воздействию на учеников [Валетко], динамичности подачи информации, использованию различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие), авторитетности источников [Барменкова, 1999]. Такой сравнительно новый способ работы, как озвучивание видеофильмов обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными способами использования видео, позволяя не только совершенствовать умение говорения, но и повышать мотивацию детей к изучению английского языка. Рассмотрим данный вариант работы с видеоматериалами подробнее.

Начнем с поэтапного описания процесса озвучивания.

На первом этапе ученикам предлагается посмотреть видеофрагмент для ознакомления с тематикой. Фрагмент не содержит звуковой дорожки, либо воспроизводится без звука. При первичном просмотре возможна постановка общих вопросов по содержанию (главные герои, место действия, основные события и т.д.). Затем происходит распределение ролей. Учитель может учитывать пожелания детей, либо распределять роли на свое усмотрение. Когда каждый ученик получил роль, видео просматривается еще раз, при этом ребята делают заметки относительно своих реплик. Далее видеофрагмент делится на небольшие отрезки, соответствующие одной-двум фразам. После просмотра каждого отрезка учитель останавливает запись и обсуждает с учениками реплики. После того, как таким образом был проработан весь фрагмент, ребята получают возможность «прорепетировать» свое выступление. Завершающий этап – «выступление».

Можно, однако, продлить подобную работу, сделав ее более эффективной. Учитель записывает на камеру «выступление» учеников, а затем весь класс просматривает запись и обсуждает результаты проделанной работы. Это не только позволяет ученикам посмотреть на себя со стороны, оценив сильные и слабые стороны своего произношения, но и помогает сплотить коллектив, создать на уроке атмосферу совместной познавательной деятельности, научить грамотно оценивать работу других и принимать критику в свой адрес.

Таким образом, подобная работа помогает достичь не только практических целей, но также общеобразовательных, развивающих и воспитательных.

Рассмотрим подробнее плюсы и минусы работы по озвучиванию видеофрагментов.

Плюсы:

- Ситуация, приближенная к ситуации реального общения.

При озвучивании видео приходится использовать не только слова и клише, данные в учебнике, но и «живые», разговорные фразы. Темп речи обусловлен скоростью смены картинок в видеофрагменте.

- Озвучивание видео помогает школьникам раскрыть свой творческий потенциал.

При подобном варианте работы очень сложно бывает четко определить тему и лексическое наполнение видео, поэтому ученикам приходится задействовать весь свой активный лексический запас и воображение. Таким образом, дети вовлечены в творческую деятельность.

- Заинтересованность в результате.

Подобный вид работы не предполагает строгих заданий и жесткого контроля результата, поэтому дети чувствуют себя более расслаблено, задание воспринимают как игру, не боятся ошибиться, заинтересованы в результате работы.

- Реализация индивидуально-личностного подхода к обучению.

При работе с видео, достаточно сложно бывает подобрать материалы и составить задания таким образом, чтобы они были посильны всем ученикам одновременно. Работая над озвучиванием фильмов, каждый ребенок может выбрать посильную себе роль. Более активные и сильные ученики распределяют основные роли, в то время как более слабым можно отводить мелкие роли, содержащие всего несколько фраз.

- Различные формы работы.

Работа над озвучкой видеофрагмента может носить как фронтальный, так и индивидуальный характер.

- Работа над интонацией.

Работая над озвучиванием видеоролика, дети вынуждены обращать внимание на свою речь, на то, с какой интонацией они произносят ту или иную фразу, насколько эмоционально окрашена их речь. Они могут произносить одну и ту же фразу с разной интонацией, замечая изменение смысла.

- Возможность выхода в речь.

По окончании работы непосредственно над озвучиванием видеофрагмента, учитель может задать классу вопросы, организовать небольшую дискуссию.

Минусы:

- Отсутствие аудирования.

Работая с видеоматериалами, мы привыкли использовать их для совершенствования умения аудирования. Озвучивание «немого»

фильма не предоставляет такой возможности. Однако ребенку нужно четко знать, в каком месте начинать свою реплику. Для этого он должен очень внимательно слушать своих одноклассников. Это и является своего рода аудированием, ведь умение слушать и слышать собеседника, замечать его ошибки, также как и свои – непосредственные составляющие процесса аудирования.

- Большие временные затраты.

Действительно, работа над озвучиванием даже непродолжительного ролика длительностью 3-5 минут может занять весь урок. Однако пути решения данной проблемы (индивидуальная и парная работа) были нами приведены выше.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. Москва, 2004.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва, 2008.
3. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. –1999. – №3. – С.20-25
4. Валетко С.А. Использование видео на уроке иностранного языка: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>

О. В. Мартынова

Опыт и перспективы реализации Е-мейл проекта в процессе преподавания немецкого языка

к. п. н., доцент
кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного
университета, г. Пенза

Использование метода проектов в процессе обучения имеет достаточно богатую историю. В последнее время в процессе обучения иностранным языкам широкое распространение получили современные мультимедийные средства и Интернет. Интернет-ресурсы предлагают различные материалы как для изучающих иностранный язык, так и для учителей иностранного языка, в частности, немецкого. Эти материалы позволяют эффективно реализовывать принципы проектной методики на практике, в процессе преподавания и изучения иностранного языка.

Особого внимания заслуживает проект „Das Bild der Anderen“, курируемые Немецким культурным центром им. Гёте.

„Das Bild der Anderen“ («Образ/портрет других») – это международный E-mail-проект для изучающих немецкий язык. Целью этого проекта является дать учащимся возможность общаться, писать реальные письма на языке, рассказывать о себе, узнавать о других, знакомиться с другими странами, традициями уже после нескольких месяцев изучения немецкого языка.

Автор публикации имела свой опыт участия в проекте. Проект был осуществлен в 2007-2008 учебном году учащимися 1 курса факультета иностранных языков ПГПУ имени В.Г. Белинского. В качестве партнеров по проекту выступили учащиеся гимназии Tahahousein из города Надор, Марокко. А в 2012 году проект был успешно реализован с партнерами из университета штата Наярит, Мексика. Опыт участия в данном проекте позволил обобщить некоторые особенности

участия в нем, а также наметить перспективы дальнейшего международного сотрудничества.

Следует подчеркнуть, что одним из главных условий успешной реализации проекта имеет выбор подходящего партнера. Для этого необходимо зарегистрироваться у модератора проекта, сообщив о своем уровне владения языком, возрасте учащихся и количестве учащихся в группе. При выборе группы-партнера важно учитывать возраст учащихся, уровень владения языком, количество учащихся в группе. Возможен вариант, когда учащиеся образуют пару и общаются с одним человеком. Но часто каждый хочет иметь своего друга по переписке и общаться с ним.

Немаловажным фактором при выборе группы является и страна, в которой живут партнеры. Если эта страна или город представляют особый интерес для учащихся, то это будет дополнительным стимулом узнать что-то новое об этой местности из уст тех, кто непосредственно живет там. Зарубежные коллеги из Европы, описывая опыт участия в данном проекте, отмечают, что наиболее удачные заканчивались поездками и реальными встречами с партнерами. К сожалению, это достаточно затруднительно для российской действительности в силу многих причин (необходимость оформления визы, высокие транспортные расходы и т.д.). Хотя этот вариант при определенных обстоятельствах не исключается.

До того как учащиеся обменяются первыми письмами учителям-руководителям проекта необходимо познакомиться, рассказать о своей школе, расписании уроков учащихся, роли немецкого языка, методах преподавания немецкого языка, о времени каникул, праздников в классе, установить тесный деловой контакт.

Кроме того, необходимо сообщить друг другу точные координаты школы-партнера, список учащихся, предпочтения учащихся в выборе партнера по переписке.

К тому же, необходимо обсудить то, как будут формироваться пары, темы для обсуждения, использование других мультимедийных средств (фото, видеоролики, рисунки, интернет-страницы), то, как будет презентоваться и оцениваться проект по его окончанию.

После того, как все договоренности по проведению проекта достигнуты, начинается работа с учащимися.

Еще до начала участия в проекте учитель должен объяснить учащимся, что данный проект – не просто дружба по переписке в традиционном понимании, а часть занятий по немецкому языку. Так как учитель будет определять во многом тему писем, будет читать и корректировать письма, стиль изложения. Но они должны также осознавать и тот факт, что участие в проекте принесет много положительных эмоций. В частности, они научатся писать настоящие письма на немецком языке, которые будет получать и на которые будет отвечать реальный человек, представитель другой страны, культуры, тоже интересующийся и изучающий немецкий язык.

После выбора класса-партнера, на, так называемом вводном уроке, учащимся предлагается составить коллаж на тему, что я знаю о стране, в которой живут наши партнеры, провести «мозговой штурм» на данную тему. Этот плакат/коллаж важно сохранить и сравнить с тем, который учащиеся составят по окончании проекта, чтобы наглядно показать, что дало участие в проекте, что нового узнали учащиеся, реализовав его.

Работа над письмами организовывается, как правило, следующим образом. Учащиеся после прохождения определенной темы подготавливают письмо для своего партнера. Создатели проекта предлагают некоторые свои методические разработки по определенной проблематике [1]. Хотя учителем в каждом конкретном случае могут быть предложены свои разработки.

После того, как работа по подготовке письма проведена учитель проверяет письмо, делает определенные поправки в плане грамматики, лексики, правильности оформления. Затем учитель отправляет письма на адрес учителя-партнера по переписке и распечатывает их для портфолио проекта.

На протяжении всего проекта очень важно учителям-партнерам поддерживать тесную связь. Ведь они несут совместную ответственность за успешность проекта.

Особого внимания заслуживают творческие задания, которые выполнялись в процессе реализации проекта. Например, учащимися

были смонтированы видеоролики об их университетах. Это выхвало особый интерес и позволило проявить новые качества, которые оставались нереализованными в учебном процессе.

Пиком совместной работы в 2012 году стала видеоконференция. Опыт показал, что такое мероприятие имеет огромное значение и может стать мощным стимулом для изучения иностранного языка.

Важным этапом является и завершение проекта. По окончании проекта ученики пишут друг другу прощальные письма, в которых благодарят партнера за сотрудничество. Очень хорошо, если после окончания официального проекта, партнеры продолжают общение уже в частном порядке или договорятся продолжить проект в следующем учебном году.

Кроме того, в классе необходимо провести занятие, на котором подводятся итоги проекта. Это, во-первых, подведение итогов, сравнение, что я знал о партнере в начале проекта и что знаю теперь. Результаты могут быть представлены в различной форме: рисунки, презентации, коллажи и т.д. Во-вторых, чему я научался благодаря проекту в языковом плане.

К тому же по окончании сотрудничества осуществляется рефлексия проекта как учителями, так и учащимися. Создатели проекта предлагают для этих целей свои формуляры. Они, безусловно, могут быть дополнены, изменены по усмотрению конкретных участников проекта.

Участие в проекте оказало положительное влияние на процесс изучения немецкого языка. В частности, позволило существенно развить письменную речь учащихся. Они творчески подходили к написанию писем партнерам, искренне старались сделать их грамматически, лексически и стилистически грамотными, а так же интересными по содержанию. Это способствовало развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Участие в проекте служило хорошим стимулом, мотивирующим фактором к изучению немецкого языка. Осознавая, что заданием является написание настоящего письма для конкретного человека, учащиеся с особой ответственностью и заинтересованностью подходили к выполнению задания.

Проект позволяет учитывать интересы и возможности каждого участника проекта, позволяет каждому высказывать свое мнение, реализовывать свои потребности в общении. А его реальная цель создает благоприятные условия для успешности каждого.

Данный проект учит эффективной совместной работе. Каждый чувствует свою ответственность перед партнером из другой страны и перед своими сокурсниками, так как проект рассчитан на определенные временные рамки, которых необходимо придерживаться.

Участие в проекте позволяет участникам устанавливать реальные контакты с представителями других культур, узнавать новое о других и лучше познавать самих себя.

Кроме того, участие в этом проекте позволяет воспринимать немецкий язык не просто как школьный предмет, а как средство реального общения, средство для получения лично ориентированной информации.

Подводя итог, следует отметить, использование современных средств коммуникации. В частности, участие в E-Mail проектах на уроках немецкого языка не означает полный отказ от традиционных форм и средств обучения, а предполагает рациональную интеграцию современных методов и средств в учебный процесс, что позволяет создать уникальную естественную языковую среду и делает процесс преподавания и изучения языка более продуктивным.

Литература

1. Das Kochbuch für E-Mail-Projekte im Deutschunterricht:
<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/bld/nl/deindex.htm>

Е. Е. Синенкова

**Использование интегративного подхода
в подготовке учителей иностранного языка
(на примере педагогической практики)**

старший преподаватель
кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Результаты педагогической практики свидетельствуют, что большинство студентов положительно относятся к профессии учителя, высоко оценивают свои способности к педагогической деятельности, довольны ее результатами. Более того, они говорят о заинтересованности учителей в организации интегрированного обучения школьников.

Профессионализм – приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению функциональных обязанностей – закладывается в педагогической системе, предлагающей студентам информацию, соответствующую уровню сложности будущих профессиональных задач. Профессиональное становление предполагает изменение личности под влиянием содержания и средств учебной деятельности, направляющей будущих учителей на самоактуализацию и реализацию в педагогическом процессе. Если профессиональная подготовка предполагает формирование профессиональной направленности и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, то вхождение в профессию, обусловленное определенным сроком адаптации, требует освоения новых технологий, творческого проектирования педагогической деятельности. Этот сложный процесс требует корректив целей вузовского образования, разработки концепций обучения специалистов в соответствии с изменениями, происходящими в обществе.

Существует необходимость разработки системы формирования профессиональной готовности будущего учителя с правом преподавания иностранного языка, которая интегрирует когнитивный, техноло-

гический и рефлексивный компоненты, что предполагает вооружение студентов совокупностью научных и методических знаний по межпредметной интеграции, выработку профессиональных умений и рефлексивного отношения к педагогической деятельности.

В ходе педагогической практики были отмечены следующие показатели сформированности готовности студентов к организации интегрированного обучения в начальной школе на основе межпредметной интеграции: мировоззренческая готовность, критерием которой является когнитивный компонент в структуре личностной подготовки; методологическая готовность, выражением которой является технологический компонент; методическая готовность – рефлексивный компонент. Оценка работы студентов в школе свидетельствовала о владении ими методикой интегрированного обучения, так как результаты ее применения выражались в высоком уровне овладения детьми иноязычной лексикой, высокой мотивацией к изучению языка, отсутствием интерференции, что может быть показателем эффективности применения межпредметной интеграции на раннем этапе обучения младших школьников иностранному языку.

В связи с дефицитом времени, отводимого в настоящих учебных планах на изучение иностранного языка наиболее эффективными являются новые формы работы, среди которых, интегрированное обучение, основанное на знаниях, умениях и навыках из различных учебных предметов, что создает новые условия деятельности учителей и учащихся и является предпосылкой для развития аналитической работы, помогающей погрузиться в проблемы смежных наук.

В процессе подготовки будущих учителей иностранного языка необходимо ориентироваться на формирование готовности к организации учебного процесса на основе межпредметной интеграции как наиболее эффективного средства развития личности младшего школьника. Система по формированию готовности к организации учебного процесса по иностранному языку на основе межпредметной интеграции может решать задачи профессионально-педагогической подготовки: приобретаются знания о понятии "интеграция", установка на использование принципа интеграции в учебном процессе начальной

школы; вырабатываются умения в планировании и организации учебного процесса с использованием межпредметной интеграции, а также появляется потребность в критическом анализе и коррекции профессиональной деятельности, которая стимулирует формирование умения выявлять проблемы и определять пути их решения.

Рассматривая педагогическую практику, как многосторонний, комплексный и сложный процесс по формированию у студентов педагогической умелости, В.П. Горленко выделяет особенности формирования педагогических умений и навыков именно в период практики: комплексный и целостный характер (т.е. в каждый период практики у студентов формируется не одно умение или навык, а целый их комплекс); интегративность формируемой совокупности умений и навыков (постепенное дополнение, усложнение и совершенствование умений и навыков).

Эти особенности следует учитывать при определении системы подготовки будущих учителей к преподаванию иностранного языка на основе интегративного подхода при разработке учебных заданий для студентов во время прохождения ими педагогической практики. Эти задания должны определяться ведущей идеей, реализация которой обеспечивает неразрывную связь, целостность методологической, психологической, педагогической и методической подготовки будущего учителя.

Литература

1. Горленко В.П. Педагогическая практика студентов новые научные подходы // Педагогика. – 1996. – №5. – С.63-69.
2. Горленко В.П. Цели педагогической практики проблемы обоснования // Педагогика. – 1999. – №4. – С.73-77.
3. Педагогическая практика путевка в профессию // Университетская жизнь. – 2009. – №4.

Н. В. Старостина

Дискуссия на занятиях по иностранному языку

к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки»
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Дискуссия является одним из эффективных способов активизации студентов. Дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении. Ценность дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи каждый участник получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы. Особенностью дискуссии как коллективной формы работы является возможность равноправного и активного участия каждого партнёра.

По мнению А.П. Панфиловой, дискуссия – это обмен мнениями по тому или иному вопросу, проблеме в соответствии с более или менее определёнными правилами, процедурой и с участием всех или отдельных её участников. Дискуссия является средством разрушения стереотипов, снятия и постановки проблемных вопросов, организации креативного мышления и формирования продуктивной деятельности, обмена знаниями и личным опытом в решении ситуативных проблем, обмену мнениями и точками зрения, а также выработки компромиссного решения, которое включает в себя всё позитивное. Именно дискуссионная форма взаимодействия формирует коммуникативную и интерактивную культуру, развивает навыки вербализации и умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно, также в ходе дискуссии студенты учатся отказываться от собственных ошибочных суждений, уважать иные точки зрения [1, с. 135].

В процессе дискуссии возрастает заинтересованность в предмете общения, формируется уважение к личности противника. Необходимым условием развертывания дискуссии являются личные

знания участников дискуссии. Успешность дискуссий во многом зависит от умения ее организовать.

Дискуссия состоит из трех этапов: подготовительного, обсуждения предлагаемой темы, подведения итогов. Каждый этап проводится по определенным правилам. К правилам подготовительного этапа относятся следующие:

1. Подбирается тема дискуссии, которая определяется содержанием учебного материала.

2. На обсуждение выносятся вопросы, имеющие проблемный характер, содержащие в себе противоречивые точки зрения.

3. Указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии.

4. Преподаватель объясняет правила проведения дискуссии (устанавливается регламент дискуссии и её основные этапы).

Следует обратить особое внимание на приемы введения в дискуссию:

- предъявление проблемной ситуации (текст с противоположными точками зрения);
- демонстрация видеосюжета;
- анализ противоречивых высказываний – столкновение противоположных точек зрения на обсуждаемую проблему;
- постановка проблемных вопросов;
- альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

Этап обсуждения предлагаемой темы включает обмен мнениями по каждому вопросу. На данном этапе необходимо придерживаться следующих правил. Заранее назначается ведущий дискуссии (преподаватель или студент), в обязанности которого входят:

- 1) предоставление возможности каждому участнику дискуссии высказать свою точку зрения;

- 2) контролирование соблюдения регламента, отклонений от темы дискуссии;

- 3) стимулирование работы наименее активных участников с помощью наводящих вопросов (“А как вы полагаете?”, “Вы удовлетво-

рены таким объяснением?”, “Вы согласны с услышанной точкой зрения?”, “Какова Ваша точка зрения?» и т.д.);

4) стимулирование активности участников в случае спада дискуссии с помощью:

– уточняющих вопросов, которые помогают корректнее оформить свои мысли: (“Как вы докажете, что ваше утверждение верно?”, «Что Вы подразумеваете под понятием...?», (“Что вы имеете в виду, когда говорите, что...?”);

– повторения ведущим уже сказанного: («Я Вас правильно понял, что...?», “Вы говорите, что...?”);

– демонстрации непонимания, побуждающего уточнить некоторые моменты высказывания участников: («Уточните, пожалуйста, некоторые моменты”, «Я не совсем понимаю, что Вы хотели сказать...»);

– отрицания ведущим мнения участников.

В ходе подведения итогов необходимо:

1. Принятие определённого общего мнения по рассматриваемой проблеме.

2. Обозначение позиций участников, если не было принято единого мнения.

3. Настрой на дальнейшее осмысление проблемы.

4. Анализ проведённой дискуссии (анализ ответов студентов преподавателем и студентами, самоанализ ответов, выявление достоинств и недостатков ответа).

Для организации дискуссий на занятиях по иностранному языку могут быть предложены следующие темы:

1. Идеальные семейные отношения.

2. Мой дом – моя крепость.

3. Выбор пассивного или активного отдыха.

4. Учитель современной школы.

5. Идолы и кумиры.

6. Город-сказка и т.д.

Приведём пример организации одной из названных дискуссий. Дискуссия проводилась со студентами 1 курса в течение 30 минут на заключительном занятии по изучаемой теме после систематизации не-

обходимого лексического и грамматического материала. На подготовительном этапе обсуждались тема и цель дискуссии.

Тема: Учитель современной школы.

Цель: активизировать речевые умения и умения взаимодействия, в ситуациях, приближенных к реальным.

Решались следующие задачи: систематизация знаний студентов по пройденной теме; развитие умений монологической и диалогической речи; развитие памяти, воображения; воспитание внимательного отношения к собеседнику, уважения к его мнению.

Заранее преподаватель вместе со студентами определил вопросы для обсуждения:

1. Что значит быть учителем современной школы?
2. Каким должен быть учитель?
3. Проблемы в работе современного учителя.

Ведущим был преподаватель, так как студенты ещё только начали учиться организовывать дискуссии. Прежде всего, ведущий дискуссии огласил её тему и вопросы, которые будут обсуждаться.

В качестве приёма введения в дискуссию преподавателем использовался текст с противоположными мнениями, характеризующий современного учителя. На основе предложенного текста, собственных наблюдений студенты старались охарактеризовать учителя современной школы. В ходе дискуссии студенты приводили примеры положительных и отрицательных качеств учителя, выясняли, чем руководствуется и на что ориентируется современный учитель, определяли проблемы современного учителя, возникающие в работе с детьми.

При проведении дискуссии соблюдались следующие правила:

- высказывания говорящих не перебивались и выслушивались до конца;
- позиции чётко аргументировались;
- в обсуждении участвовали все члены группы;
- соблюдался принятый регламент, чтобы все имели возможность высказать своё мнение;
- особо приветствовались в обсуждении вопросов доверие и открытость участников дискуссии.

Каждый участник дискуссии высказывал свою точку зрения по всем предложенным вопросам. В ходе дискуссии особое внимание уделялось застенчивым и пассивным студентам, им задавались наводящие вопросы. При этом педагог старался избегать категоричных суждений в адрес высказывающегося, снисходительных интонаций и демонстрации собственного превосходства. В дискуссии происходило не только осознание студентами своей позиции, но и желание понять сокурсников, умение «прочитать» их внутреннее состояние.

После того, как все запланированные вопросы были обсуждены, анализировались ответы студентов. Для этого нами использовался приём личностной оценки каждого студента. Несмотря на имеющиеся недочёты в построении высказываний, которые были корректно исправлены вместе со студентами, в общем, была дана положительная оценка. Были выбраны наиболее полные, аргументированные ответы, с соблюдением правил монологического высказывания. В конце дискуссии педагог поблагодарил всех за участие.

Таким образом, применения дискуссий позволяет наиболее полно представить проблему, рассмотреть её с разных сторон; создать условия для уточнения взаимных позиций участников ситуационного анализа.

Литература

1. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 135.

Л. В. Суркова

Обучение коммуникативной грамматике на младшем этапе

к.филол.н., доцент кафедры французского языка
и методики преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Как известно, изучение грамматики имеет практическое и образовательное значение, а также играет важную роль в профессиональной подготовке будущих учителей. В последние годы наблюдается усиление коммуникативной направленности в преподавании грамматики. В данной работе мы попытаемся обобщить опыт коммуникативно-ориентированного обучения грамматике на младшем этапе.

На младшем этапе обучения закладываются основы коммуникативной компетенции, которая предполагает собой многогранную способность вести иноязычное общение с представителями другой культуры, способность осуществлять межкультурное общение на основе фонологических, лексических, грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков в соответствии с ситуацией общения. Коммуникативные умения носят творческий характер, так как условия общения никогда не повторяются, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки.

Что касается обучения грамматике, то коммуникативная направленность требует чёткого отбора грамматического минимума и рационального использования аудиторного времени. Это предполагает выбор экономных и эффективных способов объяснения грамматических явлений, работу по моделям, тренировку изучаемых явлений с помощью упражнений коммуникативной направленности.

Несмотря на то, что на младшем этапе у обучаемых ещё нет достаточных знаний в области грамматики, представляется целесообразным начинать обучение не на изучении отдельных форм, а рассматривать сразу целый ряд функционально связанных между собой грамматических явлений (например, все формы на -г, вся система субжонктива). Подобный комплексный подход позволит обу-

чаемым сознательно выбирать грамматические средства в зависимости от коммуникативной задачи.

Особо следует выделить проблему организации объяснения грамматического материала. За основу единицы обучения грамматике принимается понятие «грамматическое явление». Если взять в качестве примера формы *Conditionel*, то целесообразно начать работу со всей системой форм на (-г). При этом важно обеспечить понимание самой сути изучаемых явлений, делая упор на функционально-значимые признаки изучаемых форм. Правила должны быть сформулированы, с одной стороны, достаточно кратко, а с другой стороны, содержать все необходимые сведения о значении и употреблении конкретных грамматических явлений. При объяснении приводим в качестве примера минимальные ситуации, позволяющие увидеть разницу в значении и употреблении форм условного наклонения.

*Demain je serai libre. J*irai voir mes amis.*

*S*il faisait beau demain, j*irais a la campagne. Mais je n*en suis pas certain.*

*Hier j*ai passe tout le jour chez moi. Tout le jour il a plu. S*il n*avait pas plu je serais alle a la campagne.*

В рамках коммуникативно-функционального подхода к обучению грамматике с учётом системного описания грамматического материала можно выделить 3 группы упражнений:

1. Упражнения в анализе и дифференциации грамматических явлений
2. Упражнения в выборе грамматического явления
3. Грамматические упражнения коммуникативной направленности.

При выполнении упражнений 1 группы в центре внимания оказываются основные функционально-значимые признаки изучаемых грамматических явлений. Эти формы представлены в минимальном контексте в контрастирующих парах. Перед обучаемыми ставится задача: проанализировать представленные ситуации с целью дифференциации грамматических форм и определения основных функционально-значимых признаков последних.

A ta place j'apprendrais a taper a la machine.

Si tu m'avais demande de t'aider hier soir , je ne l'aurais pas fait.
J'etais occupe

Что касается упражнений второго типа, то ставится задача – научить обучаемых соотносить конкретную грамматическую форму с соответствующим контекстом. В процессе выполнения этих упражнений обучаемые должны осознать, что выбор той или иной грамматической формы влияет на смысл высказывания.

Третья группа упражнений строится таким образом, чтобы в ходе их выполнения обеспечивалось употребление конкретного грамматического явления. Очень полезны упражнения, которые предполагают парную работу: придумать конец диалога, строя различные гипотезы (если речь идёт об условном наклонении) или взять интервью у известной актрисы, предлагая ей вернуться назад в прошлое и подумать, как сложилась бы её жизнь, если бы она не стала актрисой.

В процессе общения обучаемые должны уметь (кроме употребления изученного грамматического явления):

1. Высказывать своё мнение (положительное или отрицательное). Например:

Pour: Je suis pour ...D'accord

Contre: Je suis contre. Pas d'accord.

Предложить сделать что-либо.

Si on allait au cinema?

J'aimerais bien...

2. Ответить на предложение :

Oui.C'est une bonne idee.cela serait sympa!Ca me ferait plaisir!

Non. J'aimerais mieux....Je prefererais ... Pourquoi pas? Si tu voulais...

На заключительном этапе очень полезно предлагать обучаемым темы для обсуждения, требующие употребления изучаемых грамматических явлений.

Например: Si j'etais le directeur de notre institut... Si j'avais une baguette magique...

Таким образом, мы считаем, что коммуникативный характер обучения грамматике на младшем этапе имеет принципиальное значение.

ние для формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
3. Бурло В.Д., Нестерович Т.Н. Коммуникативная грамматика французского языка. Минск, 1992.
4. Grammaire progressive du français. Paris, 2003.

А. В. Фомина

Использование краеведческого материала при обучении немецкому языку

учитель ГБОУ гимназия №1530
«Школа Ломоносова» г. Москва

Государственный образовательный стандарт в число целей обучения иностранному языку на базовом уровне включает воспитание у школьников «положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке. Образование средствами иностранного языка предполагает знание о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка (лингвострановедение, страноведение), ... включение школьников в диалог культур..., знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры», осознание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа».

Обращение к регионально-национальному компоненту Госстандарта образования РФ не только способствует созданию мотивации к изучению иностранного языка, но и наряду с другими предметами, в равной степени воспитывает чувство любви к Родине, уважение к

национальным традициям, бережное отношение к культурному наследию своего народа и его историческому прошлому.

Современное общество становится поликультурным, требующим от его субъектов терпимости и понимания в общении с представителями иных национально-культурных социумов, а самый ближайший окружающий мир ученика многомерным и многокрасочным. Ребенок должен осознать, что он – лишь отдельный элемент более глобальных процессов и явлений, протекающих в окружающем его мультилингвальном мире, который имеет многообразные этнокультурные оттенки.

Очевидно, что субъект, изучающий иностранный язык является, прежде всего, носителем своей собственной культуры. Его фоновые знания обогащаются, приобретая элементы культуры страны изучаемого языка. Таким образом, личность становится в какой-то мере носителем мировой культуры и способна лучше понимать и ценить собственную культуру.

В процессе школьного обучения дети должны быть способны и готовы представить свою родную культуру в реальной жизни в ситуациях межкультурного и образовательного общения, в том числе в условиях страны изучаемого языка и в России, при использовании иностранного языка как средства общения.

Социокультурная направленность процесса обучения иностранным языкам позволяет учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развивать у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвоэтнокультуры, дает возможность учащимся лучше понять свою культуру и ее роль в становлении мирового общекультурного пространства.

Этот вывод основывается также на следующем положении: в процессе приобщения к чужой культуре человек опирается на познавательные средства своей родной культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. Поэтому реализовать взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащегося возможно только при условии, если образовательный про-

цесс строится по так называемым межкультурным основаниям, когда межкультурная компетенция выступает в качестве важной целевой категории современного процесса обучения, а межкультурная компетентность - в качестве фактора готовности и способности индивидуума осуществлять речевое общение на межнациональном уровне.

По мнению Н.Д. Гальсковой, современное языковое образование призвано раздвинуть границы мировосприятия и мироощущения учащегося, внести в его картину мира, созданную с помощью родного языка, новые краски иной культуры, интериоризированной через изучаемый язык.

Как отмечают И.Л. Бим, В.В. Сафонова, использование иностранных языков в коммуникативных целях требует определенного уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции. В связи с этим возникает необходимость обучения иностранным языкам в неразрывном единстве с изучением специфики общественной и культурной жизни, как своей страны, так и страны или стран изучаемых языков. Происходит смещение акцентов в преподавании иностранных языков с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур.

Знакомясь с иноязычной культурой, учащиеся постоянно сравнивают ее с родной культурой. Поэтому, чем обширнее та область знания фактов родной культуры, которой оперируют учащиеся, тем продуктивнее работа по ознакомлению с иной культурой.

Национально-региональный компонент в процессе обучения немецкому языку и культуре выступает в роли связующего элемента, способствующего проникновению в изучаемую культуру: каждый аспект культуры подвергается оценке путем сравнения или контрастирования. Диалог культур является прекрасным средством борьбы против национальной неприязни, если он не ограничивается простым сопоставлением фактов родной и иностранной культуры.

Краеведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями из реальной жизни, с которыми они сталкиваются повседневно. Таким образом, использование крае-

ведческого материала отвечает принципам культурологического подхода в обучении иностранных языков.

Исходя из этого, в процессе обучения иностранному языку необходимо придавать большое значение изучению родного края: истории, природы, культуры, быта – всех сторон деятельности человека.

Основная цель краеведческого образования на уроках иностранного языка - систематизация и расширение представлений учащихся о своем крае, развитие чувства патриотизма через иностранный язык, а также умения представить не только свою страну, но и свою малую родину в ситуациях межкультурного общения. Задачами краеведческого образования в данном случае являются:

1. Формирование системы знаний о природе края, его истории, быте и культуре.

2. Формирование представлений о ценности литературных, художественных и музыкальных произведений – как источников познания культуры в истории родного края.

3. Воспитание бережного отношения к памятникам истории и культуры родного края, сохранению традиций народов.

4. Развитие творческих способностей обучающихся и т.д.

При организации краеведческой работы на уроках немецкого языка в средней школе у учащихся развивается интерес и любовь не только к родной стране, но и к различным видам деятельности: фотографии, туризму, а также разным наукам – географии, биологии, экологии. Применение пословиц и поговорок на уроках немецкого языка способствует повышению качества знаний по предмету, повышению кругозора в области этнокультуры, воспитание любви к родному краю, к родному языку, гордости и ответственности за свою окружающую среду, что способствует реализации межкультурной коммуникации, диалогу культур.

По мнению большинства методистов, интеграция культуры края с изучением иностранного языка может осуществляться по двум направлениям. Во-первых, предполагается включение краеведческой информации из разных предметных областей (истории, географии, литературы, изобразительного искусства) в программу изучения иностранного языка. Это позволяет расширить кругозор, сконцентрировать материал

вокруг определенной темы, совершенствовать языковые возможности учащихся. Подобный способ усвоения краеведческого материала помогает систематизировать полученные сведения из разных наук и создать целостную картину истории и современной жизни нашего края. Во-вторых, происходит творческое переосмысление полученной краеведческой информации, умение конкретизировать и анализировать исторические и современные тенденции развития региона.

Краеведение выступает как важное средство и условие реализации диалога культур, является связующим элементом, способствующим проникновению в изучаемую культуру. Включение краеведческого компонента в содержание обучения иностранному языку и культуре повышает не только качество образования, но и благотворно влияет на мотивацию учащихся. Целенаправленное использование краеведческого материала на уроках иностранного языка стимулирует интеллектуальную и эмоциональную сферы личности учащихся. Краеведческий материал способствует воспитанию уважения к культуре и истории родного края.

Знакомя учащихся с краеведческим материалом на уроках иностранного языка необходимо сопоставлять явления чужой культуры с явлениями собственной, чтобы формировать у учащихся готовность представить свою страну, свою малую родину в ситуациях межкультурного общения.

Таким образом, краеведческий материал, используемый на уроках иностранного языка, развивает кругозор обучающихся, способствует воспитанию патриотизма, является средством поддержания мотивации учения, создает содержательную основу обучения иностранному языку, способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенции обучающихся, является важным условием реализации диалога культур.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М., 2009.
2. Временный государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование. Иностранный язык. – М., 1993.

Ю. В. Черноглазкина, Е. В. Сальникова

**Реализация коммуникативного подхода
к обучению грамматической стороне иноязычной речи:
анализ аутентичных УМК**

студентка 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Научный руководитель – ассистент кафедры английского языка и методики
преподавания английского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета
Е.В. Сальникова, г. Пенза

В современном обществе возрастает роль интернационального общения. Дисциплина «Иностранный язык» обладает большими возможностями в аспекте развития иноязычной коммуникативной компетенции, а следовательно, способности к осуществлению продуктивного интернационального общения, чем остальные предметы школьной программы. Как известно, изучение иностранного языка составляет несколько аспектов. Одним из них является грамматика. К сожалению, грамматика составляет наибольшие трудности для учеников. Грамматика – своего рода каркас, на котором базируется лексика. Способность к правильному оформлению высказывания, а также распознаванию грамматических конструкций в речи и письме формируется в процессе изучения грамматического аспекта иностранного языка. В этой связи использование коммуникативного подхода в обучении грамматической стороне речи является очень важным. В настоящее время существует множество учебников для обучения иностранному языку. Однако наиболее эффективными в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции востребованными являются аутентичный учебно-методические комплексы.

Таким образом, обучение грамматике является важным компонентом в образовательном процессе, направленном на развитие навыков общения на иностранном языке. Успешное же овладение иностранным языком на уроке произойдет только в том случае, если ор-

ганизовать учебный процесс так, чтобы ученики имитировали условия реального общения [1]. Для этого необходимо использование методически правильно построенных учебных комплексов.

Цель статьи – определить, насколько эффективно современные аутентичные УМК осуществляют коммуникативный подход к обучению грамматической стороне речи.

В связи с возрастающей потребностью в изучении иностранных языков, английского языка в частности, лингводидактика претерпевает изменения. Одним из них является введение коммуникативного подхода к обучению, который, в свою очередь, является движущей силой в развитии коммуникативной компетенции. В настоящее время коммуникативная методика обучения английскому языку больше нацелена на практические аспекты: грамматика – в очень ограниченном виде по мере необходимости, лексика – по мере надобности для решения практических задач, обучение устной речи – в виде диалогов и жизненных ситуаций.

Грамматике отводится слишком мало времени на уроках иностранного языка, что не всегда методически оправдано, поскольку грамматика – это основа для изучения иностранного языка. Без овладения грамматикой ученик не способен соединять изученные лексические единицы в грамотные высказывания. Поэтому в России в процессе обучения иностранному языку грамматике отводится ведущая роль.

Говоря об учебных материалах, используемых при коммуникативном обучении, следует отметить их разнообразие.

Сторонники коммуникативного подхода поддерживают использование в классе аутентичных материалов. Это могут быть различные языковые реалии, газеты, журналы, таблицы, материалы для аудирования. Помимо этого отмечается высокая эффективность использования аутентичных УМК.

Поэтому хотелось бы проследить, как коммуникативный подход в обучении грамматике реализуется в аутентичных учебниках.

Для сравнительного анализа были взяты такие аутентичные УМК, как Cutting-Edge, In Company и New English File. Уровень владения языком – Pre-Intermediate.

В процессе исследования возник вопрос: рассматривать ли все грамматические темы, данные в учебниках или остановиться на одной. Было принято решение исследовать одну тему, представляющую наибольшие трудности для учеников. За исключением времен и артиклей, одной из самых сложных для понимания является тема «Условные предложения».

Итак, давайте рассмотрим учебник *In Company* издательства Mac Millan. Основная тема, в которой вводится рассматриваемое грамматическое явление, звучит так: *Working from Home*. Основная тема раздела заключается в том, чтобы персонал компаний работал дома, используя все доступные средства связи. После прочтения статьи ученикам нужно ответить на вопросы, одним из которых является: *How would you feel about the plan if you worked for this company?*

Основные действия учителя направлены здесь на то, чтобы объяснить, как образуются данные предложения.

В последующих упражнениях происходит закрепление темы: продолжить предложения, найти конструкцию в тексте, ответить на вопросы.

1. Answer the question using the words below:

If I worked for this company..., I'd be happy if..., I wouldn't be happy if....

2. You use if+past+would/could to talk about hypothetical or imagined. Find another example of this structure in the given text.

3. Make up a chain of conditionals.

Вместе с тем, данных трех упражнений явно недостаточно для закрепления такой сложной темы. Поэтому в конце учебника даны еще несколько упражнений. (Match the parts of the following conditional sentences; Write conditional sentences using the prompts)

Все эти упражнения нацелены лишь на механическую отработку новых грамматических правил. Основной же задачей является научить учеников свободно владеть грамматическими конструкциями и употреблять их в речи.

Поэтому авторами учебника было предусмотрено упражнение на развитие навыков говорения. К упражнению прилагается таблица с

ключевыми фразами, в том числе и условные предложения.(Work with a partner and perform the roleplay about the advantages of working at home or in the office. Use the phrases given below.) [2].

Итак, мы можем с уверенностью сказать, что на примере темы Conditionals, учебник соответствует современным требованиям и способствует эффективному развитию грамматического аспекта коммуникативной компетенции.

Теперь давайте приступим к рассмотрению еще одного учебника Cutting-Edge. Основная тема раздела называется Imagine. Основан раздел на песне Джона Ленона "Imagine".

После работы с вокабуляром происходит введение темы «Условные предложения второго типа». Для того, чтобы было выведено правило, на странице даны вопросы о том, как образуется данная грамматическая конструкция.

Далее даны упражнения, направленные на первичное закрепление темы: выбрать правильную форму глагола, продолжить высказывание, составить «цепь» высказываний.(Choose the correct form of the verb to complete the sentences; Make a chain of conditionals.) [3].

На следующей странице автор учебника сравнивает условные предложения первого и второго типа, приводя примеры и закрепляя материал упражнениями.(Complete the sentences with your own ideas using will or would.)

Данное сравнение помогает ученикам избавиться от путаницы, которая возникает при изучении темы Conditionals.

Однако, несмотря на такое преимущество, автор учебника не предусмотрел упражнений на развитие навыков говорения с использованием условных предложений.

Поэтому можно сказать, что учителю самому нужно разрабатывать упражнения на развитие коммуникативных навыков в рамках данной теме.

В следующем учебнике New English File основная тема звучит так: Never Smile at a Crocodile. Ученикам предлагается ответить на вопрос: What would you do if you were in the middle of river and suddenly saw a crocodile? После этого упражнения ученики должны ответить на следу-

ющие вопросы: как образуются предложения второго типа и что они означают. В учебнике также дано упражнение на первичное закрепление грамматического явления и выхода на устную спонтанную речь. (Choose five questions and ask your partner. What would you do if...?) [4].

Итак, представив краткую характеристику учебников, мы можем их сравнить. Из сравнения видно, что два учебника из трех построены так, чтобы ученики полностью закрепили тему в различных видах речевой деятельности и могли использовать грамматическое явление в речи.

Однако, один из учебников не представляет достаточный спектр упражнений, необходимых для реализации грамматических навыков в процессе коммуникации.

Поэтому учителю самому нужно разработать дополнительные упражнения.

В целом, учебники помогают ученикам не только запомнить правила образования данной грамматической конструкции, но и уметь употреблять ее в речи, а также уметь распознать данную конструкцию в речи и на письме.

Как мы знаем, это основные компоненты развития грамматического аспекта коммуникативной компетенции. Что, в свою очередь, является важной составляющей коммуникативной компетенции в целом.

Литература

1. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранному языку. М., 1977.
2. Simon Clarke. In-Company Pre-Intermediate. MacMillan Education, 2003.
3. Sarah Cunningham, Peter Moor. Cutting Edge Pre-Intermediate. Longman, 2005.
4. Clive Oxenden, Cristina Latham-Koenig, Paul Selingson. New English File Pre-Intermediate. Oxford University Press, 2008.

В. В. Чернявская

Использование приёма драматизации при обучении иноязычному общению младших школьников

учитель немецкого языка
МБОУ СОШ №19 г. Камышин

Н.Д. Гальскова отмечает, что содержание и технология обучения иностранному языку должны соответствовать актуальным интересам и потребностям учащегося, его возрастным особенностям и стимулировать его речемыслительную и творческую активность. Существует большое количество приёмов и средств для приобщения учащихся к иностранному языку, одним из которых следует отметить приём драматизации. Согласимся с Р.В. Фастовец, которая рассматривает драматизацию как один из видов современных педагогических технологий, разновидность ролевой игры.

Урок с элементами драматизации отличается сюжетная целостность, эмоциональная насыщенность, вовлеченность всех учащихся в действие, импровизация в рамках сюжета для достижения цели. Драматизация способна вызвать у учеников желание изучать язык и совершенствоваться в нём.

Особо важным, на наш взгляд, при обучении иноязычному общению является начальный этап, на протяжении которого происходит накопление речевого опыта, сопровождающегося формированием умений реплицирования (в отличие от среднего и старшего звена, предполагающих совершенствование диалогических умений в речевом общении). Драматизация на начальном этапе способствует обучению речевому реагированию.

В методической литературе наблюдается частое отождествление понятий «общение на иностранном языке», «иноязычное общение», «иноязычное межличностное общение», что кажется нам справедливым и приемлемым. Однако в рамках данного исследования считаем целесообразным рассматривать понятие «иноязычное общение» не как взаимодействие субъекта с носителем языка, а как способ взаимодей-

ствия педагога и обучающихся (школьников) в процессе обучения иностранному языку в средней школе.

Анализ научных источников по вопросам обучения иноязычному общению выявил отсутствие чёткой дефиниции понятия «иноязычное общение» при его достаточно частом употреблении. В методической литературе альтернативой данному понятию служит понятие «коммуникация» (общение или передача информации с помощью языка).

Считаем возможным определить иноязычное общение как общение, осуществляемое педагогом образовательного учреждения с учащимися, представляющее собой способ реализации методов и приёмов информационного и координационного взаимодействия, с целью эффективного усвоения программы, воспитания и развития личности учащихся в процессе обучения иностранному языку.

На современном этапе обучение иноязычному общению в средней школе осуществляется в процессе организованного обучения диалогической речи, обусловленного спецификой возраста учащихся и предполагающего использование приёма драматизации.

В данной статье драматизация рассматривается как разновидность ролевой игры, реализуемой различных вариантах, в том числе (опираясь на взгляды Р.В. Фастовец) как преобразование монологического текста в диалог, постановка одноактной пьесы по художественному произведению и пр.

Р.В. Фастовец считает, что как варианту ролевой игры драматизации присущи следующие обязательные компоненты:

- коммуникативная ситуация, включающая предметное содержание общения (предмет, продукт, результат) и условия протекания общения, в том числе пара- и экстралингвистические средства общения, временные и пространственные характеристики;
- социальные роли коммуникантов и система их личностных взаимоотношений;
- владение социальной техникой общения – реализация ситуации социального контакта, конкретных речевых функций, а также собственно техники общения.

Подробный анализ современных учебно-методических комплексов по немецкому языку для начальной школы со 2 по 4 класс выявил достаточное количество упражнений, предполагающих использование приёма драматизации при обучении иноязычному общению. В качестве наиболее распространённых выступают следующие упражнения: прочитайте диалог по ролям; разыграйте сценку (в том числе с использованием пальчиковых кукол); сыграем в «живые картинки»; сыграем роли персонажей; разыграйте диалог; разыграйте пантомиму; возьмите интервью; задайте вопросы друг другу и ответьте на них.

По нашему мнению, есть основания считать, что привлечение дополнительных вариантов драматизации на уроках немецкого языка и во внеурочное время обеспечит более эффективное обучение иноязычному общению учащихся начальной школы. В качестве данных вариантов выступают преобразование монологического текста в диалог или постановка пьесы по художественному произведению (на основе взглядов Р.В. Фастовец).

Так, в первом случае, преобразованный монолог / текст, превращаясь в диалог, обеспечивает овладение диалогическими единствами на основе прочного овладения репликами (вопросительными, утвердительными, эмоционально-оценочными), т.е. формируются и совершенствуются умения реплицирования, являющиеся составляющей иноязычного общения. Данный вариант драматизации может быть использован, на наш взгляд, в ходе урока.

Постановка пьесы по художественному произведению также способствует, по нашему мнению, формированию диалогических речевых умений, а также формированию мотивации овладения иностранным языком. Кроме того, подобная драматизация улучшает качество речи за счёт увеличения длины предложений, использования разнообразных грамматических конструкций и расширения словарного запаса, улучшает качество речи школьников ещё и фонетически, т.к. тон голоса и выразительность являются важными компонентами устной презентации.

Считаем, что инсценировку пьес уместно использовать во внеклассной работе по немецкому языку, например, в процессе работы кружка.

Е. А. Шибанова

Современные тенденции в преподавании французского языка в вузах

к.филол.н., доцент
кафедры французского языка и методики
преподавания французского языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Владение иностранным языком в современном обществе является одной из главных составляющих профессиональной подготовки специалистов самых различных сфер деятельности.

В настоящее время преобразования в образовательной системе Российской Федерации в области преподавания иностранных языков продиктованы изменениями в целом культурно-исторической парадигмы концепции профессионального образования, которая предполагает переход на компетентностную модель.

Согласно Болонской декларации (2003 г.), подписанной странами Европейского Союза и Россией, образовательные системы должны быть сопоставимы как в плане организации образовательного процесса, так и в плане конечного результата. В качестве основной цели изучения иностранного языка признается формирование межкультурной коммуникативной компетенции и умение пользоваться иностранным языком как средством общения в будущей профессиональной деятельности.

Межкультурная компетенция, согласно известному французскому лингвисту Sophie Moirand, базируется на следующих составляющих:

- собственно лингвистический компонент (владение всеми уровнями языковой системы (фонетическим, морфологическим, лексическим, синтаксическим);
- дискурсивный компонент (знание различных видов дискурса и умение оформить высказывание согласно определенным параметрам коммуникативной ситуации);
- референциальная составляющая (знание и применение соци-

альных норм и правил взаимодействия индивидуума и социальных институтов, знание культуры, истории страны изучаемого языка);

- социокультурная компетенция (опыт взаимодействия с предметами и объектами окружающего мира).

Кроме того, методологически важным для формирования межкультурной компетенции является определение основных направлений, предложенных французскими лингвистами G. Zarate et M. Abdallah-Pretceille. В своих работах они подчеркивают важность таких моментов, как знание культуры изучаемого языка, познание иностранной культуры сквозь призму своей культуры, формирование в сознании обучающихся концептов «Я» и «Другой», а также повышения мотивации в процессе обучения/изучения как ученика, так и учителя.

Особое значение для решения проблем в области изучения иностранного языка придается коммуникативному методу и деятельностному характеру обучения (*approche actionnelle*), поскольку речевое общение осуществляется посредством деятельности.

Коммуникативный метод предполагает создание условий для эффективной коммуникации с учетом адаптации языковых средств к конкретной ситуации общения, принимая во внимание социальные характеристики собеседника (возраст, пол, социальный статус, уровень образования, профессию и т.д.), и само намерение или мотив общения.

Очевидным является тот факт, что в процессе изучения иностранного языка учащиеся часто сталкиваются с проблемой, которая заключается в элементарном незнании социальных правил и норм коммуникации на изучаемом языке. Задача преподавателя – помочь учащимся адаптироваться в ситуации письменного и устного общения и успешно реализовать коммуникативную компетенцию. В данном контексте решить эту проблему позволяют:

- использование аутентичного материала;
- деятельностный подход к процессу обучения, который предполагает акцентуацию внимания на самом учащемся, принимающим участие в заданиях, имитирующих реальные ситуации общения;
- реализация различных видов интерактивного взаимодействия, которые предполагают непосредственную межличностную коммуни-

кацию (учитель/ученик и ученик/ученик) и применение технологий мультимедиа;

– преподавание с учетом основных уровней владения иностранным языком, определяемых классификатором Совета Европы:

A Utilisateur élémentaire (A1 – Introductif ou découverte; A2 - Intermédiaire ou de suivre) .

B Utilisateur indépendant (B1 – Niveau seuil ; B2 – Avancé ou indépendant).

C Utilisateur expérimenté (C1 – Autonome ; C2 – Maîtrise).

Документ Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценивание» («Cadre Européen Commun de référence pour les langues») представляет собой результат трудов специалистов стран Совета Европы, а также представителей России, которые систематизировали подходы к преподаванию иностранного языка и стандартизировали оценки уровней владения языком для успешного проведения международных экзаменов по общим правилам.

Данный документ дифференцирует качество сформированной межкультурной компетенции и определяет современные тенденции, которые необходимо учитывать в практике преподавания иностранного языка.

Литература

1. Abdallah-Pretceille Martine, 1991, Langue, culture et communication dans Enseignement/apprentissage précoces des langues, Le Français dans le Monde, août-septembre 1991, Hachette Edicef, Paris, pp. 95-109.
2. Abdallah-Pretceille Martine, 1996, Compétence culturelle et compétence interculturelle dans Culture, culture..., Le Français dans le Monde, Hachette Edicef, Paris, pp.28-38.
3. Cuq J.P., 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international, ASDIFLE, 303 p.
4. Zarate G., 1993, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Coll. Essais, Paris, Didier-Credif.

О. А. Шилина

Современный урок иностранного языка в рамках компетентностного подхода (из опыта Германии)

ассистент кафедры немецкого языка и методики
преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Проблема урока иностранного языка в рамках компетентностного подхода является одной из самых актуальных в области дидактики и методики на сегодняшний день. Вопрос о том, каким критериям должен соответствовать урок иностранного языка, вызывает споры у отечественных и зарубежных учёных.

В данной статье мы хотели бы представить точку зрения немецких учёных по вопросу, как должен выглядеть урок иностранного языка.

Большой интерес у зарубежных педагогов вызывает в последнее время мнение Хильберта Майера, немецкого профессора, эксперта в области школьной педагогики, который в своей книге «Что такое – хороший урок?» называет 10 признаков, по которым можно судить о качестве любого урока. Среди прочих хотелось бы отметить следующие: ясная структура урока и ясность содержания, высокая доля чистого учебного времени, методическая глубина, которая выражается не только в методической продуманности урока, но и в необходимости знакомства учащихся с различными стратегиями учения, т. е. предполагается формирование методической компетенции учащихся. Немаловажную роль играют также позитивное прогнозирование успехов учащихся, дифференцированный подход и настрой учителя на конструктивное общение, что является залогом успеха любого урока. Особое место автор уделяет соответствующей обстановке, под которой он понимает создание дружелюбной атмосферы и техническое оснащение урока [2].

В своих убедительных рассуждениях Хильберт Майер делает акцент на том, что хороший урок представляет собой сложенный пазл, элементами которого являются указанные выше критерии.

Мы считаем, что выделенные Хильбертом Майером признаки хорошего урока с успехом можно перенести и на урок иностранного языка, т. к. они отражают общие черты урока, ни в коей мере не противореча его специфике.

Во взглядах Хильберта Майера нашла своё отражение теория дидактического анализа ещё одного немецкого педагога-теоретика в области образования и воспитания – Вольфганга Клафки. Его идеи оказали большое влияние на процесс реформирования системы образования Германия. Он предложил модель дидактического анализа (Modell DA, 1962), которая является универсальной для всех учебных предметов [1].

В дальнейшем модель Вольфганга Клафки была уточнена, адаптирована к уроку иностранного языка Герардом Вестхофом.

Сегодня модель дидактического анализа составляет основу подготовки урока иностранного языка и представляет собой поступательное планирование, когда учитель ставит перед собой конкретные вопросы и, отвечая на них, принимает важные решения относительно урока иностранного языка.

Планирование урока начинается с постановки вопроса: каковы цели урока? Что подразумевает под собой: чему должны научиться ученики? Этот этап имеет важное значение, т.к. урок для того и существует, чтобы ученик изменился, приобрёл какие-то новые знания, научился что-то делать, сформировал свою позицию относительно какой-либо проблемы, т.е. сделал шаг вперёд. Именно это изменение в ученике и подразумевается под целью урока, другая интерпретация понятия: «могу»-описание, или компетенция.

Проблема целеполагания не нова в педагогике, она порождает и порождает массу дискуссий, можно привести целый список работ по этой теме. В немецкой педагогике получила признание и отчасти распространение теория целеполагания Бенджамина Блума, который выделяет 3 группы целей:

- когнитивный аспект (знания, умения),
- аффективный аспект (интерес, мнения, позиция, готовность к какому-либо действию),

– психомоторный аспект (применительно к уроку иностранного языка: ролевая игра, ритмичное заучивание слов и т.д.).

Многие учёные в области обучения и воспитания дают различные ответы на вопрос о том, как же правильно формулировать цели. Модель дидактического анализа предлагает формулировать цели, исходя из следующих аспектов:

- знания,
- умения, навыки,
- готовность к какому-либо действию (выразить своё мнение, высказать свою позицию, выразить свои чувства и т.д.).

При этом надо уметь различать цели и деятельность, например, ученики составляют диалог – деятельность, а могут спросить и объяснить дорогу на иностранном языке – цель. Чтобы правильно поставить цели, необходимо проанализировать, что ученикам уже известно, что они уже умеют и что должно измениться, т. е. новый материал должен «лечь» на старый, он должен быть дозирован.

Следующий этап в планировании – это определение деятельности учеников для достижения цели. Т.е. модель дидактического анализа предполагает построение урока, в центре которого не учитель, а ученик, его действия. Надо учить учиться, оставлять больше времени и места для активной работы учеников, тогда результат не заставит себя ждать.

Из целей и деятельности учеников вытекают социальные формы. Например, цель: развитие речевых навыков (могут спросить и объяснить дорогу), деятельность: задают вопросы, отвечают на них, социальная форма: работа в парах. Различные виды социальных форм прописаны у Хильберта Майера.

Затем предполагается выяснить то, с помощью чего будет достигаться цель, т.е. с чем ученики будут работать (тексты, фильмы, песни, диалоги, графики и т.д.) – материал и то, как материал будет предъявляться, с помощью каких ТСО.

Заключительный этап – определение роли учителя на уроке. Не случайно этот этап является заключительным. Исходя из современных требований, в центре урока стоит ученик, он является субъек-

том процесса обучения, учитель же осуществляет подготовку, контроль, помощь.

Таким образом, в немецкой дидактике современный урок иностранного языка рассматривается как тщательно продуманный, хорошо структурированный и спланированный урок, имеющий конкретные цели, для достижения которых важно правильно определить деятельность учащихся, социальные формы работы, место технических средств, а также тщательно отобрать учебный материал. Стоит подчеркнуть, что немецкая модель урока иностранного языка предполагает, что главным действующим лицом на уроке является ученик, а не учитель. Нужно помнить, чем больше учитель учит на уроке, тем меньше времени остаётся у учеников, чтобы учиться.

Опыт Германии в разработке модели урока иностранного языка представляет большой интерес для отечественной дидактики и методики и, на наш взгляд, может быть с успехом внедрён в нашей стране.

Литература

1. Klafki W. Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. Dusseldorf, 1977.
2. Meyer H. Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2004.

Ю. А. Шурыгина

Актуальные вопросы организации научно-исследовательской работы студентов историко-филологического факультета (на примере специальности «Немецкий и английский языки»)

канд. пед. н., доцент кафедры немецкого языка и методики преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Исследовательская деятельность студентов историко-филологического факультета выполняется, как правило, в учебное время по специальному заданию в обязательном порядке каждым студентом.

Студенты выполняют под руководством преподавателей кафедр исследования учебного характера в соответствии с программными заданиями по психолого-педагогическим и профилирующим предметам. Предварительно студенты вооружаются теоретическими знаниями по методологии и методам исследований в рамках педагогических дисциплин. Проводятся также практикумы, на которых студенты овладевают методами исследований по педагогическим и специальным дисциплинам учебного плана вуза. Ведущее место в тематике исследовательских работ студентов занимают вопросы, связанные с изучением курсов педагогики, психологии, методики преподавания немецкого языка.

На начальном этапе профессиональной подготовки (1 – 2 курс) студенты знакомятся с сущностью исследовательской работы, осваивают способы организации исследования, технику его проведения, знакомятся с требованиями к оформлению записей и результатов исследования, к литературному оформлению итогов научной работы, с требованиями к личности исследователя. Выполнение рефератов и докладов с критическим анализом использованных литературных и других источников закрепляет опыт студентов как исследователей.

Таким образом, на данном этапе предусматривается не только освоение студентами знаний основ методологии исследований, но и формирование собственно-исследовательских умений (умения работать с первоисточниками / библиографические умения, умения, связанные с применением общенаучных методов исследования (сравнение, абстрагирование, анализ, синтез, индукция, дедукция и др.)).

К формам организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза на среднем этапе профессиональной подготовки (3 – 4 курс) относятся реферирование, выполнение заданий с элементами педагогического исследования, организация специальных студенческих научных семинаров, индивидуальное и коллективное выполнение исследовательских заданий и др. Формами представления результатов исследовательской деятельности студентов являются конспект, тезис, доклад, реферат и др.

На данном этапе от исследований студентов не ожидаются объективно ценные (новые) научные результаты: занимаясь исследовательской работой, студент, как правило, «открывает для себя» то, что

фактически уже известно науке, т.е. исследование является по сути квазиисследованием (лат. *quasi* – подобный, похожий). Отдельные результаты учебно-исследовательской работы студентов представляют подлинный научный интерес, публикуются или используются в практике преподавания. Таким образом, новизна учебного исследования носит не столько объективный, сколько субъективный характер.

В процессе освоения техники исследовательской работы, приобретения первоначального опыта исследовательской деятельности, акцент перемещается с получения результата на организацию интеллектуальной деятельности для его получения, что является, на наш взгляд, важной особенностью организации исследовательской деятельности студентов.

Цели и содержание исследовательской деятельности на упомянутом этапе профессионального становления воспроизводят цели и содержание учебно-исследовательской, научно-исследовательской работы студентов, предполагается включение дополнительных педагогических исследований в процесс обучения дисциплинам профессионального цикла (например, «Введение в методические основы преподавания иностранных языков», «Теория и методика обучения иностранным языкам», «Методика обучения иностранному языку» и др.).

Подобная исследовательская деятельность способствует дальнейшему обучению студентов педагогического вуза элементам исследовательского труда. На данном этапе происходит совершенствование исследовательских умений работы с первоисточниками, умений, связанных с применением общенаучных методов исследования, и происходит формирование ряда других исследовательских умений (умения, связанные с определением целей, задач, проблемы и методов исследования, умения, связанные с формулировкой гипотезы исследования, умения, связанные с подведением итогов и оформлением результатов исследования).

Исследования студентов на данном этапе в строгом смысле предполагают не только «ученический» уровень изысканий, но и допускают объективную общественную значимость ожидаемых и получаемых результатов.

Формы организации исследовательской деятельности студентов на данном этапе – научные семинары, конференции, олимпиады и т.д.

Наряду с традиционными формами представления результатов исследования – конспект, тезисы, доклад, реферат, курсовая работа и др., результаты исследовательской деятельности студентов педагогического вуза оформляются в виде статьи в сборнике, научного отчёта, методической разработки по учебной или воспитательной работе, методических рекомендаций школьникам по различным видам деятельности, исследовательских проектов и т.д.

Таким образом, организация исследовательской деятельности студентов педагогического вуза предполагает постепенное усложнение заданий и переход к самостоятельному решению задач научного поиска.

Цели и содержание исследовательской деятельности студентов на заключительном этапе (5 курс) не только воспроизводят цели и содержание учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, предполагают включение дополнительных педагогических исследований в процесс обучения дисциплинам профессионального цикла, но и предполагают овладение знаниями способов организации исследовательской деятельности учащихся в условиях педагогической практики.

На этом этапе студенты педагогического вуза могут принимать участие в студенческих коллективных исследованиях, представлять результаты исследований на конкурсы студенческих работ по естественным, техническим, гуманитарным и общественным наукам, участвовать в выставках научного творчества студентов, в совместных исследованиях с преподавателями и аспирантами кафедр, осуществлять курсовое и дипломное проектирование, руководить исследовательскими работами школьников.

На этом этапе формируются умения организации исследовательской деятельности учащихся, умения оценивания результатов собственного исследования и исследований учащихся.

Педагогическая практика студентов педагогического вуза традиционно проводится в течение 8 и 9 семестров. Ознакомление с особенностями и формами организации исследовательской деятельности как

педагога, так и учащихся, приобретение опыта организации исследования в период педагогической практики даёт возможность приблизиться к условиям непосредственной профессиональной деятельности, что позволяет говорить о частичной адаптации студентов педагогического вуза к данной деятельности на этапе профессиональной подготовки.

Ю. А. Шурыгина

О некоторых вопросах организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов педагогического вуза (на примере написания аннотации)

канд. пед. н., доцент кафедры немецкого языка и методики преподавания немецкого языка
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

По определению В.И. Загвязинского, самостоятельная работа – это «деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им».

Цель самостоятельной работы студентов – формирование готовности к самообразованию, способствующей повышению эффективности подготовки специалистов.

В научной литературе выделены следующие задачи самостоятельной работы студентов:

- формирование / совершенствование навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности (М.В. Буланова-Топоркова);
- формирование / совершенствование способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации (М.В. Буланова-Топоркова);
- формирование / совершенствование умений добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, опера-

тивно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий и т.д. (В.И. Загвязинский).

В педагогических источниках представлены классификация самостоятельной работы студентов по разным основаниям:

– *по месту проведения*: самостоятельная работа на лекциях и в процессе проведения практических занятий (аудиторная), самостоятельная работа вне учебных занятий (внеаудиторная);

К разновидностям аудиторной самостоятельной работы студентов педагогического относят конспектирование и работу с книгой, документами, первоисточниками, написание аннотации по лекционному материалу, анализ материала учебников, учебных пособий и других источников информации, участие в проведении различных исследований и обработке их данных, анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме, выполнение предложенных заданий, в том числе тестов, самостоятельных, контрольных работ и др.

К видам внеаудиторной самостоятельной работы относятся выполнение рефератов, подготовка к семинарам, конференциям, «круглым столам», участие в проведении различных исследований и обработке их данных, анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме, подготовка к деловым играм, выполнение курсовых, дипломных работ, подготовка к зачетам, экзаменам и др.

– *по дидактической цели их применения*: познавательные, практические, обобщающие самостоятельные работы.

Познавательные самостоятельные работы (работа с учебником, конспектом, лекцией и др.) предполагают формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. Практические самостоятельные работы (лабораторные работы, практические занятия, типовые курсовые проекты и т.д.) способствуют формированию знаний, позволяющих решать типовые задачи. Обобщающие самостоятельные работы (задания учебно-исследовательского и научно-исследовательского характера) создают предпосылки для творческой деятельности.

– *по уровню проблемности*: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие) самостоятельные работы.

Репродуктивные самостоятельные работы (решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д.) выполняются по образцу, способствуют закреплению знаний, формированию умений, навыков. Репродуктивно-исследовательские (составление плана, тезисов, аннотирование, написание рефератов и т.д.) и исследовательские / творческие самостоятельные работы (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты) требуют анализа проблемной ситуации, получения новой информации, самостоятельный выбор средств и методов решения.

– *по методам научного познания*: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику;

– *на основе соотнесения видов деятельности обучающихся и основных групп ведущих компетенций*:

- познавательная деятельность – работа с источниками информации:

- а) работа с источниками, учебными и научными изданиями;
- б) работа со справочными изданиями;
- в) работа с интернет-источниками.

- учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов:

- а) проведение исследовательской работы;
- б) оформление хода и результатов исследовательской работы.

- проектная деятельность – выполнение индивидуальных и групповых проектов.

- самообразовательная деятельность – проектирование индивидуального образовательного маршрута, выбор средств и способов его реализации.

- квазипрофессиональная деятельность студентов, направленная на решение профессиональных задач и развитие профессиональных компетенций.

Анализ представленных классификаций способствовал рассмотрению исследовательской деятельности студентов педагогического вуза как одного из видов самостоятельной работы студентов, осуществляемой как во время аудиторных занятий, так и внеаудиторно.

Организация самостоятельной исследовательской работы студентов педагогического вуза включает в себя несколько этапов:

1. Создание мотивации для выполнения учебного задания. Постановка познавательных задач.
2. Предоставление пакета заданий, включая индивидуальные задания.
3. Ознакомление студентов со способами выполнения самостоятельной исследовательской работы.
4. Определение и сообщение преподавателем форм отчётности, объёма работы, сроков её представления, критериев оценки.
5. Определение и оказание видов консультационной помощи.
6. Обеспечение контроля за качеством выполнения самостоятельной исследовательской работы.

Поскольку будущий педагог, преобразовывая имеющиеся знания методологии педагогических исследований, должен творчески применять разнообразные методы для выявления, сбора и анализа научных данных в процессе проведения собственных исследований, *ознакомление студентов со способами выполнения заданий* представляется нам одним из важнейших этапов, способствующих переходу от осуществления исследовательской деятельности под руководством преподавателя вуза к организации самостоятельного исследования в условиях непосредственной профессиональной деятельности.

Говоря об умениях организации исследовательской деятельности, считаем необходимым формировать у студентов педагогического вуза умения оценивать и корректировать результаты собственного исследования. Данная мысль нашла подтверждение в работе А.Н. Новикова, упоминающего о смещении акцентов на самоучение и самостоятельную работу обучающихся, с контроля достижений на их самооценивание.

В рамках данной статьи подробнее остановимся на составлении студентами педагогического вуза аннотации, как разновидности самостоятельной работы с источниками, учебными и научными изданиями.

Аннотация – краткая формулировка основного содержания источника (книги, статьи, рукописи), где фиксируются главные идеи, проблемы, положения работы, выводы автора, то новое, что несет в себе данное произведение печати в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению.

Аннотации могут быть классифицированы по разным основаниям:

– *по содержанию и целевому назначению*: справочные и рекомендательные;

Справочные аннотации (описательные или информационные) характеризует тематику издания, сообщают какие-либо сведения о нем, но не дают его критической оценки. Рекомендательные аннотации характеризует книгу (статью) и дают оценку её пригодности для определенной категории читателей, с учетом уровня подготовки и других особенностей.

– *по полноте охвата содержания аннотируемого произведения и его назначения*: общие и специализированные;

Общие аннотации характеризует книгу (статью) в целом и рассчитаны на широкий круг читателей. Такие аннотации необходимы при предварительном знакомстве с книгой. Они позволяют в первом приближении представить себе содержание книги, понять окажется ли она полезной для углубления знаний в интересующей области. Специализированные аннотации представляют лишь определенную проблематику и рассчитаны на узкий круг специалистов.

– *по количеству аннотируемых документов*: обзорные или групповые. Они содержат обобщенную характеристику двух или более документов, близких по теме.

Набор элементов в аннотации зависит от полноты библиографического описания, от конкретных задач и читательского адреса подаваемой библиографической информации, от вида самой аннотации и т. д. Средний объем аннотации не более 500 печатных знаков (не более 1 страницы).

Наиболее распространены следующие компоненты содержания аннотации:

– Сведения об авторе;

- Характеристика научной и художественной ценности;
- Краткая характеристика содержания;
- Характеристика структуры издания и формы изложения материала;
- Характеристика художественно-полиграфического и редакционно-издательского оформления.

Сведения об авторе включают основные даты его жизни и творчества, краткую характеристику эпохи, в которую автор жил, и его общественно-политических взглядов. Иногда указывается профессия автора, приводятся данные о популярности его произведения. Интересны для читателей сведения об истории создания или издания произведения, о времени и месте написания, о факте или событии, рассматриваемом в нем. В ряде случаев характеризуются источники, послужившие основой для создания произведения.

Характеристика научной и художественной ценности произведения включает сведения об общественной значимости книги. В аннотации могут даваться ссылки на критические статьи и рецензии. Иногда приводятся отзывы деятелей науки и культуры.

Краткая характеристика содержания произведения является основным элементом. В аннотации разъясняются заглавие произведения, тема, акцентируется внимание на вопросах, находящихся в центре внимания автора, сообщается о событиях и действующих в произведении лицах, отмечаются особенности данного произведения, его отличие от других, близких по теме.

Характеристика структуры издания и формы изложения материала позволяет акцентировать внимание читателя на особенностях построения произведения, имеющих значение для раскрытия его проблематики.

В аннотациях на учебные, справочные, научно-популярные издания вместо характеристики содержания разделов можно просто их перечислить.

Характеризуя форму изложения материала, следует отметить, как он подан — детально или сжато, популярно или научно, живо, увлекательно или, наоборот, сухо. Указывается литературная форма произведения.

Методические советы призваны помочь в изучении и использовании произведений печати, определяют систему чтения при изучении какой-либо темы, устанавливают последовательность изучения вопросов темы.

Сведения о целевом и читательском назначении позволяют читателю сделать вывод о конкретном использовании произведения в научной или производственной деятельности, учебной работе или в самообразовании. В одних случаях читательский адрес называется точно, в других он формулируется очень широко.

Характеристика художественно-полиграфического и редакционно-издательского оформления книги включает данные о количестве и виде иллюстраций, наличии схем, чертежей; о художниках-иллюстраторах; о полиграфическом исполнении. Кроме того, в аннотациях отмечается наличие элементов научно-справочного аппарата, списка литературы.

Студентам могут быть рекомендованы следующие этапы аннотирования:

- анализ текста произведения;
- изучение дополнительных источников;
- отбор сведений, характеризующих существо данного произведения;
- литературное оформление и редактирование аннотации.

В процессе анализа текста произведения определяется вид издания (моноиздание, сборник, часть многотомного или выпуск серийного издания). Устанавливается, какому вопросу, теме или области науки посвящено произведение. Обращается внимание на структуру издания, выявляются принципы группировки материала.

Анализ формы изложения материала помогает при определении читательского адреса. С этой целью изучается, насколько полно, доступно и наглядно изложены вопросы.

При анализе отмечаются особенности полиграфического исполнения и редакционно-издательского оформления, в частности наличие элементов научно-справочного аппарата. Помимо текста самого произведения библиограф просматривает предисловие, вступительную

статью, примечания. Если сведений оказывается недостаточно, следует обратиться к дополнительным источникам

Дополнительными источниками могут быть рецензии, критические статьи, критико-биографические, историко-литературные работы. Выявить эти источники можно с помощью справочных и библиографических изданий.

При аннотировании произведений, созданных в прошлые эпохи, приводят фактические данные об авторе, характеризуют идейную, научную и художественную ценность его произведений, а также условия, в которых они были написаны. При составлении аннотаций на современные произведения библиографы должны быть объективными, не должны полагаться только на личные впечатления. Очень распространенным приемом аннотирования является цитирование. В одном случае цитируются слова автора, в другом – действующего лица, в третьем – отзыв ученого, критика, очевидца событий, воспоминания современников.

Лаконичность – отличительная черта литературно оформленной аннотации. Задача состоит в том, чтобы объединить разрозненные сведения, при этом выделить наиболее существенное, главное. Например, чтобы привлечь внимание читателя к конкретной книге, в самом начале рекомендательной аннотации сообщают об интересном факте (событии) или подчеркивают значение данного произведения в ряду других, близких по содержанию.

Все процессы библиографирования органически взаимосвязаны, одни основываются на результатах других, а те, в свою очередь, являются базой для последующих операций. Так без процесса библиографического выявления и поиска невозможен библиографический анализ, а без него – отбор произведений печати; не составив библиографические описания и аннотации, нельзя осуществить библиографическую группировку, а без нее разработать даже самую простейшую схему организации библиографической информации и т. д.

Студенты могут руководствоваться следующим порядком действий при написании аннотации:

1. Выбрать литературный текст по теме исследования.
2. Записать анализируемый текст, используя правила оформле-

ния различных видов печатного текста (например, статья из научного сборника, статья из научного журнала, параграф из книги одного автора (двух авторов), фрагмент текста из монографии и т.д.).

3. Прочитать текст, вдумываясь в содержание. Мысленно выделить вопросы, которые освещаются в данном тексте.

4. Разбить текст на смысловые части.

5. Выделить в каждой части основную мысль, обозначить ее предложением, заимствованным из текста.

6. Сформулировать основную мысль своими словами. Основное содержание первоисточника должно быть передано лаконично и емко, в форме связного текста.

7. Кратко перечислить основные мысли, проблемы, затронутые автором, его выводы, предложения.

8. Определить значимость работы. В силу предельной краткости не допускается цитирование, не используются смысловые фрагменты оригинала.

В случае затруднения студентам предлагаются речевые клише, возможность использования которых является особенностью аннотации.

Статья (работа) опубликована (помещена, напечатана) в журнале (газете)

Статья посвящена вопросу (теме, проблеме)...

Статья представляет обобщение (обзор, изложение, анализ, описание – указать чего...

Автор ставит, освещает следующие проблемы (останавливается на следующих проблемах, касается следующих вопросов)...

В статье рассматривается (затрагивается, обобщается – что?)...; говорится (о чем?)...; представлена точка зрения (на что?)...; поставлен вопрос (о чем?)...

Статья адресована...; предназначена (кому?)...; может быть использована (кем?)...; представляет интерес (для кого?)...

Обязательным условием организации самостоятельной исследовательской деятельности является сообщение студентам критериев оценивания аннотации:

1. Точность передачи в аннотации основных проблем, содержащихся в тексте.

2. Соблюдение структуры информационной аннотации.
3. Языковая правильность (лексическая, грамматическая, синтаксическая).
4. Соблюдение стиля аннотации, правил орфографии.
5. Правильность использования в аннотации специальной и терминологической лексики.

В помощь студентам может быть предложен оценочный инструментарий.

Аннотация может быть оценена на «отлично», если она выполнена на высоком профессиональном уровне. В аннотации чётко прослеживается обобщение выявленных тенденций, основанное на анализе отдельных фактов / идей / взглядов и пр., выявлены и отражены основные проблемы, содержащиеся в тексте. Структура аннотации соблюдена: присутствуют все компоненты аннотации. В аннотации корректно использована специальная и терминологическая лексика. Аннотация оформлена стилистически грамотно, написана с соблюдением правил орфографии.

Аннотация может быть оценена на «хорошо», если она выполнена на достаточно высоком профессиональном уровне. В аннотации достаточно чётко прослеживается обобщение выявленных тенденций, основанное на анализе отдельных фактов / идей / взглядов и пр., выявлены и отражены некоторые проблемы (в том числе основные), содержащиеся в тексте. Структура аннотации в основном соблюдена: присутствуют практически все компоненты аннотации. В аннотации достаточно корректно использована специальная и терминологическая лексика. Аннотация оформлена стилистически грамотно, написана с незначительным нарушением правил орфографии.

Аннотация может быть оценена на «удовлетворительно», если уровень выполнения аннотации недостаточно высок. В аннотации в основном прослеживается обобщение выявленных тенденций, основанное на анализе отдельных фактов / идей / взглядов и пр. В аннотации выявлены и отражены некоторые проблемы, содержащиеся в тексте (при незначительном упоминании основных). Структура аннотации частично соблюдена: отсутствуют некоторые компоненты анно-

тации. В аннотации в незначительной степени использована специальная и терминологическая лексика. Аннотация оформлена с незначительными нарушениями стиля изложения. Аннотация написана с незначительным нарушением правил орфографии.

Аннотация может быть оценена на «неудовлетворительно», если она выполнена на низком уровне. В аннотации не прослеживается обобщение выявленных тенденций, основанное на анализе отдельных фактов / идей / взглядов и пр. В аннотации не отражены проблемы, содержащиеся в тексте. Структура аннотации не соблюдена: отсутствуют значимые компоненты аннотации. В аннотации не использована специальная и терминологическая лексика. Аннотация оформлена с явными нарушениями стиля изложения. Аннотация написана со значительным нарушением правил орфографии.

В данном случае оценка аннотации студентами педагогического вуза может осуществляться самостоятельно.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. «Актуальные вопросы лингвистики и теории перевода»

Н. А. Аверьянова, С. Н. Шумилкина	
Опущение артикля в английском языке	3
Н. А. Аверьянова, С. С. Цыганова	
Выражение рода в современном английском языке	7
О. Е. Андросова	
Отражение этнических стереотипов в языке (на материале ан- глоязычных выражений с этнонимами)	12
С. В. Брыкина	
Основные теоретико-переводческие универсалии	17
Ю. Ю. Галактионова	
Взаимовлияние английского и французского языков	20
Т. А. Гаранина, Т.А. Полукарова	
Сопоставительный анализ английских и русских пословиц о труде	24
А. Гришкова, Т. Куница	
Диглоссия и билингвизм	29
А. Г. Зайцева	
Семантика имен собственных	32
Е. В. Земнухова	
Национальная специфика концепта <i>интеллигент</i> в русском и американском языковом сознании	36
А. А. Зибирова (Афанасьева)	
Предложения, распространенные аксиологическими предика- тами со средствами интенсификации, в диалогическом тексте	40
А. А. Зибирова (Афанасьева)	
Диктемный строй текста и эффект обманутого ожидания (на материале рассказа У. С. Моэма “The Luncheon”)	44
Е. А. Золина	
Лексика аргю во французском поэтическом дискурсе	48
О. Н. Иванова	
Аналоги немецких пословиц в русском языке	51
Д. Г. Кармелаева	
Английский язык как LinguaFranka	54

Т. А. Киселева	
Происхождение неопределенно-личного местоимения «on» и его функционирование в современном французском языке	58
Д. А. Клабуков	
Особенности перевода произведений немецких поэтов-классиков великим русским поэтом Михаилом Юрьевичем Лермонтовым	63
А. И. Косенок	
Искусственные языки в произведениях Дж.Р.Р. Толкиена (на примере языка Квенья)	68
Е. В. Кошина	
Особенности перевода общественно-политической лексики	73
Ю. А. Кузнецова	
Средства и приемы аргументации в дискурсе американских предвыборных дебатов	75
Е. В. Лабза	
Фразеологические неологизмы в английском языке	80
М. В. Мельникова	
Лексико-семантическое поле «кухня» во французском языке	85
Е. Ю. Ожегова	
К вопросу о переводе юридических терминов (на материале немецкого языка)	90
Ю. А. Оськина	
Некоторые проблемы гендерной лингвистики	95
Н. А. Павлова, Е.В. Панкина	
Пресуппозиция и типы предложений	98
И. В. Петрушков	
Сопоставительный анализ особенностей лексического строя переводов Севера Г. и Попова А. повести Джерома К. Джерома «Three men on the bummel»	101
Т.А. Питерскова	
К вопросу о развитии современного немецкого языка	106
Т.А. Разуваева	
Стилистические возможности графических средств в современной немецкой поэзии	109
А. А. Рязанцева	
Прагматическая реализация категории квотационной манипулятивности в англоязычном политическом дискурсе	113

Д. О. Савельева, Е. Е. Синенкова	
Об этимологии и использовании ОК в английском языке	118
И. П. Стекланникова	
Словесное ударение в немецком языке	123
Е. В. Танькова	
Н. В. Гоголь в современной Франции	128
О. А. Тарасова	
Вульгарно-бранная лексика С. Есенина и особенности ее перевода на немецкий язык	132
И. Д. Тархова	
Особенности выражения оценки в англоязычной политической публичной речи	136
Е. А. Трыкина	
Имплицитные средства воздействия в англоязычном рекламном дискурсе	141
М. Широкова	
Стилистические функции немецких диалектизмов на примере художественных произведений	145

Раздел 2. «Лингвокультурология, концептология и межкультурная коммуникация»

К. А. Авдеева	
Мультфильм как культурный феномен	150
А. Я. Антонова	
Тема Парижа в поэзии В.В. Маяковского	154
А. С. Арбузова, Э. И. Дубина	
Cirque du Soleil – the fantastic world!	159
А. В. Борисов	
Франсуа Олланд: о внешней и внутренней политике Франции	162
К.Ю. Бушуева, М.М. Никитина	
Glam Rock as the Coolest Trend in the 1980s	167
Е. Н. Васякина	
Рост потребности в педагогических кадрах как актуальная проблема в сфере образования в Германии	171
А.В. Горяинова, О.С. Лысова	
«Friends» conquered the world	174
М.И. Грищенко, Е.В. Салтыкова	
Fashion Week in New York – a drop of beauty in concrete jungle	178

М. В. Жучкина	
Брак и семья в Древнем Риме	181
М. В. Жучкина	
Женщины в движении французского Сопротивления. Анна Марли	186
Д. В. Киселёва	
Песня в социокультурном контексте современной Франции	190
А. С. Коннова	
Школы перевода. Школа переводчиков Толедо	195
Е.М. Медведева	
Иван Сергеевич Тургенев глазами современных французов	200
Д. И. Николаева	
Jazz in the USA	203
М. И. Новикова	
Англичане глазами французов, французы глазами англичан	206
М. И. Новикова	
Бретань – страна легенд	210
А. А. Пантюшова	
Русские глазами иностранцев	214
А. В. Слеповичева, А. А. Потапкина	
30 Seconds to Mars: Space Music	218
А. П. Тимонина	
Эльза Триоле и Луи Арагон как переводчики В.В.Маяковского ...	221
Е. А. Чуйкина	
Traditional Scottish wedding	227
М. А. Шишова	
Самопрезентация женщины в виртуальном пространстве	231
З. А. Шораханова	
Одежда как отражение социального статуса в разных культурах	234

Раздел 3. «Теория и практика обучения иностранному языку в школе и в вузе»

В. О. Антоненко	
Игры на уроках иностранного языка как средство повышения мотивации	239
И. А. Бабкова, А. Мешков	
Использование современных информационных технологий в практике преподавания иностранного языка в НПО и СПО	243

Р. Бухминова, Е. Трипутень	
Структура современного урока немецкого языка	246
В. П. Вершинин	
Игра как средство развития языкового сознания ребенка.....	250
Ю.В. Глухова, А. Куприянова	
Организация внеклассной работы по иностранному языку в средней школе (на примере разговорного клуба)	254
А. С. Елевич	
Развитие межкультурной компетенции на старшей ступени обучения	256
А. Н. Жалдыбина	
Использование образовательных веб-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам	261
Е. Исаева	
Сущностные характеристики понятия «интенсификация» в современной методике обучения иностранным языкам	264
О. А. Кашичкина	
Воспитание духовности личности в процессе обучения иностранному языку	267
К. Ю. Книгина, С. Б. Селивёрстова	
Нетрадиционные методы обучения диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку	270
И. Е. Лёвина	
Факторы, противодействующие правильному пониманию и корректному использованию немецкого языка	274
И. Е. Лёвина	
Становление и направления развития межкультурной коммуникации	277
Т. Н. Лесникова	
Особенности обучения произносительной стороне речи на уроках немецкого языка в начальной и основной школе	281
А. О. Луценко	
Озвучивание видеофрагмента как вариант работы с видеоматериалами на уроках английского языка в средней школе	284
О. В. Мартынова	
Опыт и перспективы реализации Е-мейл проекта в процессе преподавания немецкого языка	288
Е. Е. Синенкова	
Использование интегративного подхода в подготовке учителей	

иностранного языка (на примере педагогической практики)	293
Н. В. Старостина	
Дискуссия на занятиях по иностранному языку	296
Л. В. Суркова	
Обучение коммуникативной грамматике на младшем этапе	301
А. В. Фомина	
Использование краеведческого материала при обучении немецкому языку	304
Ю. В. Черноглазкина, Е. В. Сальникова	
Реализация коммуникативного подхода к обучению грамматической стороне иноязычной речи: анализ аутентичных УМК	309
В. В. Чернявская	
Использование приёма драматизации при обучении иноязычному общению младших школьников	314
Е. А. Шибанова	
Современные тенденции в преподавании французского языка в вузах	317
О. А. Шилина	
Современный урок иностранного языка в рамках компетентностного подхода (из опыта Германии)	320
Ю. А. Шурыгина	
Актуальные вопросы организации научно-исследовательской работы студентов историко-филологического факультета (на примере специальности «Немецкий и английский языки»)	323
Ю. А. Шурыгина	
О некоторых вопросах организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов педагогического вуза (на примере написания аннотации)	327

Пензенский государственный университет»
Педагогический институт им. В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет
Направление «Иностранные языки»

Авдеевские чтения

Материалы I Всероссийской научно-практической конференции
преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников, по-
свящённой 350-летию со дня основания г. Пензы

25 апреля 2013 года

Ответственный редактор – Ю.А. Шурыгина

Редакционная коллегия: Авдониная Л.Н., Аверьянова Н.А., Алёшина Е.Ю., Андросова О.Е., Баканова М.В., Баранова Л.А., Богданова Н.А., Борисов А.В., Брыкина С.В., Бурякова О.Л., Гусева Т.В., Дмитриев Д.В., Дубровская Т.В., Евплова О.Н., Еремина Н.К., Кашичкина О.А., Киселёва Т.А., Корабельникова О.А., Корнаухова Т.В., Костина Н.Ю., Крюкова Л.И., Кузнецова С.В., Кучерова Л.Н., Лакина Н.Ю., Павлова Н.А., Питерскова Т.А., Полукарова Т.А., Потылицина И.Г., Радионова И.М., Разуваева Т.А., Разумова М.В., Ратницына Т.В., Ратушная Л.Г., Румянцева Т.А., Сальникова Е.В., Селиверстова С.Б., Синенкова Е.Е., Соболева Е.Г., Старостина Н.В., Суркова Л.В., Сызранцева Л.М., Тимонина А.П., Хайрова Х.Ж., Шепелева Е.В., Шибанова Е.А., Ягов О.В., Янин А.В.

Подписано в печать
Формат 60/84 1/16
Бумага писчая белая.
№ заказа 35/13

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
ИП Поповой М.Г.
Пенза, ул. Московская, 74, к. 211. Тел. 56-25-09.
e-mail: tipograf_PopovaMG@inbox.ru**