МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ПГУ)

Педагогический институт им. В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет
Направление «Иностранные языки»

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

II Авдеевские чтения

Сборник статей
Всероссийской научно-практической конференции,
посвящённой 75-летию Пензенской области

г. Пенза, 3 апреля 2014 года

Под редакцией
кандидата педагогических наук
Ю. А. Шурыгиной

Пенза • ГУМНИЦ ПГУ • 2014

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

УДК 41

ББК 81

II Авдеевские чтения: сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции / под ред. к.пед.н. Ю. А. Шурыгиной. – Пенза : ГУМНИЦ ПГУ, 2014. – 384 с.

Опубликованные статьи отражают результаты научных исследований отечественных учёных, преподавателей, учителей, аспирантов, студентов, школьников.

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

Статьи печатаются в авторской редакции

Редакционная коллегия

Алёшина Е.Ю., к.и.н., доцент, зав. кафедрой «Английский язык и методика преподавания английского языка» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Гордеева Т.А., д.ф.н., профессор, зав. кафедрой «Романо-германская филология» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Дубровская Т.В., д.ф.н., доцент, зав. кафедрой «Английский язык» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Комплеев А.В., к.и.н., доцент кафедры «Всеобщая история, историография и археология» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Крюкова Л.И., к.ф.н., профессор, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Павлова Н.А., к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Разуваева Т.А., к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Тимонина А.П., к.ф.н., доцент, зав. кафедрой «Французский язык и методика преподавания французского языка» историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ;

Ягов О.В., д.и.н., профессор, декан историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ.

© Пензенский государственный университет, 2014
© Историко-филологический факультет, 2014
© ГУМНИЦ ПГУ, 2014

Содержание

От редактора…… 14

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Аверьянова Н.А., Макарова А.
ГЛАГОЛЫ-СВЯЗКИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ…… 18

Алёшина Е.Ю.
ЦЕЛЕВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ
КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
В СИТУАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)…… 22

Аракчеева Е., Мягкова В.Ю.
ПРОИСХОЖДЕНИЕ НАЗВАНИЙ РЕК
В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ ……. 26

Бородинова А.
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАСХОЖДЕНИЯ
МЕЖДУ БРИТАНСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ ВАРИАНТАМИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА……. 28

Глухова А., Морозова Е.Н.
ВОЗМОЖНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПЕРЕДАЧЕ
ОТЛИЧИТЕЛЬНЫХ ЧЕРТ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА
БРИТАНЦЕВ И АМЕРИКАНЦЕВ…… 32

Дорогова А.
ЛОЖЬ КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН
(НА ПРИМЕРАХ ИЗ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ФАНТАСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)…… 37

Ерёмина Н.К.
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

КОМПЬЮТЕРНОГО ПОДЪЯЗЫКА…….. 39
Жалдыбина А.
НЕМЕЦКИЙ РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ…….. 42
Зильбер М.
НОВОСТНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ТИП
МЕДИАТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКИХ ГАЗЕТ)…… 47
Иванова О.
ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА В ЛЕКСИКЕ
СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА…… 50
Исмаилова Ж.
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ
ЮМОРА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ…… 54
Киселева Т.А., Янин А.В.
НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНОЕ МЕСТОИМЕНИЕ «ON»
В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ И ОСОБЕННОСТИ
ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК…… 57
Корабельникова О.А.
ПРОСОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РИТОРИЧЕСКИХ ФИГУР
В СВЕТЕ ДИКТЕМНОЙ ТЕОРИИ…….. 61
Лакина Н.Ю., Маштакова Я.
КОГНИТИВНАЯ СФЕРА «ВРЕМЯ» В СОНЕТАХ У. ШЕКСПИРА.. 66
Мишенкова Н.А., Морозова Е.Н.
СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОГО КАЛАМБУРА
В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СТИЛЕ Л. КЭРРОЛЛА…… 69
Пономарева Д.
ПЕЙЗАЖ В ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА …….. 73

Потылицина И.Г.
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ»
В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ……. 76
Потылицина И.Г., Орлова Т.
БОГАТСТВО МЕТАФОРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ У.ШЕКСПИРА…… 80
Пчелинцева М.
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КОНЪЮНКТИВА НА РУССКИЙ ЯЗЫК… 84
Разуваева Т.А.
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕРИВАЦИИ
КАК СПОСОБА СОЗДАНИЯ НОВООБРАЗОВАНИЙ
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «DER SPIEGEL»)…… 88
Сергеева Т.С.
АББРЕВИАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ
В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ ……. 92
Соболева Е.Г., Николаева Д.
АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ
С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА……... 97
Соболева Е.Г., Скоморохова К.
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НОВЫХ СЛОВ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ)…….. 102
Суркова Л.В.
ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ ИЗМЕНЕНИЯ СОСТОЯНИЯ…… 107
Тимонина А.П.
О ПЕРЕВОДЕ СТИХОВ М.Ю.ЛЕРМОНТОВА

НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК…… 109
Фахрутдинова Д.
РОЛЬ ПЕРФЕКТНЫХ ФОРМ В ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)……. 114
Царенкова У., Мягкова В.Ю.
ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ ГОРОДОВ
(НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКОГО ПЕНЗАНСА
И РУССКОЙ ПЕНЗЫ)…….. 118
Ярославцева Н.Н., Рябуха А.
РЕАЛИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ
ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)…….. 121

РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Авдеева К.
КУЛЬТУРА НАРОДА МАОРИ…… 131
Аверьянова Н.А., Видинеева Н.
БИБЛИЯ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ…… 134
Антонова Я.
ДУАЛИЗМ В ХАРАКТЕРЕ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
М.Ю. ЛЕРМОНТОВА..... 138
Бареева Ю., Синенкова Е.Е.
ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ
СФЕРУ «ЕДА И КУХНЯ»…… 142
Гельфенбайн Н.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОФОРМЛЕНИЯ
ЗАГОЛОВКОВ В НЕМЕЦКИХ СМИ…… 146
Глухова А.
ГЕРХАРД ГЛЮК – ПРЕДСТАВИТЕЛЬ НЕМЕЦКОГО
КАРИКАТУРИЗМА…….. 150
Глухова Ю.В., Шувалова Е.
ОБРАЗОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ…… 154
Горюнова В.
ВОЗДЕЙСТВУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПЕСНИ И ЕЕ СОЦИАЛЬНАЯ
РОЛЬ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА……. 164
Гришина Е.
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ФРАНЦУЗСКОГО ПИСАТЕЛЯ ФРЕДЕРИКА БЕГБЕДЕРА…….. 168
Грушко А., Костина Н.Ю.
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДИСКУРСА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА……. 171
Дьяченко А.
ENGLISH NURSERY RHYMES: HISTORY AND ORIGINS……. 174
Ерёмина Н.К., Карпушина М.
ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ БРИТАНСКОГО
ТЕЛЕСЕРИАЛА «DOCTOR WHO»…… 177
Ерёмкина М.
ТАЙНА ВЕЛИКОЙ РЕКИ АМАЗОНОК…… 180
Жучкина М.
ФРАНЦУЗСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК
В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА……. 183
Имамова М.
ЗАТЕРЯННЫЙ МИР МОА……. 186

Кашичкина О.А.
ЛУЖИЦКИЕ СЕРБЫ: ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ……. 190
Корабельникова О.А., Цандекова К.
ФОНЕТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА…… 192
Костина А.
СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА *СЕМЬЯ* В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ 197
Кулагина А.
КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ… 201
Куликова Н.
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ШЕКСПИРИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ……... 205
Кучерова Л.Н.
СИМВОЛИКА ЗВУКОВ РЕЧИ В КЛАССИЧЕСКОЙ НЕМЕЦКОЙ ПОЭЗИИ…… 207
Ожегова Е.Ю., Чеснакова Е.
АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖИЗНИ АНГЛИЧАН. ПАРЕМИИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА…….. 212
Пичужкина С.
AMERICAN YOUTH……. 216
Разумова М.В., Ибрагимова Д.
СВАДЕБНЫЕ ЦЕРЕМОНИИ И ТРАДИЦИИ В КОРОЛЕВСКОЙ СЕМЬЕ АНГЛИИ…….. 218
Разумова М.В., Савелова Д.
ЗНАЧЕНИЕ ПОРОХОВОГО ЗАГОВОРА ГАЯ ФОКСА В СОВРЕМЕННЫХ ТРАДИЦИЯХ И КУЛЬТУРЕ…… 221

Сарматов М., Тренгулов К.
РАЗВИТИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В МИРЕ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ…… 225
Танькова Е.
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОДОНИМОВ
ПАРИЖСКОГО ОКРУГА ЛУВР…… 229
Тимонина А.П.
НАИВНОЕ РЕЛИГИОЗНОЕ СОЗНАНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
ФРАНЦУЗСКОГО ЭТНОСА…… 233
Терпицкая А.
РОЛЬ МЕТАФОРИЗАЦИИ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ
МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)…… 237
Трофимова Т.
НИКНЕЙМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ…… 241
Уткина М.
WHAT DO WE MEAN BY «YOUTH»?..... 244
Фещенко И.
РОМАН «1984»: СССР ГЛАЗАМИ ДЖ. ОРУЭЛЛА……. 245
Черноглазкина Ю.
КОНЦЕПТ «ПАТРИОТИЗМ» В АМЕРИКАНСКОЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ…… 249
Шибанова Е.А., Бурякова О.Л.
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ БРАЧНЫХ
ОБЪЯВЛЕНИЙ…… 252

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Абрамова Т., Павлова Е.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ
В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА…… 258

Безрукавникова А., Мартынова О.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТАНДЕМА
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА…… 262

Бодина Е.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ - РЕСУРСОВ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА…… 267

Бурякова О.Л., Шибанова Е.А.
ИСТОЧНИКИ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МОТИВАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА…… 271

Бухминова Р.
УЧЁТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ УРОКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ…….. 275

Глазков А., Топтыгина О.
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ КЛУБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА……. 279

Димаева Г., Мартынова О.В.
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
(НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА … 282

Желтенкова Т.
МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ…… 287

Зайцева А.В., Ломохова С.А.
СОСТАВЛЯЮЩИЕ СМЕШАННОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФОРМА ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)…… 292
Извекова С.В., Чалых Н.А.
ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ…… 295
Лёвина И.Е.
ВЛИЯНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННЫХ КОНТАКТОВ 298
Медведева Е.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМЫ НА УРОКАХ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА……. 301
Михеева Д.
ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ…….. 304
Нарцова А., Дмитриев Д.В.
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА……. 309
Питерскова Т.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ…….…… 313
Разуваева Т.А., Яшин В.
ИНОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ…… 316

Сальникова Е.В.
СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ……. 321
Сальникова Е.В., Лигай К.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ……. 326
Синячкина Н.Ю.
ОБУЧЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ……. 329
Тихонова И.
ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ……. 332
Трипутень Е.
ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ…… 336
Тупичак Ю.А., С. Горюнова
ПОСТОЯННЫЕ И ПЕРЕМЕННЫЕ ЧАСТИ В ПИСЬМЕННОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ…… 340
Хатамова М., Дмитриев Д.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОМПЛЕКСА С ЦЕЛЬЮ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ…… 345
Цыганова С.
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УМК)…… 350
Чалых Н.А., Извекова С.В.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ…….. 353

Чернявская В. В.
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМА ДРАМАТИЗАЦИИ)……... 356

Шурыгина Ю.А.
ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ……... 359

Шурыгина Ю.А.
О ПРОБЛЕМАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ…… 365

Щербакова Т.Н.
ФОРМЫ, МЕТОДЫ, ПРИЁМЫ РАБОТЫ, СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ…… 371

От редактора

3 апреля 2014 г. на историко-филологическом факультете Педагогического института им. В. Г. Белинского состоялась Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников «II Авдеевские чтения», посвящённая 75-летию Пензенской области, в рамках XXV научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования» студентов и профессорско-преподавательского состава Пензенского государственного университета.

В конференции приняли участие преподаватели историко-филологического факультета направления «Иностранные языки», студенты историко-филологического, естественно-научного, физико-математического факультета и других факультетов Пензенского государственного университета, учителя и учащиеся школ г. Пензы и Пензенской области, других городов и регионов Российской Федерации.

Организационный комитет выражает особую благодарность за активное участие в работе конференции Глуховой Ю.В. (МБОУ СОШ № 3 г. Кузнецка Пензенской области), Гришиной И.В. (ГБПОУ ПО «Пензенский многопрофильный колледж»), Итяевой И.А. (ГАОУ СПО ПО «Пензенский техникум транспорта и сервиса»), Калединой Н.И. (МБОУ СОШ №28 г. Пензы), Семидоновой Т.В. (ГБПОУ ПО «Пензенский многопрофильный колледж»), Тупичак Ю.А. (МБОУ СОШ № 3 г. Кузнецка Пензенской области), Чернявской В.В. (МБОУ СОШ №19 г. Камышин Волгоградской области), Щербаковой Т.Н. (МБОУ СОШ №22 г. Канска Красноярского края), Ярославцевой Н.Н. (МБОУ ООШ с. Никольское Кузнецкого района Пензенской области).

По результатам работы секций Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников «II Авдеевские чтения» были признаны лучшими доклады:

– в секции *«Теория и методика обучения немецкому языку в школе и вузе»*

Желтенковой Т., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12ИПН1 (1 место);

Безрукавниковой А., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12ИПН1 (2 место);

Топтыгиной О., Глазкова А., студ. 4 курса ИФФ ПГУ гр. 10ИПН1 (3 место).

– в секции *«Актуальные филологические и лингвокультурологические аспекты немецкого языка»*
Жалдыбиной А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09ИПН1(1 место);
Ивановой О., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12ИПН1(2 место);
Рябухи А., ученицы 9 класса МБОУ ООШ с. Никольское Кузнецкого района Пензенской области (3 место);
Шуваловой Е., ученицы 9 класса МБОУ СОШ № 3 г. Кузнецка Пензенской области (3 место).
– в секции *«Лингвокультурология, концептология и межкультурная коммуникация»*
Черноглазкиной Ю., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1(1 место);
Видинеевой Н., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (2 место);
Кулагиной А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (3 место);
Синдяевой А., ученицы 11 класса МБОУ СОШ № 28 г. Пензы (3 место).
– в секции *«Исследования политического и медиадискурса»*
Дороговой А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (1 место);
Цандековой К., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (2 место);
Королевой М., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (3 место).
– в секции «*Лингвострановедение стран изучаемого языка»*
Глуховой А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (1 место);
Курносовой Д., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (2 место);
Царенковой У., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (3 место).
– в секции *«Проблемы теории и практики преподавания английского языка»*
Горюновой С., ученицы 10 класса МБОУ СОШ №3, г. Кузнецка Пензенской области (1 место);
Артамонова К., студ. 4 курса ИФФ ПГУ гр. 10 ИПА1 (2 место);
Лигай К., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (3 место).
– в секции *«Вопросы лексикологии английского языка»*
Грушко А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (1 место);
Еремкиной М., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (2 место);
Бородиновой А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА2 (3 место).
– в секции *«Лингвистика текста: лексико-грамматические аспекты»*
Макаровой А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (1 место);
Колесниковой Д., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (2 место);
Пономаревой Д., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (3 место).

– в секции *«Лингвистика текста: стилистический аспект»*
Горюновой В., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (1 место);
Исмаиловой Ж., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09 ИПА1 (2 место);
Орловой Т., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 11ИПА2 (3 место).
– в секции *«Актуальные проблемы романской филологии»*
Гришиной Е., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09ИПФ1 (1 место);
Бареевой Ю., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09ИПФ1 (2 место);
Хошшиева П., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09ИПФ1(3 место).
– в секции *«Античная культура, страноведение и история Франции»*
Глуховой А., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13ИПН1 (1 место);
Мешенковой Н. студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09ИПА (2 место);
Глуховой А., студ. 5 курса ИФФ ПГУ гр. 09ИПА (3 место).
– в секции *«Французский язык как объект изучения и обучения»*
Таньковой Е., студ. 4 курса ИФФ ПГУ гр. 10 ИПФ1 (1 место);
Антоновой Я., студ. 4 курса ИФФ ПГУ гр. 10ИПФ1 (2 место);
Жучкиной М., студ. 3 курса ИФФ ПГУ гр. 12ИПФ1 (3 место).
– в секции *«Страноведение (французский язык)»*
Заграновской З., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13 ИЛ1 (1 место);
Таньковой И., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13 ИЛ1 (2 место);
Стульниковой Ю., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«Страноведение (немецкий язык)»*
Багдасарян Н., Прокапюк Е., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (1 место);
Чеснаковой Е., Шейн В., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (2 место);
Волковой Д., Кармелаевой Д., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«История и культура Великобритании»*
Чуйкиной Е., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (1 место);
Горлановой А., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (2 место);
Назаренко В., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«Теория, история, актуальные проблемы перевода»*
Пчелинцевой М., студ. 3 курса ИФФ ПГУ гр. 11 ИЛ1 (1 место);
Неловко Ю., студ. 3 курса ИФФ, гр. 11 ИЛ1 (2 место);
Гудожниковой Н., студ. 3 курса ИФФ ПГУ гр. 11 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«История и культура стран Канады, Австралии, Новой Зеландии и США»*
Авдеевой К., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (1 место);

Дьяченко А., студ. 3 курса ИФФ ПГУ гр. 11 ИЛ1 (2 место);
Имамовой М., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«Теория английского языка»*
Николаевой Д., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (1 место);
Скомороховой К., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (2 место);
Чеснаковой Е., студ. 2 курса ИФФ ПГУ гр. 12 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«Теория и практика межкультурной коммуникации»*
Илюшиной О., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13 ИЛ1 (1 место);
Кашаевой В., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13 ИЛ1 (2 место);
Макаровой А., студ. 1 курса ИФФ, гр. 13 ИЛ1 (3 место).
– в секции *«Актуальные проблемы романо-германской филологии»*
Костиной А., студ. 3 курса ИФФ ПГУ гр. 11ИЛ2 (1 место).
– в секции *«Лингвистика»*
Межгорина Д., студ. 1 курса ЕНФ ПГУ гр. 13ГХ13 (1 место);
Рычаговой М., студ. 1 курса ИФФ ПГУ гр. 13ИПР1 (2 место);
Поповой М., Тихомоловой Л., студ. 1 курса ФМФ ПГУ гр. 13ФМ1 (3 место).
– в секции *«Лингвострановедение англоязычных и немецкоговорящих стран»*
Куликова С., студ. 1 курса, гр. 13ФП1 ПГУ (1 место);
Пшеничновой С., Шакирзановой К., студ. 1 курса ПГУ гр. 13ИПИ1 (2 место);
Дунаевой Е., студ. 1 курса ПГУ гр. 13 НП1 (3 место).
– в секции *«Язык и общество»*
Гординой А., Фроловой А., студ. 1 курса ПГУ гр. 13ФПМ1 (1 место);
Клабукова Д., студ. 2 курса ЕНФ ПГУ гр. 12ГБ (2 место);
Сарвилиной В., студ. 1 курса ПГУ гр. 13НЛ1 (3 место).

Организационный комитет приглашает авторов к участию во Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников «Авдеевские чтения» и надеется на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Редактор
к.пед.н., доцент кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Шурыгина Ю.А.

Раздел 1.
Актуальные вопросы лингвистики и теории перевода

Н.А. Аверьянова, А. Макарова

Глаголы-связки в английском языке

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета;
студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В английском языке существует немало работ, посвященных связочным глаголам, их классификациям и происхождению. Однако сохраняется ряд спорных вопросов, касаемых этих глаголов. К ним можно отнести различную терминологию связочных глаголов: «связка», «служебный глагол», «связующий глагол»; различные классификации глаголов-связок, а также вопрос о наличии или отсутствии у них лексического значения.

Проблема связочных глаголов тесно связана с проблемой слов широкого соотносительного плана, потому что связочные глаголы выделились из глаголов «широкой семантики», допускающей переосмысление глаголов в сторону их большего обобщения и абстрагирования.

Связка в лингвистике – это специальное слово для связи подлежащего и сказуемого, выраженного не глаголом в предложении. Часто связкой является глагол или подобная глаголу часть речи. В некоторых языках в ряде случаев выступает нулевая связка.

В индоевропейских языках глаголы бытия (обозначающие «быть», «существовать») схожи. Так, например, русский глагол «есть» имеет очевидное сходство с английским глаголом is, немецким ist. Большинство форм индоевропейской связки восходят к четырем протоиндоевропейским корням.

В случае английского языка таким связующим глаголом является «to be». Этот термин применим ко всем словам, выполняющим в языке аналогичную функцию: к английским связующим глаголам относят также «to become», «to get», «to feel» и «to seem». Некоторые другие глаголы в ряде случаев также могут являться связками.

Глаголы-связки считаются полузначимыми глаголами, которые должны соединять предикатив с подлежащим в любом предложении. В качестве предикатива может выступать любая часть речи: существительное, местоимение, прилагательное, числительное, причастие II, инфинитив и герундий. Наиболее часто встречается сочетание глаголов-связок с существительными и прилагательными.

Глаголы-связки не выражают какого-либо действия, с помощью них предикатив может называть или описывать подлежащее

Все связочные глаголы являются непереходными глаголами. Они развиваются из полнозначных глаголов. Выполняя функцию связочных глаголов, полнозначные глаголы в большей или меньшей степени теряют свое основное лексическое значение.

Полнозначные глаголы образуют простое сказуемое, а связочные глаголы с предикативным членом – составное именное сказуемое. Между этими типами сказуемого возможны переходные случаи, так как полнозначные глаголы, как уже было сказано выше, не в равной степени теряют свое основное лексическое значение.

Связочный глагол не является отдельным членом предложения, он лишь оформляет составное сказуемое, выполняя свои грамматические функции.

Таким образом, связка – это служебный грамматический элемент – компонент составного именного сказуемого, выражающий его грамматическое значение (время, лицо, модальность и др.)

Следует обратить внимание на разграничение связочных глаголов и полнозначных глаголов.

Связочный глагол, который вместе с прилагательным или существительным относится к подлежащему, известен как именное сказуемое.

Чтобы определить, является ли глагол в этом случае связочным или полнозначным, можно заменить его на глагол to be. Если логические связи в предложении остались прежними и не нарушились, то

перед нами связочный глагол. Если же предложение потеряло смысл, то этот глагол был полнозначным.

В английском языке впервые термин «глагол-связка» был введен П. Буллинзом. Он считал, что, помимо широко известного глагола-связки be, существует ряд других глаголов, которые также можно отнести к глаголам-связкам. К ним Буллионз относил глаголы: become, seem, appear, call, name, consider [5, С. 250]. Под связочным, по мнению Буллионза, подразумевается глагол, который не может закончить предикат и употребляется только как связка. Часть сказуемого, которая следует за связочным глаголом, Буллионз называет атрибутом.

В отечественной лингвистике термин «глагол-связка» появился в трудах Н.И. Греча. Он считал связку не частью сказуемого, а самостоятельным членом предложения. Согласно Н.И. Гречу, связочный глагол – это «слово, коим выражается связь между подлежащим и сказуемым, то есть коим обозначается бытие, или отсутствие сего сказуемого в сем подлежащем» [3, С. 387].

Как видим, ученые на протяжении нескольких столетий пытались дать точное определение глаголу-связке, а также его основным характеристикам. Некоторые из них считали, что глагол-связка – это самостоятельная часть предложения, она является обязательным членом предложения, равно как и подлежащее или сказуемое. Другие же полагали, что связка – это лишь связующий элемент в предложении.

Профессор Л.С. Бархударов разделяет связочные глаголы на три основные группы: группа бытия (be), группа становления (become, grow, get, turn), пребывания в прежнем состоянии (remain, keep, stay) [1, С. 156].

Профессор Р.В. Резник распределяет глаголы-связки по 3 группам:

1) связочные глаголы бытия и становления явления (be, continue, remain, feel). Например, I am a pupil;

2) связочные глаголы становления явления или состояния, перехода из одного состояния в другое (become, grow, get, turn). Например, The cat became thin after returning from the veterinary clinic;

3) связочные глаголы кажимости и видимости (seem, look, appear, sound). Например, It seems hard to understand him [4, С. 176].

На наш взгляд, приведенные выше классификации связочных глаголов представляют собой наиболее полные группы, хотя в лингвистике еще нет точной классификации всех связочных глаголов. Мож-

но выделить несколько основных групп, однако существуют глаголы-связки, которые трудно отнести к той или иной группе. Поэтому следует рассматривать различные классификации связочных глаголов, чтобы получить наиболее полное представление о них.

Л.С. Бархударов и Д.А. Штелинг считают, что глагол-связка является грамматическим ядром именного сказуемого; в нем, как и в любой предикативной форме глагола, выражены наклонение, время, вид, временная отнесенность, лицо и число (но не залог, поскольку глагол всегда непереходный) [2, С. 423].

Глаголы – связки чаще всего относят к служебным глаголам, так как они необходимы для образования составного именного сказуемого и выражения в нем глагольных категорий.

Связочные глаголы – это служебные глаголы, которые придают всему сочетанию значение процесса, это полузначимые глаголы, которые соединяют подлежащее и именное сказуемое.

Анализ основных классификаций связочных глаголов показывает, что они делятся на глаголы бытия, становления явления и глаголы пребывания в определенном состоянии.

В рамках составного именного сказуемого связочные глаголы являются грамматическим ядром, в нем выражаются наклонение, время, вид, временная отнесенность, лицо и число.

Литература

1. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка: Учеб. пособие для студентов старших курсов ин-тов и фак. ин. яз. – М., 1975. – 156 с.
2. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка: Учеб. 4-е изд., испр. – М., 1973. – 423 с.
3. Греч Н.И. Пространная русская грамматика. – Спб, 1834. – 387 с.
4. Резник Р.В. и другие. Практическая грамматика английского языка. – М., 2002. – 176 с.
5. Bullions P. An Analytical and Practical Grammar of the English Language. – NY, 1857. – 250 c.

Е.Ю. Алёшина

Целевое содержание высказывания как фактор регуляции речевого общения в ситуации политического конфликта (на материале английского языка)

к.и.н., доцент, зав. кафедрой
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Актуальность исследования текста ситуации политического конфликта связана с возросшим в последние годы интересом к феномену политического дискурса [3], а также с необходимостью изучения и описания вербального выражения конфликта. Политический конфликт можно определить как противодействие сторон (субъектов политики), находящее выражение в некоторых действиях (речевых, общественных, военных), направленных сторонами друг против друга. Причиной политического конфликта являются несовместимые политические интересы, цели, ценности, связанные с политической властью.

Исходя из понимания общения как информационного взаимодействия и речевого общения как процесса отсылки и обмена высказываниями с возможным кинесическим сопровождением (М.Я. Блох), мы рассматриваем речевое общение в ситуации политического конфликта как процесс, определенный ситуацией борьбы за политическую власть. В каждом конкретном акте речевого общения присутствует взаимодействие языка как системы вербальных инструментов и культуры как системы интеллектуальных ценностей. Таким образом, регуляция речевого акта определяется интеллективно-деятельностной частью культуры [2].

М.Я. Блох выделяет семь ведущих факторов регуляции речевого общения. Первый фактор – целевое содержание речи (высказывания), второй фактор – личностный статус говорящего, третий фактор – личностный статус слушающего, четвертый фактор – присутствие или наличие посторонних лиц, которые слышат речь говорящего, но не являются участниками общения, пятый фактор – свойства канала связи, шестой фактор – пресуппозиция, седьмой фактор – предположение

слушающего о личности говорящего и подлинном смысле его речи (постсуппозиция) [2].

Рассмотрим подробнее первый фактор – целевое содержание высказывания. Данный фактор является определяющим в регуляции речевого общения. Два начала – что говорится и как говорится, формируют рамку коммуникативного смысла высказывания [2]. Для раскрытия понятия высказывания необходимо обратиться к понятию диктемы [1].

Диктема, по определению М.Я. Блоха, есть элементарная тематическая (топикальная) единица речи, порождаемая действием речевых актов [2]. Аспекты речи, выражаемые диктемой (номинация, предикация, тематизация, стилизация) определяют значимые характеристики текста. Агональность, связанная с борьбой за политическое доминирование, является определяющей характеристикой речевых актов конфликтного политического дискурса, реализуемых в высказываниях-диктемах.

Агональность реализуется в разной степени в различных речевых актах. По утверждению Е.И. Шейгал, политический дискурс обладает инвариантной речеактовой спецификой (набором речевых актов), пересекающейся с речеактовым представлением, обусловленным языковой личностью конкретного политика. Набор инвариантных речевых актов политического дискурса отражает его функциональную семиотическую триаду «интеграция – ориентация – агональность/агрессия» [4].

Специфичными для конфликтного политического дискурса являются следующие высказывания с выражением агрессии: призыв/требование; обвинение/ вердикт; осмеяние (ирония/ сарказм); предостережение; угроза (скрытая, явная).

Актуализируемая в высказывании-диктеме информация (фактуальная, интеллективная, эмотивная, импрессивная) способствует реализации различной степени агональности речевого акта. Проиллюстрируем сказанное анализом отрывков из обращения к нации президента США Джорджа Буша (младшего) 17 марта 2003 г. В речи президента содержится ультиматум иракскому лидеру Саддаму Хусейну, которому предложено отказаться от власти под угрозой военного вторжения. Текст данного выступления отличается агональностью, проявляющейся в разной степени в разных речевых актах.

Рассмотрим высказывания, в которых реализуется речевой акт угрозы.

Saddam Hussein and his sons must leave Iraq within 48 hours. Their refusal to do so will result in military conflict, commenced at a time of our choosing. For their own safety, all foreign nationals – including journalists and inspectors – should leave Iraq immediately [5]. Саддам Хусейн и его сыновья должны покинуть Ирак в течение 48 часов. Отказ сделать это приведет к военному конфликту, который начнется тогда, когда этого захотим мы. Все иностранные граждане, включая журналистов и инспекторов, должны немедленно покинуть Ирак ради их собственной безопасности [6].

В этой диктеме установочного типа актуализируется, главным образом, коммуникативно-установочная информация. В то же время, диктема отличается импрессивностью, связанной с актуализацией семантики долженствования и достаточно простыми синтаксическими структурами. Информационный комплекс диктемы обусловливает высокую степень агональности речевого акта.

If Saddam Hussein attempts to cling to power, he will remain a deadly foe until the end. In desperation, he and terrorists groups might try to conduct terrorist operations against the American people and our friends. These attacks are not inevitable. They are, however, possible [5]. Если Саддам Хусейн попытается держаться за власть, он останется нашим смертельным врагом до конца. В отчаянии он и террористические группировки, быть может, попытаются проводить террористические операции против американского народа и наших друзей. Эти нападения не являются неизбежными. Однако они все-таки возможны [6].

Данное высказывание развивает мысль, высказанную в предыдущем отрывке. Оратор максимально четко и прямолинейно выражает свои намерения, используя относительно простые синтаксические структуры, в которых актуализируется интеллективная информация.

Рассмотрим высказывания, отличающие меньшей степенью агональности.

The United States, with other countries, will work to advance liberty and peace in that region. Our goal will not be achieved overnight, but it can come over time. The power and appeal of human liberty is felt in every life and every land. And the greatest power of freedom is to overcome hatred and violence, and turn the creative gifts of men and women to the pursuits of peace.

That is the future we choose. Free nations have a duty to defend our people by uniting against the violent. And tonight, as we have done before, America and our allies accept that responsibility [5]. Соединенные Штаты с другими странами будут продвигать дело свободы и мира в этом регионе. Наша цель не будет достигнута скоро, но со временем это случится. Сила и притягательность свободы личности ощущается во всех обществах на любой земле, а великая сила свободы позволит преодолеть ненависть и насилие и обратить творческие таланты мужчин и женщин на пользу дела мира.

Вот такое будущее мы выбираем. У свободных наций имеется обязанность защищать наш народ, объединяясь против насилия, и сегодня вечером, как мы это делали и раньше, Америка и наши союзники готовы выполнить эту обязанность [6].

В данных диктемах реализуются речевые акты интеграции и ориентации. В констатации противостояния США и других стран ненависти и насилию реализуется ключевой прагматический мотив политического конфликта «мы» – «они» / «друг» – «враг». Кроме того, оратор подчеркивает исторически предопределенную роль Америки в установлении мира и освобождении народов.

Рассмотренные примеры позволяют сделать вывод, что целевое содержание высказывания как определяющий фактор регуляции речевого общения, может быть раскрыто с помощью диктемного анализа. В свою очередь, диктемный анализ позволяет выявить средства создания агональности речевого акта, обусловливающие конфликтность дискурса.

Литература

1. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С.56-67.
2. Блох М.Я. Язык, культура и проблема регуляции речевого общения // Язык. Культура. Речевое общение. – 2013. – №2. – С.8-9.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зарубежная политическая лингвистика: Учебное пособие. Москва, 2008. – 352 с.
4. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дисс. … д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. – 440 с.
5. http://www.theguardian.com
6. http://inosmi.ru

Е. Аракчеева, В.Ю. Мягкова

Происхождение названий рек в России и Великобритании

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
ст. преподаватель кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Как образуются и что означают географические названия? Давно замечено, что многие географические названия расшифровываются довольно просто. Названия многих рек означают просто «река» или «вода», названия гор – «гора», названия низменностей – «низменность» и т.д. В первую очередь, это относится к большим рекам и крупным горным массивам, т.к. их названия являются наиболее древними.

Зависит ли закономерности наименования рек от страны? Будь то Россия или Великобритания?

В основном реки получают свои названия от народов, населяющих ту местность. В имени реки отражается отношение древних народов к водоему, либо род их деятельности. Но чаще всего люди дают название реке в соответствии с ее характером (течение, цвет воды)

Представляется интересным сравнить различия в истории происхождения названий рек в нашей стране и в Соединенном Королевстве.

В России чаще всего названия имеют следующие значения «река», «вода», «большая река». Возьмем самую известную реку нашей Родины – Волгу. В словарях можно найти множество вариантов этимологий Волги, и был выдвинут ряд гипотез, но ни одну из них до сих пор нельзя признать доказанной окончательно. Но несомненным остается то, что изначально название дано верхнему течению реки. Имя реки имеет финские корни: например, эстонское «valge» означает «белый», «светлый». Существует также мнение, что название Волги восходит к балтийскому «валка» в значении «текущий ручей» или «лужа». Исходя из этого, можно предположить, что название реке дано в верховьях, где она в виде небольшого ручья вытекает из лужи, болота.

Ра – древнее славянское имя Бога Солнца, а также древнее название Волги.

Есть на этот счет легенда: Когда бог Ра состарился, он сказал Небесной Корове: «Я живу, только сердце устало жить... Подними меня ввысь на рогах своих! Стану я небесной рекою – той, что Явь и Навь разделяет».

И он протек Ра-рекою с гор, которые потом назвали Уральскими, ибо они расположены у Ра-реки. Данную реку сейчас именуют Волгой, в верхнем течении – Белой Воложкой, в нижнем – Доном.

Название одной из известной реки «Амур» ничего общего не имеет с французским словом Любовь. Ее наименование произошло от общей для тунгусо-маньчжурских языков основы «амар», «дамур» – «большая река». Китайцы называли Амур «Хэйхэ» (кит. 黑河, «Чёрная река») – «чёрная река», затем «Хэйлунцзян» – (кит. 黑龙江, «Река чёрного дракона). Название третьей реки, о которой мы говорим – Лена – происходит из эвенкийского языка тунгусо-маньчжурской группы «Елю-Енэ», что значит «большая река». Первооткрыватель реки землепроходец Пянда в 1619 - 1623 гг. зафиксировал её название в форме Елюенэ, которое в русском употреблении закрепилось как Лена.

В Великобритании реки получают свое название в большинстве случаев в зависимости от своего характера, месторасположения, скорости течения или цвету воды.

Так гидроним Темза происходит от кельтского названия этой реки – Tamesas. Название предположительно означает «темная» и сравнивается с ирландским словом темнота («teimhel»). Другие гипотезы возводят название реки к неизвестному доиндоевропейскому субстрату (возможно, родственному пиктскому языку), либо к докельтскому индоевропейскому корню *tã – «таять» (отсюда Темза – букв. «талая»).

Кельтское происхождение имеет название и реки Северн, но значение неясно. Народная этимология связывает имя реки с нимфой Сабриной, которая по преданию утонула в Северне.

Имя «Трент» происходит от кельтского слова, которое, возможно, означает сильное наводнение. Если говорить точнее, то слова состоит из двух кельтских слов tros («over») and hynt («путь»). Данное название может обозначать реку, склонную к наводнению. Также дается более точное значение – река, пересеченная многочисленными корнями. Кра-

сивое название реки Мерси происходит от ее расположения. Англо-саксонско emǽres означает «граница». Предположительно Река Мерси была границей между Mercia and Northumbria.

Таким образом, мы проанализировали несколько названий рек нашей страны и Великобритании, смогли рассмотреть этимологию рек, связанные с культурой и бытом народа.

Литература

1. Рыбаков Б.А. Геродотова Скифия: Историко-географический анализ. – М.: Наука. 1979. –248 с.
2. Большая советская энциклопедия. Электронная версия.
3. http://adelanta.info/encyclopaedia/rivers/severn/
4. http://adelanta.info/encyclopaedia/rivers/thames/
5. http://en.academic.ru

А. Бородинова

Лексико-семантические расхождения между британским и американским вариантами английского языка

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.Ю. Костина, г. Пенза

На сегодняшний день в мире существует несколько вариантов английского языка, но выделяют два основных: British English (BrE) и American English (AmE). В обоих языках существует так называемая «норма языка», «стандарт» который понятен жителям всех районов, независимо от их диалекта.

В этой статье речь пойдет о различиях между стандартами британского и американского вариантов английского языка, а именно

об основных различиях на лексико-семантическом уровне. Прежде всего, необходимо выделить несколько групп сопоставляемых лексических единиц: 1) американизмы, т. е. единицы, специфичные для американского варианта английского языка, 2) британизмы, т. е. единицы, специфичные для британского варианта, и 3) общеанглийские единицы, т. е. единицы общего ядра [1].

Выделяют два основных вида противопоставлений лексических единиц американской и британской лексико-семантических систем:

1) единицы, обнаруживающие расхождения в плане содержания при общности в плане выражения (лексико-семантические дивергенты);

2) единицы, обнаруживающие расхождения в плане выражения при общности в плане содержания (лексико-семантические аналоги).

Лексико-семантические дивергенты распадаются на несколько категорий.

К первой группе относятся лексико-семантические варианты многозначного слова, один из которых локально маркирован (американизм или британизм), а другой является общеанглийским. Например, у существительного *line* общеанглийское значение «ряд» сочетается с американским «очередь», у прилагательного *dumb* – общеанглийские «немой, бессловесный» с американским «глупый», у глагола *to cover* – общеанглийские «покрывать, охватывать; укрывать, держать под прицелом» с американским «давать отчёт для прессы».

Ко второй группе относятся те случаи, когда оба лексико-семантических варианта, образующих противопоставление, локально маркированы, и при этом один из них является американизмом, а другой британизмом. Так, например, у многозначительного слова *subway* лексико-семантический вариант «тоннель, подземный переход» (британизм) противостоит американскому «метрополитен». А у существительного *market* – общеанглийские значения «рынок, базар; сбыт, торговля; цена, курс» сочетается с американским «продовольственный магазин».

Также отмечаются и такие случаи, когда между дивергентами отсутствует смысловая связь, и они являются не лексико-семантическими вариантами одного и того же слова, а разными словами-омонимами. Например, в общеанглийском слово *muller* обозначает «пестик, ступка», а в американском варианте *muller* – это задумчивый человек, мечтатель [1].

В качестве лексико-семантических аналогов могут выступать как фонематические варианты слов, так и графические варианты.

Примерами несовпадения в фонемном составе отдельных слов могут служить противопоставления типа *tomato* [tə'ma:tou] [BrE] – *tomato* [tə'meitou] [AmE], *nephew* ['nefju] – *nephew* ['nevju], *missile* [ˈmɪsaɪl] – *missile* [ˈmɪsl], *hostile* [ˈhɒstaɪl] – *hostile* [ˈhɑːstl], *dormitory* [ˈdɔːmətri] – *dormitory* [ˈdɔːrmətɔːri] [1,4].

Противопоставления графических вариантов могут носить пропорциональный или изолированный характер в зависимости от того, касаются ли они отдельных слов или целых групп слов. К числу пропорциональных противопоставлений относятся:

- значительная группа существительных и глаголов на -our (BrE) /

-or (AmE): *honour – honor; colour – color; favour – favor; odour – odor*.

- существительные на -ce (BrE) / -se (AmE): *license – licence; practise – practice.*
- слова оканчивающиеся на -er в американском и на -re в британском варианте: *center – centre; meter – metre; theater – theatre.*
- существительные на -ment, где в американском варианте допускается опущение *e: acknowledgement* (BrE) – *acknowledgment* (AmE).
- слова на -ction (AmE – xion): *inflexion – inflection*;
- слова с префиксами em- (AmE im-), en (AmE in-), такие как *impanel – empanel*;
- греческие заимствования на -logue (AmE -log), *prolog – prologue*;

К изолированным аналоговым противопоставлениям относят:

- слова, варианты которых в AmE и BrE отличаются написанием слитно, раздельно или через дефис: *air power* (BrE) – *airpower* (AmE); *dining-room* (BrE) – *dining room* (AmE).
- удвоение l перед словоизменительными и словообразовательными суффиксами: *jewelry* (AmE) – *jewellry* (BrE);
- слова с префиксами anti-, non-, counter-, ultra: *antiaircraft* (AmE) – *anti-aircraft* (BrE); *counteroffensive* (AmE) – *counter-offensive* (BrE) [2,4].

Большую группу составляют аналоговые противопоставления, в качестве членов которых выступают различные слова. Приведем несколько примеров.

Слова *highway* (шоссе) и *freeway* (шоссе) используются в американском варианте английского языка. Тогда как британскими аналогами являются: *main road* (главная дорога) и *motorway* (автомагистраль).

Garbage (мусор) и *trash* (отходы) используются в американском английском. *Rubbish* (мусор) является британский эквивалентом этих двух слов.

Gas (газ) или *gasoline* (бензин) – американские термины, для британского обозначения слова «бензин» используется слово *petrol*.

В американском английском языке, *movie* и *film* используются для обозначения фильма или кино. В британском английском используется только второй вариант.

Слово *mail* (почта) используется в американском варианте английского языка, в британском английском – слово *post* [3].

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что в системах американского и британского вариантов английского языка наблюдается довольно яркие расхождения на лексико-семантическом уровне. Такие многочисленные особенности на этом уровне обусловлены прежде всего свойствами самой лексико-семантической системы, которая является наиболее открытой и высокочувствительной к лингвистическим изменениям.

Литература

1. Швейцер А.Д. Различия в лексике американского и британского вариантов современного литературного английского языка М., 1967. – № 2. – С.65-72
2. Назаревская Н.В. Дивергентные противопоставления в двух национальных вариантах английского языка // Культура народов Причерноморья. – 2008. – № 138. – С. 140-143.
3. Евдокимов М.С., Шлеев Г. М. Краткий справочник американо-британских соответствий. – М., 2000
4. Wehmeier S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: Oxford University Press – 2005.

А. Глухова, Е.Н. Морозова

Возможности фразеологии в передаче отличительных черт национального характера британцев и американцев

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Фразеологизмы существуют на протяжении всей истории языка. Уже с конца 18 века они объяснялись в толковых словарях под различными названиями: крылатые выражения, афоризмы, идиомы, пословицы и поговорки. Фразеологизм рождается в языке не для того чтобы назвать предметы, признаки или действия, а для того чтобы дать их образно – эмоциональную характеристику. Эмоциональность фразеологии – это способность фразеологизма не только называть предмет, явление, но и выразить определённое чувство говорящего или пишущего, его эмоции, отношение к жизни [4, С.5].

Знание крылатых выражений или фразеологизмов способствует лучшему пониманию образа жизни и характера народа.

В какое бы время мы не жили, крылатые выражения всегда останутся актуальными, приходящимися всегда к месту. В них отражен исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей.

Яркие отличительные черты национального характера присущи всем народам. Но, ни к какому народу это не относится в большей степени, чем к англичанам. Первая и наиболее очевидная черта этой нации – стабильность и постоянство характера. Они меньше других подвержены влиянию времени, преходящим модам.

Однако нельзя утверждать, будто англичане никогда не менялись. Перемены происходят постоянно, но эти различия, столь заметны внешне, не затрагивают нации [2, С.196].

Принципы «джентльменского поведения», были возведены в культ при королеве Виктории. Англичанину и теперь приходится вести

постоянную борьбу с самим собой, с естественными страстями своего темперамента, рвущимися наружу. И такой жесткий самоконтроль забирает слишком много душевных сил. Этим можно отчасти объяснить то, что англичане тяжелы на подъем, склонны обходить острые углы, что им присуще желание быть вне посторонних взглядов, порождающее культ частной жизни. Да и вообще, говоря о воспитании, нужно отметить достаточную строгость по отношению к детям: «Strike while the iron is hot» – «Куй, пока железо горячо»; «Second thoughts are best» – «Семь раз отмерь, один раз отрежь» – этому с раннего детства они учат своих детей [3, С.131].

Современные англичане считают самообладание главным достоинством человеческого характера. Выражение: «Keep your shirt on!» – как ничто лучше выражают девиз этой нации. Чем лучше человек умеет владеть собой, тем он достойнее. Человек всегда должен оставаться невозмутимым хотя бы внешне, а еще лучше – если и внутренне. Считая открытое проявление чувств признаком невоспитанности, англичане сию минуту осудят поведение иностранцев. «Молчание – золото» – «No wisdom like silence» – внушают здесь детям с самого раннего возраста. «Least said, soonest mended» – «Чем меньше сказано, тем быстрее исправлено» – считают англичане [3, С.133].

Англичане, прежде всего и больше всего, живут для себя. Им свойственны любовь к порядку, комфорту, стремление к умственной деятельности. Они любят хороший транспорт, свежий костюм, богатую библиотеку и, конечно же, свой дом! «Charity begins at home» – «Своя рубашка ближе к телу»; «Burn not house to rid it of the mouse» – «Не сжигай своего дома, чтобы избавиться от мыши» – любимые выражения англичан [3, С.133].

Англичанин чувствует сильную потребность в обществе, но никто лучше него не умеет уединяться среди многочисленных друзей. Не нарушая приличия, он способен отлично быть самим с собой среди огромной толпы, предаваться своим размышлениям, делать все, что ему угодно, никогда не стесняя ни себя, ни других.

Никто не умеет так строго распределять свое время и деньги, как англичанин. Он чрезвычайно много работает, но всегда находит время и отдохнуть. В часы труда он работает, не разгибая спины, напрягая все умственные и физические силы, и это доказывает следующее фразеоло-

гическое выражение: «A cat in gloves catches no mice» – «Без труда не вытащишь и рыбки из пруда» [3, С.135].

Деньги – кумир англичан. Ни у кого богатство не пользуется таким почетом. Каково бы ни было общественное положение англичанина, будь то ученый, адвокат, политический деятель или священнослужитель, прежде всего он коммерсант. На каждом поприще он уделяет много времени добыванию денег. Его первая забота всегда и везде – нажить как можно больше. Но при этой необузданной алчности и страсти к наживе англичанин вовсе не скуп, любит жить с большим комфортом и на широкую ногу. «Deeds, not words» – «О человеке судят по его делам» – именно так рассуждают англичане. «Scratch my back and I'll scratch yours» – «Услуга за услугу» – это выражение тоже часто применяется ценителями времени и своих сил [3, С.136].

Англичане много путешествуют и всегда стараются узнавать больше фактов, но совсем мало сближаются с народами стран, которые посещают. Англичанин имеет прирожденную способность к поиску приключений. Флегматик по натуре, он способен страстно увлекаться всем великим, новым, оригинальным. Если жизнь англичанина складывается таким образом, что он лишен возможности вести тяжелую борьбу с житейскими препятствиями, то он начинает страдать невыносимой хандрой. Тогда от давящей скуки принимается искать развлечения в самых странных приключениях. «The world is a book and those who do not travel read only a page» – вот девиз истинных англичан! [1, С. 117].

Вторая страна, о которой хотелось бы упомянуть – это США. Несмотря на то, что национальным языком является английский, как и у британцев, в американском варианте языка присутствуют уникальные фразеологические единицы (далее ФЕ), характеризующиеся особой семантикой, нетипичной для британского варианта. Это еще раз доказывает, что историческая и культурная общность народа отражается в его языке, а фразеологизмы, в виду своей образности, как в зеркале являют душу нации.

Исторически сложилось так, что США является многонациональным государством, что в свою очередь существенно повлияло на формирование и становление того образа США, которое мы сейчас и наблюдаем. В характере американцев много противоречивого, и это – результат своеобразной истории страны. Эмиграция за океан людей,

самых различных в национальном и социальном отношениях; энергичное и часто хищническое освоение богатой необжитой территории; борьба с природой и варварское истребление местного населения; война за независимость и захватнические войны с соседями; рабство и война Севера с Югом, так и не покончившая с расовой дискриминацией; «Америка только для американцев» и стремление повелевать всем миром; быстрый экономический рост и грабеж многих народов мира; войны только на чужих территориях и до последнего времени неуязвимость своей собственной страны; разнообразное имущественное расслоение населения – все это не могло не наложить отпечаток на психологию американцев. Темперамент американцев, в отличие от английского, – живой, даже вспыльчивый. В обычной жизни они бодры и жизнерадостны, особенно на работе. Начальник должен показывать подчиненным, а подчиненные – клиентам, покупателям, что все идет хорошо. Быть угрюмым – все равно, что быть грязным. Свои эмоции они выражают прямо, непосредственно, приучены улыбаться, и это им нетрудно делать. Они любят пошутить, понимают юмор, умеют посмеяться над собой, однако их шутки, как правило, незатейливы. Американцы добры и щедры. Могут подарить дорогую книгу долларов за пятьдесят, но никогда не подарят галстук за пять долларов, потому что не могут себе представить, что вы сами не можете себе купить такой по своему вкусу [1, С.115, С.238]. Не зря про них говорят – «Look at all through rose – coloured glasses» – смотрят на все через розовые очки. На самом деле американцам присущи многие фразеологические единицы подчеркивающие их трудоголизм – например выражение «swan song» – «лебединая песня» давно стало частью английского языка. Сначала лебединая песня означала последнее произведение поэта, музыканта или писателя. Теперь она означает последнее усилие любого человека. Чья-то лебединая песня обычно считается самой лучшей его работой.

Когда дела в бизнесе идут плохо, работодатель может рассердиться. Он может закричать: «Перестаньте ошибаться. Возьмите себя в руки» – «Stop making mistakes. Get your act together». Это выражение пришло из фильма, трудно сказать точно из какого. Возможно, кто-то из актёров нервничал и много ошибался и режиссёр сказал: «Сейчас же успокойся. Возьми себя в руки» [5].

Во всех развитых естественных языках есть единицы, передающие состояние человека, его поведение в критических ситуациях, когда он испытывает боль или находится в полосе больших неприятностей, но только в американском общем слэнге эта идея передается посредством следующей фразеологической единицы: «bite (on) the bullet» – стиснуть зубы, крепиться, терпеть боль, горе; принять неприятности и попытаться жить с ними и т.д. Происхождение данной ФЕ связано с проведением болезненных операций на раненых в полевых условиях во время военных действий, которым из-за отсутствия анестезии приходилось «bite the bullet» – кусать пулю. Сейчас это выражение стало стандартным и широко употребляется в языке [5].

В конечном итоге можно сказать, что фразеология – это результат коллективного опыта народа. Нестандартные, как и другие фразеологические единицы, зарождаются в самой гуще народа, обладающего смекалкой, иронией, юмором, живым, острым умом, которые помогают ему справиться с тяготами жизни. ФЕ – результат креативной деятельности людей – занимают свою нишу в языке. Фразеологизмы возникают и обретают статус воспроизводимых единиц в народной среде, для которых ближе и понятнее народная мудрость, «предания старины глубокой». Нельзя не отметить, что и постоянное пополнение словарного состава языка способствует появлению новых и новых фразеологических единиц.

Литература

1. Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Академия, 2008. – 320 с.

2. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М.: Изд-во Международ. отношения, 1972. – 215 с.

3. Сухарева В.А., Сухарев М.В. Психология народов и наций. Донецк: Сталкер, 1997. – 400 с.

4. Телия В.Н. Что такое фразеология. М.: Наука, 1996. – 87с.

5. http://audiorazgovornik.ru/

А. Дорогова

Ложь как коммуникативный феномен (на примерах из современных англоязычных фантастических произведений)

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – д.ф.н., профессор кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
М.Я. Блох, г. Пенза

Ложь всегда была и будет частью нашей жизни. Даже в древних текстах человек назывался существом, способным солгать. До недавнего времени проблемами лжи занимались лишь философы и богословы. Позднее за изучение обмана взялись психологи. Что касается лингвистики, то здесь данный вопрос освещён непозволительно мало.

Перед учёными возникает задача определить, с помощью чего люди лгут. Заложена ли основа лжи в семантике используемых слов, или дело в особой структуре построения предложений? Если рассматривать языковую ложь в целом, то к ней можно отнести огромное количество явлений, таких как гиперболы, эллипсис, эвфемизмы, двусмысленности, разнообразные формулы вежливости, иронию, эмфазу, слова-табу и многие другие. Таким образом, для правды в языке остаётся совсем небольшое количество слов.

Не остаётся сомнений в том, что с помощью предложений лгать действительно представляется возможным. Например:

«You surprised me in there», he said in a deceptively quiet voice. «Don't ever surprise me again».

She didn't say: You're a fool. You mishandled the whole thing. If you'd let me talk to you beforehand, instead of raging about my inability to remember anything, I could have told you in advance. Instead of betraying you, I saved you, and our plan, from being dismissed out of hand.

«I will not, Master», was all she said. (Sean Williams, «Fatal Alliance»)

Однако остаётся вопрос о том, могут ли слова лгать «сами по себе», то есть вне контекста. Х. Вайнрих в своей «Лингвистике лжи» спрашивает себя, заложена ли ложь в значение слова как таковое. Решение этой проблемы на самом деле найти не так просто. «Обычные» слова, такие как «стол, огонь, книга, ветер», не несут в себе значения лжи. Причём это не зависит от абстрактности или конкретности слова. Однако встречаются и такие слова, за которыми стоят целые понятия. «*Демократия* – это слово, имеющее ранг понятия. То есть понятие «демократия» по своему языковому употреблению определяется как форма государства, в котором власть исходит от народа и по определенным политическим правилам передается свободно избранным его представителям (Чистая этимология слова *демократия* недостаточна). Тот, кому угодна такая форма государства, в котором государственная власть не исходит от народа и не передается по определенным политическим правилам свободно избранным представителям, и кто, тем не менее, называет такую форму государства словом демократия, просто лжет». (Х. Вайнрих, Лингвистика лжи)

Разумеется, существуют слова и словосочетания, в лексическое значение которых входит понятие лжи. В русском языке это: врать (соврать), лгать (солгать), выдумывать, вымышлять, измышлять, обманывать, сочинять, присочинять, прилыгать, прибавлять, фантазировать; заговариваться, завраться, зарапортоваться, переврать; говорить неправду, уклониться от истины. В английском языке: deceive, betray, cheat, chicane, defraud, delude, dupe, fool, hoodwink, humbug, misinform, mislead, play someone false, trick, victimize, etc. (Словарь синонимов русского языка, Wordsmyth the Premier Educational Dictionary-Thesaurus).

Однако их употребление лжецом должно обрекать обман на провал. Именно поэтому так сложно распознать ложь без дополнительного контекста. В художественных произведениях слова, приведённые выше, используются в качестве маркеров и употребляются в словах автора, ремарках для того, чтобы обратить внимание читателя на неискренность предшествующей или последующей реплики героя. Например:

«You see, Keevo. There is hope yet». ...

«There is always hope», Aryn said, and ignored how false the words sounded to her. She could not bring herself to break their hearts with the

truth. Let them feel some relief, even if only for a time. (Paul S. Kemp, «Deceived»)

Таким образом, можно утверждать, что ложь является весьма распространённым и, при этом, малоизученным лингвокультурным феноменом. Мы кратко остановились на семантическом аспекте этого многогранного явления. Мы убедились, что крайне ограниченное количество слов имеет косвенную или прямую связь с концептом «ложь». Лексика является инструментом, который используется человеком для создания ложных пропозиций, в которых он облекает в форму своё намерение из самой идеи лжи.

Литература

1. Вайнрих Х. Лингвистика лжи // Язык и моделирование социального взаимодействия. Москва, 1987. – 39 с. – С. 3, 4.
2. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – 7-е изд., стереотип. – Москва: Русские словари, 1999. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.vseslova.ru
3. Wordsmyth the Premier Educational Dictionary-Thesaurus [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.wordsmyth.net
4. Kemp Paul S. Deceived. LucasBooks, 2012. – 352 с. – С. 231.
5. Williams S. Fatal Alliance. LucasBooks, 2011. – 512 с. – С. 73.

Н.К. Ерёмина

Языковая игра при образовании фразеологизмов компьютерного подъязыка

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Изучение социальной дифференциации и форм существования языка в современных условиях является актуальным и представляет теоретический интерес для языкознания. Компьютерный подъязык привлекает внимание исследователей быстротой становления и рельефностью

языкового наполнения. Особенно заметно «игровое» оформление его фразеологического состава.

Фразеология компьютерного подъязыка происходит преимущественно на основе механизмов языковой игры. Термин «языковая игра» был введен Людвигом Витгенштейном в 1945 г. для описания явлений, когда говорящий «играет» с формой речи [1].

Языковая игра – определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя/читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект [3].

Языковую игру можно рассматривать и как стилистическое средство и как механизм преобразования нормативных языковых единиц с целью создать юмористический эффект. Это означает, что «…практически любое варьирование, типовые или индивидуально-авторские трансформации фразеологических единиц можно считать языковой игрой – во всяком случае, закономерным ресурсом создания средств комического воздействия» [2].

Среди фразеологических единиц (далее ФЕ) компьютерного подъязыка можно выделить следующие типы создания языковой игры.

1. Игра с лексической сочетаемостью, которая ведет к порождению неологических образований: *глобальная деревня* (интернет).

2. Сознательное отступление от языковой нормы: *выстреливать юзверей* (удалять пользователей с канала общения); *добавить мозги* (добавить оперативную память); *закинуть на Емелю* (отправить файл по e-mail).

«Один из лидеров *Юзерской Лиги*, укрывавшийся в здании Apple, пустил шутку о том, что обещанный каждому программисту *бесплатный компьютер* – это компьютер без плат» [4].

3. Использование текстовых реминисценций для создания аллюзий: *нет повести печальнее на свете, чем повесть о знакомстве в интернете* (прецедентный текст – строка из трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта»); *десять байт, которые потрясли мир* (десять дней, которые потрясли мир).

4. Каламбурное обыгрывание пословиц: *семь бед – один резет* (семь бед – один ответ – о возможности перегрузить компьютер при помощи кнопки reset); *глюки без причины – признак вирусины* (смех без причины – признак дурачины); *нет DOOMа без огня* (нет дыма без огня); *глюк – не воробей, вылетит – убей* (слово не воробей, вылетит – не поймаешь); *вязать как свинья в кибернетике* (разбираться как свинья в апельсинах); *большой программе – большие глюки* (большому кораблю – большое плавание). Наличие подобных выражений говорит о соприкосновении профессионального подъязыка с общелитературным языком.

5. Обыгрывание звукового и смыслового состава слов, входящих в ФЕ. Большинство фразеологизмов русского компьютерного подъязыка произошло от профессиональных англоязычных терминов и профессионализмов. Поскольку не все пользователи владеют английским языком, труднопроизносимые термины подвергаются упрощению, сокращению. Неправильное прочтение английского термина может привести к образованию фразеологизма, который представляет собой своеобразную игру звуков без какого-либо сходства со словами общелитературного языка. Например, выражение to fix errors in messages (исправлять ошибки в сообщениях) в русском языке звучит как *фиксить ерроги в мессагах*. Ср. также: fire button (кнопка огонь) – *файер батон*, *click here to begin* (нажмите здесь для начала) – *клик хере ту бегин*, click to continue (нажмите для продолжения) – *клик ту контину*, User Guide (руководство пользователя) – *юзер-гад*, Hewlett Packard (компания) – *Хулит Плацкарт*, file name (имя файла) – *филе нам*, user interface (интерфейс пользователя) – *усер интерфася*.

«Но если ты не знаешь языка Шекспира и Бивисбаттхеда, то просто найди на первой страничке строчку «*Клик хере*», после чего тетка в количестве 1.3 мегабайта вползет на твой компьютер» [5].

«Ведь как обычно устроен форум? Для каждого сообщения выделяется свой файл. Что же делаем мы, просто поменяем название выделенного файла на нужное *нам филе*» [6].

Замена слов в данных выражениях отразилась на мотивировке фразеологизмов. Их образ стал сложнее и труднее для осмысления, особенно для людей, не владеющих английским языком.

Развитие компьютерных технологий обусловило высокие темпы пополнения номинативного и коннотативно-экспрессивного потенциала речи программистов и пользователей компьютеров.

Литература
1. http://ru.wikipedia.org/wikiВитгенштейн,_Людвиг
2. http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/012_mok.pdf
3. http://stylistics.academic.ru/271/Языковая_игра
4. http://faculty.ru/show.php?id_a=43
5. http://www.xakep.ru/magazine/xa/050/102/1.asp
6. http://www.xakep.ru/magazine/xa/029/full/052/default.asp

А. Жалдыбина

Немецкий рекламный текст как объект лингвостилистического исследования

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент, зав. кафедрой
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Т.А. Разуваева, г. Пенза

Общеизвестно, что основная цель рекламы заключается в раскрытии положительных свойств товара или услуги, а также в убеждении потенциальных покупателей в необходимости их приобретения. Большая роль при достижении этой цели отводится выбору подходящих лингвостилистических средств, которые делают рекламный текст экспрессивным, убедительным и запоминающимся. В связи с этим считаем очевидной актуальность лингвостилистических исследований, проводимых в области рекламы.

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению лингвостилистических особенностей рекламы, отметим, что нами был проведен анализ рекламных текстов, относящихся к разным периодам немецкой истории:

1. 1920-1929 (*Freiburger Zeitung, Vossische Zeitung Berlin и Zeitbilder Berlin*);

2. 1930-1939 (*Vogue №7, Freiburger Zeitung, Vossische Zeitung Berlin*);

3. 2012-2013 (*Stern № 30 и № 31, Freundin, Focus 33/13 и 34/13, Neon, Wirtschaftswoche, Spiegel Nr. 32 и Unicum*).

Обратимся к результатам данного исследования. Очевидно, что фоностилистические средства являются неотъемлемой частью любой рекламы. Анализ рекламных текстов, созданных в период с 1920 по 1929 годы, показал, что в 20-ые гг. фонетические средства выразительности не играли доминирующей роли при создании рекламных текстов: из проанализированных нами 93 рекламных текстов только в десяти использованы средства фонетической выразительности (аллитерация, консонанс, рифма), например:

«Der wirtschaftlichste Wagen der Welt» (Opel. Freiburger Zeitung 23.12.1928)

«Osram Lampen kauft und braucht die ganze Welt» (Freiburger Zeitung 06.11.1923)

«Niemand versäume diese seltene Gelegenheit

In allen Abteilungen Extra-Rabatt!» (Herzog. Freiburger Zeitung 23.01.1927)

Проанализировав 84 рекламных текстов 30-ых гг., среди которых 15 созданы с использованием фонетических средств, мы пришли к заключению, что в 30-ые гг. фонетические средства художественной выразительности использовались в рекламе чаще, чем в 20-ые гг. В эти годы рифма приобретает более широкое распространение.

«Wer Qualität mit Preis vergleicht, der nennt Mercedes unerreicht!» (MercedesSchuhe, FreiburgerZeitung 02.05.1935)

В настоящее время (2012-2013 годы) при создании рекламных объявлений также используются фоностилистические средства. Из 87 проанализированных нами текстов 11 включают в себя одно из фоностилистических средств (аллитерация, консонанс, рифма), например:

«Einfach sprudeln, statt schwer schleppen!» (Sodastream) (Stern № 31/13, s. 29)

«Was die Haut zum Leben braucht» (Nivea) (*Spiegel Nr. 32/5.8.13, s.4*)

«Haribo macht Kinder froh und Erwachsenen ebenso.» (Haribo, Unicum 08-2013, s. 19)

Хороший рекламный текст должен передавать максимальное количество информации при использовании минимального количества лексических единиц. Сообразно с этим можно сделать вывод о важной роли правильного выбора лексических средств. Чтобы в полной мере понять, чем обусловлен выбор тех или иных лексических средств, рекламу необходимо рассмотреть сквозь призму общественных отношений, свойственных тому времени, когда она создавалась. В 20-ые гг. США определяли мировую политику и мировую торговлю, при этом большую роль играла рекламная политика этого государства. Чтобы учиться у американских специалистов, многие немецкие создатели рекламы ездили в Америку. Таким образом, происходила интернационализация рекламных сообществ. О влиянии США на рекламную политику Германии свидетельствуют рекламные объявления, представленные на рис. 1 и рис 2.

Рис. 1 (Freiburger Zeitung 31.07.1929)

Рис. 2 (Freiburger Zeitung03.05.1929)

В 30-ые гг. реклама становится важным средством пропаганды действующего режима. Основная задача рекламных компаний в этот период заключалась в повышении значения немецких товаров и услуг. Особое значение при создании рекламных текстов теперь уделялось качеству и надежности рекламируемых товаров, которые создатели

рекламы пытались подчеркнуть, указывая время существования фирмы, выпускающей предлагаемые товары.

«140 Jahre Deinhard. Die Weltmarke!» (Deinhard, Freiburger Zeitung 22.12.1934)

Вместе с тем в 30-ые гг. создатели рекламы начинают употреблять в рекламных текстах такие лексические средства выразительности, как тропы (метафора и олицетворение).

«Auch die Wolken gehören Ihnen» (Kodak, Freiburger Zeitung 29.05.1935)

«Schuhe die helfen! Salamander-Fussarzt» (Freiburger Zeitung 13.10.1933);

На сегодняшний день отмечается увеличение использования тропов (метафора, олицетворение, гипербола, мейозис, синекдоха, метонимия) и других фигур речи (оксюморон, сравнение, языковая игра), позволяющих сделать текст наиболее экспрессивным и запоминающимся. Прежде всего, это обусловлено высоким уровнем конкуренции, например:

«Grün handeln. Bunt genießen» (Rewe)(Freundin 18/2013, s. 119)

«Der Zeit voraus zu sein» (Porsche)(Focus 34/13, s. 33)

«Keinen Augenblick mehr verpassen» (Black Berry) (Neon September 2013, s. 59)

«Mit ganzem Herzen genießen» (Becel) (Freundin 18/2013, s. 121)

Вместе с тем широкое распространение получают англицизмы, что связано с процессом глобализации, а также легкостью запоминания таких текстов.

«Body Milk für die Dusche» (Nivea) (Freundin 18/2013, s. 4)

При создании рекламного текста огромное значение имеет его синтаксическая организация, так как именно в ней рекламы заключены большая экспрессивность и выразительность. Для рекламы 20-ых гг. характерно использование преимущественно простых предложений. С целью привлечения внимания использовались восклицания, побудительные предложения, просьбы и советы, риторические вопросы и вопросно-ответные формы. В ходе исследования нами были выявлены случаи употребления антитезы и параллелизма.

«Alles für Tabak. Nichts für den Ausstattungsluxus». (A.BatschariCigarettenfabik A.G Freiburger Zeitung 26.02.1928)

«Neuste Modelle, feinste Stoffe» (Kinzer, FreiburgerZeitung 02.12.1920)

В 30-ые гг. отмечается увеличение использования восклицательных предложений. По нашим подсчетам 28% проанализированных рекламных объявлений были созданы с использованием этого синтаксического средства. Помимо этого встречаются случаи употребления риторических вопросов и вопросно-ответных форм.

В настоящее время создатели рекламы при составлении текстов чаще используют синтаксические средства выразительности, нежели в предыдущие периоды времени (анафора, эпифора, антитеза, бессоюзие, градация, инверсия).

«Sie ist vielseitig. Sie ist abwechslungsreich. Sie ist unwiderstehlich.» (Sheba) (Stern № 30/13, s. 69)

«Es schmeckt ... und schmeckt ... und schmeckt!» (Krombacher) (Focus 33/13 s. 123)

Нет сомнения в том, что успех рекламы во многом зависит от ее графического оформления. В 20-ые гг. большое значение отводилось выбору шрифта текста. Привлечению внимания способствовали: слова, написанные заглавными буквами (рис. 3); готический шрифт (рис. 4).

Рис. 3 (Freiburger Zeitung 08.06-1924)

Рис. 4(Freiburger Zeitung 30.11.1926)

Что касается рекламы, созданной в 2012-2013 гг., большое значение отводится синграфемике, то есть пунктуационным знакам. Пунктуационные знаки (точка, многоточие, двоеточие) используются с целью вызвать в потенциальных покупателях определённые чувства и эмоции.

«Scharf. Schnittig. Elegant.» (Huawei AscendP6) (Focus 34/13 s. 55)

«Alles spielt, einer kocht: der WMF Vitalis mit Cook Assist.» (Focus 34/13, s. 111)

Важно оговориться, что сегодня важную роль играет цветовое решение рекламы, что способствует узнаванию той или иной фирмы. И, пожалуй, центральное место в современной рекламе принадлежит иллюстрации, а именно фотографии с изображением человека.

Итак, проведённое нами исследование доказывает, что изучение рекламного текста в диахроническом аспекте является актуальной темой. Проанализировав примеры немецкой рекламы из журналов разных эпох, мы пришли к выводу, что рекламный текст имеет свои лингвистические особенности на каждом этапе исторического развития. В первую очередь это обусловлено общественной ситуацией и лингвокультурологическими особенностями исторического развития страны. Основная же функция всех лингвостилистических средств (фоностилистических, лексических, синтаксических, графостилистических) заключается в усилении экспрессивности, выразительности конкретного рекламного текста с целью привлечения внимания потребителя.

М. Зильбер

Новостной англоязычный текст как тип медиатекста (на примере британских газет)

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.Ю. Костина, г. Пенза

Первые упоминания термина medialinguistics относятся к британским исследованиям языка СМИ. В российской научной традиции термин «медиалингвистика» появился в 2000 году и впервые

был использован в докторской диссертации Т.Г. Добросклонской «Теория и методы медиалингвистики» (Добросклонская 2000:185). Предметом этой новой дисциплины является изучение функционирования языка в сфере массовой коммуникации. Главной теоретической составляющей медиалингвистики является медиатекст – дискретная единица медиапотока (Добросклонская 2010:158).

Газетный новостной текст, в отличие от аналитических и публицистических медиатекстов, наиболее полно реализует одну из главных функций массовой коммуникации – информативную, а также одну из главных функций языка – сообщение (Добросклонская 1998:33). Лингвомедийные характеристики новостного текста в газете предполагают наличие в данном типе медиатекста. В медиатекстах определена фиксированная структура: на уровне формата, на уровне содержания и на уровне языка. На уровне формата, новостные тексты в прессе строятся по принципу, известному в англоязычной журналистике под названием «the inverted pyramid» (перевернутая пирамида). На уровне содержания исследователи подразделяют новостные тексты в прессе на основе двух категорий: «события в стране» (home news, local news) и «новости за рубежом» (foreign news, world news, international news); и «hard news» и «soft news». Принимая во внимание этноцентричность британской культуры, она относится к категории «home news, local news» (Андрющенко 2009:128).

На уровне языка новостные тексты характеризуются устойчивыми лингвостилистическими признаками, которые отражают качество новостного медиатекста: его динамичность, информативность, стремление к объективности и нейтральному стилю изложения. Относительно грамматических характеристик к базовым признакам англоязычного новостного текста можно отнести следующие:

а) бóльшее по сравнению с другими типами медиатекстов количество глагольных словосочетаний;

б) широкая распространенность пассивных глагольных форм и безличных конструкций (Солганик 2005:10).

На лексико-фразеологическом уровне основными признаками новостных англоязычных медиатекстов являются следующие:

а) насыщенность новостного текста клишированными словосочетаниями. Например: high unemployment, low incomes, urban violence, serious injuries, to be attacked, to be killed, materialist consumerism, social

alienation, racial issue, black men, white men и др. (Добросклонская 2010:85);

б) использование коннотативных словосочетаний с целью реализации интерпретирующей функции новостного текста. Наиболее ярко мировоззренческий оттенок, передаваемый словосочетаниями с оценочными коннотациями, выражен в новостных текстах, освещающих различные ситуации противостояния. Так, такие коннотативные единицы, как criminal classes, rioters, gangs of dozens of men, trapped in the system, outburst of sheer lawlessness, poisonous racism, benign democracy отражают определенные идеологические ориентиры и позволяют поразному расставить политические акценты в новостном тексте (Андрюшенко 2009:71);

в) наличие словосочетаний, отражающих культурно-идеологические особенности определенного речевого сообщества, обозначающие предметы и явления, специфичные именно для данного лингвокультурного коллектива: the 1980s riots, Macpherson report, Arab Spring, Tottenham summer, the BNP, the EDL, young men from poor areas, 'their' police и пр. Все эти экстралингвистические факторы определяют собственно медийный и языковой рисунок новостного текста, выражаясь в форме скрытых оценок и интерпретаций, распространяемых СМИ (Добросклонская 1998:25).

Таким образом, сложились все необходимые условия для оформления накопленных знаний и опыта в области изучения языка СМИ в самостоятельное научное направление – медиалингвистику, в рамках которой предлагается системный комплексный подход к изучению языка СМИ. Новостной текст – это один из самых предсказуемых в плане использования языковых средств типов медиатекстов, несмотря на динамичный и постоянно обновляемый характер информационного потока.

Литература

1. Особенности производства новостных текстов массовой информации // Теория языка и речи – М.: Издательство Московского Университета, 2011, – С.192.
2. Андрющенко, Е.А. Ценностные характеристики современного британского общества (на примере текстов СМИ) / Е.А. Андрющенко // Антропологическая лингвистика. Выпуск 11: сб. науч. тр. / Под ред. Н.А. Красавского. – Волгоград: «Колледж», 2009. – С. 200.

3. Солганик Г.Я. К определению понятия текст и медиатекст / Г.Я. Солганик // Вестник Московского университета. – Серия 10. – Журналистика. – 2005. – №2. – С. 7-15.
4. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения текстов медиа текстов. М.: МАКС-Пресс, 2000. – С. 287.
5. Добросклонская Т.Г. К вопросу об изучении текстов массовой информации. Вестник МГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Специальный выпуск. – М.: МГУ, 1998. – С. 65.
6. Добросклонская Т. Г Вопросы изучения медиатекстов, изд. 3-е. – М.: Красанд, 2010. – С. 288.

О. Иванова

Отражение гендерного аспекта в лексике современного немецкого языка

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
О.В. Мартынова, г. Пенза

Как уже неоднократно отмечалось лингвистами, экстралингвистические факторы оказывают самое активное влияние на появление новых лексических единиц в языке, стимулируя тем самым его интенсивное развитие. К этим факторам относятся изменения в общественно-политической сфере и социальной жизни общества. В конце 20 века сформировалось особое направление экстралингвистических исследований - гендерная лингвистика, которая традиционно изучает все виды языкового и речевого варьирования, обусловленное полом носителя языка [1]. Стремление женщин активно участвовать в трудовой деятельности общества, активная борьба женщин за эмансипацию, а также накопленный в течение предыдущего столетия опыт борьбы за

равные с мужчинами права во всех сферах общественной жизни общества – все это повлекло за собой изменение некоторых форм слов немецкого языка и появление новых тенденций в лексике современного немецкого языка.

Актуальность нашего исследования обусловлена изменением некоторых форм слов и возникновением новых слов в немецком языке в связи с развитием гендерного аспекта и недостаточной изученностью этой проблемы в отечественной литературе. С теоретических позиций данная работа интересна тем, что она позволяет осмыслить и расширить спектр гендерных исследований. Кроме того, исследование может способствовать дальнейшему изучению гендерного фактора в процессе коммуникации

Предметом изучения послужили около100 примеров пословиц и поговорок немецкого языка, отобранных методом целенаправленной выборки из словаря Графа А.Е. «Словарь немецких и русских пословиц: Более 6000 единиц» и более 300 новых слов, отобранных из различных современных статей, журналов и интернет-сайтов, отображающих гендерный аспект.

На протяжении многих веков концепт женщина довольно ярко противопоставлялся концепту мужчина, и эта противоречивость довольно четко прослеживалась в языке, в частности, в немецком. Примером этого противопоставления могут служить немецкоязычные пословицы и поговорки, которые, являясь малыми формами народного творчества, метко определяют какое-либо явление жизни и отражают определенный опыт людей, передающийся из поколения в поколение.

Проанализировав пословицы старых лет, мы пришли к выводу, что мужчина испокон веков всегда считался хозяином, добытчиком, борцом. Многие пословицы и поговорки это доказывают, очевиден андроцентризм. Почти все пословицы и поговорки отражают доминирующую позицию мужчины, показывают его независимость:

– jeder ist Herr in seinem Hause – хозяин в дому, что хан в Крыму;

– wer sein Weib schlägt, dem bessert Gott die Nahrung – бей жену больней, будут щи вкусней;

– des Herrn Auge macht das Vieh – от хозяйского глаза и кот жиреет.

Что касается женщины, то она является хранительницей очага, помощницей мужчины, она всегда занимает вторую позицию в семье, находится в тени мужчины, имеет слабый ум, инфантильна, относится

к числу не вполне дееспособных лиц. Женщина в этих пословицах и поговорках часто выступает как объект действия или предмет потребления:

– die deutsche Frau hat drei K zu besorgen: Kinder, Küche, Kirche;

– die Frau tut es dem Manne gleich – куда иголка, туда и нитка;

– die Weiber haben langes Haar und kurzen Sinn – у бабы волос долог, да ум короток;

– die Weiber haben lange Röcke und kurze Gedanken – у бабы юбка длинна, да мысль мала.

Проведенный анализ доказывает, что мужчина и женщина на протяжении многих веков выполняли разные социальные роли в обществе, мужчина доминировал, женщина выступала как объект действия.

Но в последние десятилетия изменилось традиционное распределение ролей мужчин и женщин в обществе постепенно. Как следствие наблюдаются новые тенденции в развитии лексики современного немецкого языка, на которые повлияли экстралингвистические факторы, описанные нами выше. К этим тенденциям относятся:

• Изменение некоторых форм слов

Так, например, наименование лиц по профессии в немецком языке подверглось значительным изменениям в последние десятилетия. Женщины стремятся активно участвовать в трудовой деятельности общества, и автоматизация производства, улучшение условий труда позволяют женщинам работать на предприятиях, где раньше работали только мужчины. В связи с этим, наименования лиц, занятых в производстве и деловой жизни, пополнились женскими вариантами: *Zerspanungsmechanikerin, Metallbauerin, Konstruktionsmechanikerin, Beton – und Stahlbetonbauerin , Bauzeichnerin, Technischerin , Zeichnerin, Lackiererin,* и так далее. В политической сфере появились также слова с компоненом –in: *Ministerin, Diplomatin, Managerin, Bundeskanzlerin.*

В русле этой тенденции растет число новых обозначений в форме сложного слова с финальным компонентом -frau: *Parteifrau, Kauffrau, Staatsfrau, Schirmfrauschaft, Erfolgsfrau* (то же, что и *Karrierefrau*)

Появились названия для уверенных в себе женщин с компонентом Power- (от англ. power – сила): *die Powerfrau, das Powermädchen*.

• Возникновение новых слов.

В 1988 г. популярным для женщин-политиков Германии становится слово *die Quote* – равноправная представленность женщин в профессиональной жизни. Затем: *Quotenregelung, Quotierung →Quotenfrau (Frau, die aufgrund der Quotenregelung in einer bestimmten Funktion tätig ist, eine bestimmte Position einnimmt)* [2].

Появляются некоторые неологизмы, которые отражают пренебрежительное отношение к мужчинам, демонстрирующим свое превосходство над женщинами. Например, *der Macho* (sich [übertrieben] männlich gebender Mann) от *Machismo* (übersteigendes Gefühl männlicher Überlegenheit und Vitalität); *der Chauvi(nist)* – hat eine Art Männlichkeitswahn und sieht dementsprechend abwertend auf Frauen hinab [3]. Мужчин же, которые наоборот отвечают идеалам женщин, называют der Vollmann.

Таким образом, можно сделать вывод, что язык является отражением социальных процессов, происходящих в обществе и экстралингвистические факторы оказывают самое активное влияние на появление новых лексических единиц в языке, стимулируя тем самым его интенсивное развитие. Анализ новых тенденций, имеющих место в лексике немецкого языка показывает, что социальные роли мужчин и женщин в мире изменились.

Выявленные тенденции, на которые повлияли экстралингвистические факторы могут способствовать углублению знаний о гендерном аспекте в языке. Результаты исследования могут быть использованы при описании или сравнении образов женщины и мужчины в языковой картине мира

Литература

1. https://ru.wikipedia.org

2. Е.В.Розен «На пороге 21 века. Новые слова и словосочетание в немецком языке»

3. http://www.duden.de/

4. Граф А.Е. Словарь немецких и русских пословиц: Более 6000 единиц / А.Е. Граф. – СПб.: Лань, 1997. – 287 с.

Ж. Исмаилова

Лингвостилистические особенности выражения юмора в английском языке

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.К. Ерёмина, г. Пенза

Язык отражает некоторые черты духовной жизни говорящего, его мышления. Это богатейший арсенал средств создания юмора.

Юмор, по Фрейду, – это средство получения удовольствия. Он подавляет развитие аффекта, занимает его место [1].

В толковом словаре В.И. Даля *юмор* – это веселая, острая, шутливая складка ума, умеющая подмечать и резко, но безобидно выставлять странности нравов или обычаев; удаль, разгул иронии [2].

Толковый словарь Д.Н. Ушакова дает следующее определение понятию юмор: *юмор* – 1. Незлобивая насмешка, добродушный смех; проникнутое таким настроением отношение к чему-н. (к чьим-н. недостаткам, слабостям, к злоключениям и т. п.); 2. Совокупность литературных (или вообще художественных) произведений, проникнутых таким отношением к действительности [3].

Юмор – национален, и его национальная природа начинается с объекта шутки. В юморе преломляются особенности жизненного опыта народа.

Самый распространенный жанр народного творчества – анекдот.

Анекдо́т (фр. *anecdote* – краткий рассказ об интересном случае (от греч. τὸ ἀνέκδοτον – не опубликовано, букв. «не изданное») [4].

Смысл анекдота представляет собой, взаимодействие языковых и внеязыковых факторов. Это – игра значений языковых единиц, ситуаций, контекстуальной и препозитивной информации.

Отличительная черта типичного английского анекдота – невозмутимость и серьезность даже в самых комичных ситуациях, удивление незначительным деталям на фоне полной абсурдности.

Юмор в анекдоте часто связан с несоответствием, алогизмом между описываемым объектом и его обозначением. Поэтому среди всех стилистических средств наибольшим потенциалом для создания юмористического эффекта обладают те, механизм создания которых основывается на сопоставлении несопоставимых значений. К этим средствам можно отнести каламбур, гиперболу, зевгму, оксюморон и т.д. Их отличительная черта – совмещение противоположного на разных уровнях языковой системы (фонетическом, лексическом, грамматическом).

Каламбур (франц. calembour) – литературный приём с использованием в одном контексте разных значений одного слова или разных слов, словосочетаний, сходных по звучанию [5].

Например:

Passenger: Guard! How long will the next train be?

Guard: About six carriages, sir.

В приведенном анекдоте вопрос *How long?* можно понять двумя способами 1) *Насколько длинный?; 2) Как скоро*? На этом и основывается непонимание, вызывающее комический эффект.

“A strange man was here to see you today, Daddy,” the little daughter told her father as he stepped in.

“Did he have a bill?” asked the father.

“Oh, no, Daddy,” replied the little girl, “just a plain nose as everybody else.

В данном контексте слово *bill* выступает в двух значениях *счет* и *клюв*, на чем и основывается юмор этого анекдота.

Гипербола (греч. υπερβολη) – стилистическая фигура явного и намеренного преувеличения, имеющего целью усиление выразительности [6].

A mother mouse and a baby mouse are walking along when a cat attacks them. The mother mouse goes, "Bark!" and the cat runs away. "See?" says the mother mouse to her baby. "Now do you see why it's important to learn a foreign language?"

Мышь напугала кота, гавкнув на него – яркий пример преувеличения (гиперболы).

Зевгма – это стилистическая фигура, состоящая в соединении двух слов (или двух предложений), которые по содержанию не подходят друг к другу; употребляется для создания комического эффекта [7].

Зевгма особенно распространена в заразительном английском юморе.

A conversation between two friends.

– I have read so many books about smoking and drinking that I have decided to give up.

– Smoking or drinking?

– Reading.

Анекдот как жанр юмористического общения строится на ситуации, когда нечто противоречит логике, когда внешне правильные умозаключения не соответствуют поставленной задаче.

A teacher asked a little schoolboy: "If you had 27 apples and a man gave you 47 pears, what would you get as a result?"

"Diarrhea," replied the medically (but not mathematically) wise boy.

Юмористический эффект данного анекдота заключается в том, что ученику нужно было сосчитать сколько фруктов он получит в итоге, а не представлять, что с ним будет после того, как он все это съест.

Таким образом, юмор понимается как психологическое явление, разновидность комического, умение видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-нибудь, изображение чего-нибудь в смешном, комическом виде. Юмор является одним из концептов английской национальной картины мира и всегда выражает серьезнейшие, глубинные мысли, затаенные в душе народа.

Литература

1. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному, 1905. – 237 с. – С. 229.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка**:** В 4 т. – Спб., 1863-1866. – 140 с. – С. 68.
3. Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, 1935-1940.
4. Петровский М. Анекдот // Словарь литературных терминов. М., 1925.
5. Санников В.З. Каламбур как семантический феномен // Вопросы языкознания. – № 3. – 1995. – 69 с. – С. 56.

6. Литературная энциклопедия. В 11 т.; М.: Издательство Коммунистической академии, Советская энциклопедия, Художественная литература. Под редакцией В. М. Фриче, А.В. Луначарского. 1929-1939.
7. Словарь иностранных слов. – Комлев Н.Г., 2006. – 2068 с. – С. 643.

Т.А. Киселева, А.В. Янин

Неопределенно-личное местоимение «on» в современном французском языке и особенности его перевода на русский язык

ст. преподаватель кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета;
доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Местоимения являются составной частью каждого языка и, как любая часть речи, выполняет определенные функции. Традиционная грамматика трактует местоимение как часть речи, которая употребляется вместо существительного или прилагательного. Эта морфологическая группа имеет разнообразную семантику, грамматические формы и особое функционирование в речи.

Во французском языке система местоимений отличается большим разнообразием форм и значений (личные, безличные, ударные, безударные, указательные, притяжательные, относительные, возвратные, вопросительные, отрицательные, неопределенные, простые, сложные) и обладает специфическими особенностями употребления. Неопределенно-личное местоимение «on», образующее особую конструкцию в сочетании с глаголом в 3-ем лице единственного числа, и не имеющее грамматического аналога в русском языке, занимает в этой системе исключительное место. Данное местоимение имеет особую природу, восходя к старофранцузскому падежу «cas sujet» существительного «home» (чело-

век) – «om» (или oms, homs), который означал в одних случаях « какой-то человек», а в других – «любой человек». Эти два исходных значения неопределенности и генерализации местоимения «on» получили дальнейшее развитие и переосмысление, прежде всего в плане стилистического употребления этого слова во французском языке.

В современном французском языке неопределенно-личное местоимение «on» имеет следующее 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 «on» принадлежность выражается формами притяжательных прилагательных 3-го лица единственного числа: on salue ses collègues, а предикатив (прилагательное, причастие или существительное) согласуется с местоимением и употребляется в форме мужского рода единственного числа: on est content; on est assis. 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? Il paraît que tu les as beaucoup impressionnés. – Eh oui, on fait toujours son petit effet!

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 «on» 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 «on» способно подчеркнуть такие личные качества говорящего как, например, скромность, деликатность, особый такт (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 héroiquement. 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 «on» подчеркивает неизвестность, неконкретность субъекта действия с оттенком обобщения: Lorsqu'on pense que la couche cémentée est assez épaisse, on laisse refroidir, puis on retire la pièce de la boîte…

– особо широкое употребление имеет конструкция с «on» в просторечии, так как при сохранении лексико-грамматической характеристики той формы, субститутом 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).

В современном французском языке наблюдается тенденция к более частой замене собственноличных местоимений неопределенно-личным «on». Этот прием, получающий определенную стилистическую нагрузку, активно используется авторами в художественной литературе.

В русском языке нет прямого соответствия французскому неопределенно-личному местоимению «on»; в практических грамматиках указывается, что в данном случае при переводе рекомендуется употреблять глагол в третьем лице множественного числа. И в ряде случаев, когда имеется в виду конкретное действие, такая конструкция возможна:

On parle d'une guerre avec l'Angleterre. – Говорят о какой-то войне с Англией.

Существуют и другие способы передачи предложений с подлежащим, выраженным местоимением «on»:

– применяются безличные предложения типа: было сказано, было установлено, решено, можно+ инфинитив и т.д.

On pourrait bien avoir la guerre. – Можно ожидать войны.

– при неопределенно-личном значении «on» его русским эквивалентом могут быть местоимения «кто-то», «кто-нибудь»:

– On frappe. Ouvre la porte. – Кто-то стучит (стучат). Открой дверь.

Смысл «on» не исчерпывается только неопределенно-личным и обобщенным значениями. Существуют случаи, когда трактовка этого местоимения зависит от семантического контекста всей фразы:

Ma soeur avait demandé: – Mais que dira-t-on à maman quand le mal reprendra ailleur? – Моя сестра спросила: «Ну а что мы с вами скажем маме, когда у нее опять начнутся боли в каком-нибудь другом месте?»

– в разговорном стиле речи эмоциональная окраска «on» может возникать в результате взаимодействия, как с лексическим наполнением предложения, так и с его синтаксической структурой. В этом случае функции «on» в русском языке соответствует личное местоимение или нулевой вариант:

– On va encore danser? – Потанцуем еще?

– Vous aimez tellement danser? – А вы так любите танцевать?

– Non, mais on va danser quand meme. – Нет, и тем не менее мы будем танцевать.

– в случае параллельного употребления с «on» соответствующего личного местоимения, что часто наблюдается в просторечии, русский язык использует нулевой вариант:

– On a d’abord espéré ça, nous aussi. – Да и мы вначале на это тоже надеялись.

– если «on» сохраняет значение, близкое к этимологическому, в русском языке ему соответствует « человек», «люди»:

On est accessible à la flaterie. – Человек чувствителен к лести.

– возможны случаи, когда местоимение вообще опускается или заменяется существительным:

– Au large! On ne passe pas! – Ступай прочь! Проходу нет!

Таким образом, выбор эквивалента неопределенно-личного местоимения «on» при переводе на русский язык зависит, прежде всего, от лексико-грамматического и стилистического содержания, связанного с ситуативной стороной контекста, в котором употребляется данная конструкция.

Литература
1. Белая Е.Н. Практический курс перевода. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – С. 92
2. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык. М.: «Интердиалект+», 2003. – С. 456
3. Халифман Э.А. Пособие по сопоставительному изучению грамматики французского и русского языков. М.; Высш. Школа, 1981. – С. 295.

О.А. Корабельникова

Просодическая организация риторических фигур в свете диктемной теории

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Публичная речь изучается сегодня и в парадигме риторики, и в парадигме лингвистики текста, причем оба эти подхода не только не противоречат друг другу, но и дают возможность наиболее полно осветить как риторические, так и языковые особенности этого речевого произведения. С точки зрения современной теории текста публичную речь можно рассматривать как «риторический дискурс» и «риторический текст».

Одной из наиболее часто встречающихся в публичной речи риторических фигур является полисиндетон. Риторические фигуры, т.е. синтаксические стилистические приемы, как правило, строятся на значительных отрезках текста, и поэтому их рассмотрение невозможно вне контекста. Полисиндетические структуры, будучи линейной последовательностью связных единиц, имеют собственное содержательное, структурное и коммуникативное устройство. Они характеризуются определенной смысловой завершенностью, выраженной, как правило, на просодическом уровне. Как показывают последние исследования в области фоностилистики и фонопрагматики [Смирнова, 2010; Фрейдина,2005], диктема может быть использована в качестве

элементарного высказывания, в котором можно выделить просодическую модель в единстве всех конститутивных признаков, поэтому риторические фигуры, и в частности полисиндетон, могут быть рассмотрены в рамках диктемной теории [Блох, 2000].

Диктема реализует четыре функциональных аспекта речи – номинацию, предикацию, тематизацию и стилизацию – и является оптимальной единицей для анализа всего текста. В ходе аудиторского анализа стало очевидно, что интонационная стилизация диктемы создаётся под воздействием экстралингвистических факторов и с учетом композиционной структуры текста. Когезия в тексте осуществляется в различных формах: в содержательных, в логических, в психологических. Лингвистические показатели связи в тексте подразделяются на:

1) лексический тип, к которому относятся лексический повтор, синонимия, антонимия, употребление однокоренных слов и т.п.;

2) грамматический тип, который выражается союзами и союзными словами, корреляцией артиклей, порядком слов, порядком следования частей сложного целого и т.д.;

3) стилистический тип, к которому можно отнести синтаксический параллелизм, нарастание, эллипсис, полисиндетон и некоторые другие синтагматические стилистические приемы;

4) просодический тип, в котором выделяют тональные и динамические изменения голоса, темп произнесения и паузы.

Полисиндетические структуры характеризуются высокой степенью связности, которая на поверхностном уровне выражается однонаправленным действием средств связи всех языковых уровней. Причем каждый из этих уровней в конкретных реализациях демонстрирует сразу несколько сигналов связи, выражающих связность эксплицитного характера. Это, в свою очередь, указывает на более глубокую связь, обусловленную коммуникативной и прагматической заданностью текста, построенного на основе полисиндетона. Глубинная связь задана тематически и коммуникативно, т.е. экстралингвистическими факторами напр.:

They seem to keep a specially cutting east wind, waiting for me, when I got to bathe in the early morning

and they pick out all the three-cornered stones,

and put them on the top,

and they sharpen up the rocks and cover the points over with a bit of sand

so that I can't see them,

and they take the sea and put it two miles out,

so that I have to huddle myself up in my arms and hop, shivering,

through six inches of water.

And when I do get to the sea, it is rough and quite insulting.

Jerome K. Jerome. Three Men in a Boat.

Приведенный отрывок из известного романа Джерома К. Джерома «Трое в лодке и собака» содержит в своем составе полисиндетон, состоящий из шести сегментов. Связь сегментов друг с другом выражена эксплицитно и осуществляется многократно на грамматическом уровне за счет:

а) повторов союзов «and» и «so that»;

б) единства времени present indefinite на протяжении всего отрывка;

в) употребления определенного артикля со всеми существительными в сегментах;

г) сочинительного типа связи между сегментами;

д) прямого порядка слов в каждом сегменте;

е) распространения сегментов придаточными предложениями (причем первый и последний сегменты полисиндетона распространены придаточными времени, образующими своего рода «рамку», а два сегмента внутри полисиндетона – придаточными образа действия, образуя параллельные конструкции; на лексическом уровне за счет повторения местоимения «they», выполняющего функцию подлежащего в сегментах; на стилистическом уровне за счет синтаксического параллелизма).

В приведенном отрывке, построенном на основе полисиндетона и представляющем собой минимальную, топикальную иерархически предельную семантико-просодическую единицу устного текста, автор описывает человека, который не находит удовольствия в утренних морских купаниях. Он, вопреки широко распространенному мнению о пользе и прелести утреннего моря считает, что купанье по утрам не приносит радости и пытается доказать это читателю. Употребление полисиндетона в данном случае позволяет автору довольно экономно описать, что же происходило с героем, когда он, пересилив себя, шел утром купаться. В пределах практически одного предложения перечисляются все перипетии героя. Кроме того, полисиндетон помогает усилить эффект воздействия на читателя за счет своей структурной и,

следовательно, смысловой «неограниченности». Поскольку полисиндетическая структура позволяет присоединять неограниченное число сегментов, то восприятие читателя фиксирует этот факт подсознательно, и, хотя автор, в сущности, указывает всего на два неприятных обстоятельства, связанных с утренним купанием – ветер и острые камни, по которым далеко идти до моря, впечатление складывается такое, будто все силы природы обрушились на несчастного героя, собравшегося искупаться утром в море. Отрывок производит отчетливо воспринимаемый юмористический эффект.

Таким образом, в условиях стилистических приемов синтагматического (текстового) характера, каковым является полисиндетон, средства связи всех языковых уровней, включая и план содержания, действуют однонаправлено. На слушающего полисиндетический текст производит впечатление высоко связанного единства, т.к. он развивается преимущественно в одном направлении, посвящен одной доминирующей теме и максимально эксплицирует связность при помощи языковых средств различных уровней.!

Просодические средства участвуют в оформлении связности текста наряду со средствами связи других языковых уровней. Наблюдения над просодическим оформлением текста дают основание утверждать, что в большинстве случаев просодические связи между фрагментами текста являются не дистантными, а контактными. Просодически более связными оказываются смежные отрезки, входящие в состав некоего более крупного единства.

Связность на просодическом уровне может осуществляется с помощью различных просодических показателей, а также их комбинаторики. К параметрам просодии, участвующим в осуществлении связности текста относятся:

а) мелодия в фиксированных признаках;

б) ритм в фиксированных признаках;

в) интенсивность;

г) темп и др.

Основными маркерами просодической связи на уровне сегментов полисиндетона могут выступать:

1) просодически выделенное начало сегмента, т.к. межфразовые просодические связи наиболее ярко проявляются на начальном участ-

ке последующей из двух смежных фраз, просодически сцепляя, сопоставляя или противопоставляя последующую фразу с предыдущей;

2) просодическое оформление ядерного слога и завершения, сходность которых может выступать ритмообразующим, фактором, который, в свою очередь, является основой связности;

3) паузы, длительность которых, варьируя в определенных пределах, может осуществлять как интегрирующее, так и выделяющее или разделяющее действие;

4) направление, объем и последовательность тональных интервалов на стыках сравниваемых участков текста, которые при определенных условиях (одинаковое направление, небольшой объем и относительная стабильность этого объема) могут осуществлять, наряду с межсегментными паузами, связующее действие, а при нарушении указанных условий – разделяющее действие.

Сходность просодического оформления отдельных отрезков текста, а также их повторяемость составляют основу связности текста, т.е. выполняют интегрирующую функцию.

Изучение просодии звучащего текста является сегодня одним из актуальных направлений современной фонетики. Перемещение интересов исследователей с фразовой просодии на просодию связного текста позволяет по-новому осветить целый ряд вопросов теории интонации и сформировать представление о функционировании просодических единиц в различных формах и видах дискурса.

Литература

1. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка// Вопросы языкознания. 2000. – №4. – С.56-67.
2. Смирнова О.Н. Парламентские выступления как один из жанров публичных выступлений // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Выпуск 8. – Москва: изд-во Прометей, 2010. – С. 131-136.
3. Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодия. – М.: Прометей, 2005. – 191с.

Н.Ю. Лакина, Я. Маштакова

Когнитивная сфера «время» в сонетах У. Шекспира

ассистент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета;
студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Важнейшим открытием в истории мировой поэзии стали сонеты У. Шекспира, впервые опубликованные в 1609 году. Россия познакомилась с шекспировскими сонетами лишь в XIX веке благодаря переводам отечественного литературоведа Николая Гербеля. Сонет представляет собой лирическое стихотворение, состоящее из трех катренов (четверостиший), в которых выражается развитие темы, и дистиха (строфы, состоящей из двух строк) − афоризма, заключающего в себе основной смысл.

Уильям Шекспир создал 154 сонета. Ключевыми категориями в его сонетах выступают категории времени, дружбы и любви. Наш исследовательский интерес направлен именно на изучение когнитивной сферы «время», так как именно время является основополагающим атрибутом нашего бытия. В силу своей предельной абстрактности, категория «время» не вписывается в привычную схему толкования значений, поэтому для описания семантической структуры мы будем использовать метафорические термины. Когнитивная сфера «время» составлена путем изучения ассоциаций и персонификации данного понятия.

Анализ языкового материала показал, что экстралингвистическая категория «время» раскрывается через понятия юности и старости. Английский поэт употребляет слово beauty (beauty`s field, beauty`s rose, ornament of beauty, и т.д.), видя в красоте и в самолюбовании гибель, саморазрушение.

But thou contracted to thine own bright eyes,
Feed'st thy light's flame with self-substantial fuel
А ты, в свою влюбленный красоту,
Все лучшие ей, отдавая соки.

В цикле сонетов У. Шекспир призывает человечество не быть зацикленными только на своей жизни, быть менее эгоистичными. Но с другой стороны, он видит в красоте спасение мира, считая, что красота дана не для того, чтобы всю жизнь посвящать ей, а для того, чтобы передавать ее своим потомкам: bounteous largess given thee to give [1]. Поэт говорит нам о том, что молодость не вечна, мы все стареем и рано или поздно оказываемся на смертном одре. Однако мы можем сохранить юность и красоту в своей душе, дав и посвятив жизнь детям. Без детей жизнь напрасна, ведь они наполняют все существующее смыслом и делают нас счастливее. Эта мысль подтверждается строчками из сонета № 6:

Ten times thy self were happier than thou art,
If ten of thine ten times refigured thee.
Ты будешь жить на свете десять раз,
Десятикратно в детях повторённый.

Одной из стилистических фигур, которой пользуется автор для раскрытия темы времени, является антитеза. Многие сонеты У. Шекспира построены на контрасте и охватывают разные тематические циклы. Наиболее часто встречаются противопоставления молодости и преклонных лет, времен года, дня и ночи и т.п. Например, в сонете № 5:

For never-resting time leads summer on
To hideous winter, and confounds him there;
Часов и дней безудержный поток
Уводит лето в сумрак зимних дней.

Важным символом шекспировских творений является природа. Цветы и деревья появляются во многих сонетах, иллюстрируя быстротечность жизни, ход времени, старение и красоту. Например, пышная листва символизирует свежесть и молодость: summer's green (сонет № 12), а старые, бесплодные деревья lofty trees barren of leaves символизируют то, что время быстротечно, и рано или поздно беспрепятственно приводит всё к концу.

Такие символы, как времена года и природные явления, уподобляются эмоциям человека, его мыслям и чувствам. В сонете № 13 лирический герой предчувствует свою смерть, свое увядание, которое сравнивается с наступлением холодной, мрачной и одинокой зимы: barren rage of death's eternal cold. Сонет № 98 повествует о внутреннем состоянии героя, сравнивая его с зимой: yet seemed it winter still. А в

сонете № 18, писатель сравнивает молодость с бесконечным летом, временем, когда все вокруг оживает, наполняется красками, когда светит яркое солнце, когда человек расцветает день за днем: eternal summer shall not fade. У. Шекспир в сонете № 7 проводит параллели между рассветом и юным возрастом и закатом и зрелым возрастом. Когда восходит солнце, миллионы людей им восхищаются, превозносят его: Yet mortal looks adore his beauty still// Attending on his golden pilgrimage . Но когда оно садится, то просто исчезает для всех и пропадает в мутной пучине времени подобно закату человеческой жизни: The eyes, 'fore duteous, now converted are From his low tract, and look another way.

Подводя итог, отметим, что в сонетах У. Шекспира когнитивная сфера «время» передает целую гамму человеческих переживаний, чувств и эмоций. Поэт описывает бренность земной жизни, с сожалением оглядываясь назад, жалеет об ушедших днях, ибо всепоглощающее время – злейший враг, предвещающий неминуемую гибель. Он осознает, что человек против времени бессилен. Но, тем не менее, Уильям Шекспир оптимистичен и верит, что пусть наше тело умирает, но наша кровь и частичка нашей души будет жить в наших потомках.

Литература

1. Морозов М.М. Избранные статьи и переводы. Москва, 1954. – С.185.
2. Сонеты Шекспира в переводах С.Маршака. Москва, 1988. – С.10-12.
3. William Shakespeare, The Sonnets. USA, 1999. – 272 с.

Н.А. Мишенкова, Е.Н. Морозова

Специфика английского каламбура в индивидуальном стиле Л. Кэрролла

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В июле 2014г. исполняется 149 лет со дня первого издания знаменитой сказки «Приключения Алисы в стране чудес» английского писателя Льюиса Кэрролла (псевдоним оксфордского математика Чарлза Лютвджа Доджсона, 1832-1898). Эту сказку любят как дети, так и взрослые. Ее цитируют, на нее ссылаются физики и филологи, математики и психологи, лингвисты и философы. Об этой сказке написаны сотни статей, исследований, эссе, книг. По ней поставлены пьесы, сняты кинофильмы. Её иллюстрировали сотни художников, включая Сальвадора Доли. Первым иллюстратором был Дж. Тенниэл, создавший классические иллюстрации к обеим сказкам об Алисе. В предисловии к своему переводу «Алисы» польский писатель Мацей Сломчинский так писал о ней: «… это не только замечательная сказка для детей, но и шедевр описания деятельности человеческого подсознания. Это, видимо, единственный случай в истории письменности, когда один и тот же текст содержит две совершенно различные книги: одну для детей и одну для очень взрослых людей. «Алиса» для взрослых является шедевром, ключевой мыслью которого является анализ человеческого мышления, погруженного в сон» [4, С.10].

Данную сказку Льюис Кэрролл придумал по просьбе своих юных друзей сестёр Эдит, Алисы и Лорины Лидделл во время лодочной прогулки 4 июля 1862 года. По желанию Алисы Лидделл рассказанная сказка была аккуратно переписана, проиллюстрирована 37 рисунками, переплетена в зеленый кожаный переплет и преподнесена ей в подарок на Рождество. Через некоторое время, уступая многочисленным

просьбам прочитавших рукописную книгу детей и взрослых, Кэрролл решает издать её и обращается для этого к молодым издателям братьям Макмиллан. В 1865 году «Алиса в Стране чудес» выходит в свет отдельной книгой. Ее текст был увеличен по сравнению с первоначальным почти втрое. [9, С.65]

Одни видели в приключениях Алисы отражение религиозной борьбы в викторианской Англии, другие пытались дать книгам последовательно фрейдистское толкование и т. д.

Существует и иная точка зрения: не нужно относиться к «Алисе» слишком серьезно и увлекаться расшифровкой текста в такой мере, как это делают некоторые авторы, чьи выводы носят весьма категоричный характер [2, С.260].

С этим можно в какой-то мере согласиться. Однако шутка или острота вызывают улыбку только в том случае, если вы понимаете, в чем суть, а ее иногда приходится объяснять.

Многие персонажи и эпизоды книг, многие забавные реплики и ситуации не случайны, а глубоко мотивированы: они целиком построены на игре слов, на оживлении метафор, на буквальной интерпретации компонентов, фразеологических сочетаниях и каламбурах [7, С.82].

Автор проявляет необычное мастерство и изобретательность, воскрешая давно забытые и стершиеся от долгого употребления исходные значения слов и словосочетаний, используя различные виды омонимии, а именно, омофоны, и добивается поистине поразительных и парадоксальности эффектов.

Необходимо подчеркнуть, что вся система образов, развития сюжетных линий, диалоги, пародии, шутки и каламбуры в книге имеют в качестве своей основы английскую лексику, английский фольклор английские литературные ассоциации. Поэтому текст не редко требует чисто лингвистического комментария. Хочется отметить еще одну характерную особенность стиля автора. «Алиса в Стране чудес» и для Льюиса Кэрролла и для его маленьких слушательниц, а впоследствии и читателей, была своеобразной реакцией на рамки чопорной, размеренной, во всем регламентированной жизни викторианской Англии, на наставления и сентиментальные нравоучения, которыми была пропитана вся система воспитания и образования. Пародия стала одним из излюбленных стилистических приемов Льюиса Кэрролла [1, С.235].

Данное произведение поистине относится к жанру литературной сказки, вместе с тем её отличает от всех известных нам сказок, прежде всего особая организация временных и пространственных отношений. В «Стране чудес» используется мотив сна, как особого способа организации мира сказки. И в той, и в другой сказке сон «включается» не сразу, оставляя место для вполне реального начала [3, С.117].

Многие ситуации и персонажи в сказке – порождение каламбура и лингвистических шуток:

– И надо вам сказать, что эти три сестрички жили припеваючи ...

– Припеваючи? А что они пели?

– Не пели, а пили. Кисель, конечно!

– А, эти сестрички жили в киселе!

– Но почему?

– Потому что они были кисельные барышни [5, С.49].

Из-за подобной игры слов книгу достаточно сложно перевести. Нина Михайловна Демурова старалась в первую очередь сохранить эту игру, передать приём Кэрролла, а не дословный перевод.

На страницах своей книги Кэрролл постоянно играет со словами, превращая текст в головную боль для переводчиков, чья работа состоит в том, чтобы не только максимально точно передать смысл переводимого текста, но и передать его стиль и особенности, в данном случае каламбур [8, С.95].

Зачастую значение слов языка оригинала в переводе даже отдаленно не позволяют сформировать каламбур, например, «tortoise» и «taught us» в следующем отрывке:

`We called him Tortoise because he taught us,' said the Mock Turtle angrily: `really you are very dull!' [10; С.97]

В русском языке «черепаха» и «учил нас» не имеют ничего общего ни по звучанию, ни по смыслу. И вновь переводчику приходится проявлять изобретательность, в какой-то мере соревнуясь с писателем:

– Мы его звали Спрутиком, потому что он всегда ходил с прутиком, – ответил сердито Черепаха Квази. – Ты не очень-то догадлива! [6, с.70]

Но иногда переводчикам везет, и на языке перевода каламбур звучит лучше и ярче, нежели на языке оригинала. Таков отрывок о влиянии разной пищи на настроение тех, кто ее поглощает, где Кэр-

ролл построил игру слов на соответствии вкусов продуктов и проявлений характера:

-Maybe it's always pepper that makes people hot-tempered,' she went on, very much pleased at having found out a new kind of rule, `and vinegar that makes them sour--and camomile that makes them bitter-and-and barley-sugar and such things that make children sweet-tempered [10, С.174].

В русском варианте прибавляется созвучность названий продуктов и глаголов:

– От перца, верно, и начинают всем перечить… Алиса очень обрадовалась, что открыла новое правило.

– От уксуса – куксятся, – продолжала она задумчиво, от горчицы – огорчаются, от лука – лукавят, от вина – винятся, от сдобы – добреют [6, С.140].

Кто бы ни переводил произведения Л. Кэрролла или занимался изучением его творчества, вывод всегда очевиден – виртуозное использование игры слов является яркой отличительной чертой его авторского стиля. Каламбур используется Кэрроллом не только как средство стилизации определенного литературного жанра, но и как сюжетообразующий элемент. Игра слов в его произведениях рождается не только из особенностей английского языка и английской культуры как источников заимствования художественных образов и языковых средств для их воплощения. Каламбуры создателя «Алисы» носят индивидуальную печать автора, творившего свои образы для детей, просивших от него «побольше всяких глупостей», что требовало не только привлечения английского детского фольклора, но и работы мощного математического и философского гения автора. Именно поэтому его герои, созданные с помощью привычных языковых выразительных средств английского языка, все же являются уникальными в своем роде, а стиль Л. Кэрролла и его каламбуры неповторимыми, представляющими собой неиссякаемый источник исследований для лингвистов, философов, литературоведов, психологов, историков, социологов и т.п.

Литература

1. Гачечиладзе Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М.: Нов. поколение, 1982. – 278с.
2. Дяков В.М. Интерференция художественного образа в переводе. М.: Наука, 1984. – 316с.

3. Кашкин И.А. Для читателя – современника. Статьи и исследования. М.: Наука 1988. – 375с.
4. Колесниченко С.А. Условия реализации стилистического приема игры слов в английском языке. Л., 1984. – 20с.
5. Кэрролл Льюис. Приключения Алисы в Стране Чудес. /Перевод Н. М. Демуровой. М.: Наука, 1991. – 397с.
6. Кэрролл Льюис. Приключения Алисы в Стране Чудес /Перевод А. А. Щербакова. М.: Прогресс, 1970. – 300с.
7. Лилова А.К. Введение в общую теорию перевода. М.: Наука, 1985. – 287с.
8. Потапова И.А. Пособие по переводу английского литературного текста. М.: Высшая школа, 1985. – 128с.
9. Урнов Д.М. Как возникла “Страна Чудес”. М.: Книга, 1989. – 148с.
10. Carroll L. Alice in Wonderland. – London, 1995. – 293p.

Д. Пономарева

Пейзаж в образной системе художественного текста

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.А. Аверьянова, г. Пенза

Художественный образ – основной элемент содержания любого художественного произведения, которое обладает силой рационального и эмоционального воздействия на читателя благодаря индивидуально-образному описанию мира автором. Рисуя действительность, писатель неизбежно отражает свое видение мира, свое к нему отношение, сочетает правду и вымысел. В художественном тексте складываются особые отношения между тремя основными величинами – миром действительности, миром понятий и миром значений.

«Образ» – одно из основных понятий литературы, определяющее природу, форму и функцию художественно-литературного творчества. Под образом нередко понимается элемент или часть художественного целого. Ему присущ художественный вымысел (писатель отбрасывает случайные подробности, добавляет черты, проясняющие то, что он считает важным), что усиливает его обобщенное значение [1, С.28].

Художественные образы в литературном произведении – это изображение героев, их характеров, действий, конфликтов между ними, событий, обстановки, изображение природы и т. п. В художественном образе многие признаки явлений домыслены, изменены, преувеличены для того, чтобы передать отношение автора к изображаемому. Иначе говоря, образ не является адекватным отражением явлений действительности, в нем сознательно отображены и переданы те признаки, через которые можно выразить отношение к изображаемому, передать авторскую мысль. Образная система непосредственно связана с эстетико-философской концепцией автора и является наиболее личностным компонентом стиля, индивидуальной манеры писателя [2, С.64].

В рамках данной статьи мы рассмотрим конкретно пейзаж как компонент образной системы художественно текста. Он играет очень важную роль в создании образности каждого произведения, но становится художественным образом тогда, когда приобретает функцию выражения состояния автора или персонажа. Природа в своих разнообразных проявлениях окружает человека с рождения, она является постоянным объектом познания и источником эмоций, которые обязательно присутствуют при её описании. Место, где персонаж живет, работает или совершает определенные поступки, влияет определенным образом на героя художественного произведения, порой заставляя его поступать так, а не иначе. Кроме того, пейзаж оказывает сильное эмоциональное воздействие: он вызывает у читателя сопереживание с автором, заранее готовя его к тому, что может произойти с героями. Функцию контрастного фона могут выполнять и вещные образы – обстановка, окружающие предметы, которые, помимо всего прочего, в состоянии поведать читателю об особенностях эпохи, современном герою стиле, его вкусах и статусе в обществе. Образы природы не реализуются в тексте одномоментно, не локализованы в одном слове или одной фразе, а формируются постепенно, собирая и накапливая отдельные элементы по мере развития сюжетной линии произведения [3,

С.22]. Для достижения того или иного эффекта в создании образа пейзажа автор использует различные средства языка.

В качестве примера использования описания пейзажа как ярчайшего образа художественного произведения предлагаем взять проанализированный нами роман Чарльза Диккенса «Тяжелые времена».

В этом романе события развиваются весьма трагичным образом, читатель может наблюдать не только душещипательные любовные драмы и семейные передряги, но и совершаемые героями преступления. Все происходит на фоне промышленного городка Кокстауна, где проживают два абсолютно различных слоя населения: «верхи» общества (или те, кто относит себя к таковым) и простой рабочий люд. Диккенс поэтапно описывает увлечения этих пластов общества, их полярные мысли и эмоции, тем самым выражая и собственную точку зрения. Между тем, образ города Кокстауна помогает читателю понять душевные переживания персонажей также, как и их тяжелое материальное положение (домишки в произведении бедные, скособоченные, напирают один на другой). Особое внимание уделяет писатель природе: погодные условия всегда соответствуют внутренней борьбе (или, очень редко, спокойствию) главных героев. На наш взгляд, образ города Кокстауна, пейзаж, природа около него идеально дополняют развитие сюжета произведения в целом. Для того чтобы добиться желаемого воздействия на читателя, Чарльз Диккенс использует сложную и хорошо продуманную систему изобразительно-выразительных средств языка: распространено наличие в тексте таких стилистических приемов, как эпитеты, полисиндетон, метафоры, анафоры. Чтобы показать монотонность жизни и работы трудящихся, автор вводит однородные члены и длинные сложные предложения. Для передачи шума работы двигателей и моторов писатель прибегает к ономатопее и другим фонетическим приемам. В изображении города нельзя не отметить описание цветовой палитры окружающих предметов, что также дополняет и обогащает обобщенный образ.

Таким образом, с уверенностью можно утверждать, что образная система всего произведения не может логично сложиться без образа пейзажа (что доказывает анализ образа города в произведении Диккенса «Тяжелые времена»). Автор всегда точно подбирает нужные изобразительно-выразительные средства языка и применяет описание природы и построек в соответствии с характерами персонажей так

четко, что благодаря этому читатель максимально вовлечен в процесс осознания смысла произведения.

Литература

1. Федоров А.И. Семантическая основа образных средств. – Новосибирск, 1969. – 90 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – Москва, 1959. – 656 с.
3. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – Москва, 1988. – 192 с.

И.Г. Потылицина

К определению понятия «прецедентный текст» в современной лингвистике

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Проблема жизни текста, его способность продолжать свою эволюцию вне зависимости от воли первоначального создателя, его принципиальная полиинтерпретируемость привлекают к себе все большее внимание современных лингвистов и культурологов. Концепт 'текст' начинает приобретать выраженные черты одушевленности (ср., например, сам термин «жизнь текста»). Создаются литературные произведения, основными персонажами которых являются тексты (напр. работы Х.Л Борхеса, У. Эко). Текст мыслится не как зафиксированная материальная форма, но как процесс. «Текст не может неподвижно застыть (скажем, на книжной полке), он по природе своей должен сквозь что-то двигаться – например, сквозь произведение, сквозь ряд произведений» [Барт 1994: 415].

Готовность индивида обогатить порождаемый им текст, как письменный, так и устный, фрагментами из воспринятых ранее текстов или аллюзиями на них, текстовыми реминисценциями, наблюдается во всех видах дискурса.

Термин «прецедентные тексты», введенный Ю.Н. Карауловым, используется для обозначения текстов, как значимых для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях и имеющих сверхличностный характер, т.е. хорошо известных и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, так и, наконец, таких, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [Караулов 1987:216]. Знание прецедентных текстов является показателем принадлежности к данной эпохе и ее культуре, их незнание – предпосылка отторженности от соответствующей культуры.

Важным свойством прецедентных текстов является их реинтерпретируемость. Прецедентный текст, храня определённый изначальный смысл, обладает способностью, попадая в поле человеческого восприятия, обновлять этот смысл.

Существует более широкое понятие – прецедентные феномены, которые могут быть как вербальными (тексты в самом широком смысле этого слова), так и невербальными (произведения живописи, скульптуры, архитектуры, музыкальные произведения и т.д.) [Красных 1997:64]. Прецедентные феномены рассматриваются как основные элементы когнитивной базы – совокупности знаний и представлений, релевантных как для отправителя информации, так и для реципиента. Прецедентные феномены находят выражение в прецедентных ситуациях, прецедентных текстах, прецедентных именах и прецедентных высказываниях.

Прецедентный текст определяется как характеризующаяся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающая ценностной значимостью для определенной культурной группы [Слышкин 2000:28]. Прецедентный текст всегда формирует концепт, т.е. социопсихическое образование, характеризующееся многомерностью и ценностной значимостью. Любой текст, формирующий коллективный концепт, является прецедентным.

Текст становится прецедентным, считает Г.Г. Слышкин, лишь в процессе коммуникации, когда носителю концепта удается добиться того, чтобы текст был включен в систему ценностей какой-либо группы. Так, для автора произведение всегда обладает ценностной характеристикой и формирует индивидуальный концепт. Ознакомление окружающих с авторским текстом формирует в их сознании концепт

данного текста. Если текст произвел достаточное впечатление, чтобы восприниматься как положительная или отрицательная ценность, он формирует коллективный концепт и становится прецедентным на тот или иной отрезок времени. Получение и сохранение текстом статуса прецедентности обусловлено тем, насколько он отвечает запросам жизненной идеологии данного социума. Под влиянием изменений в жизненной идеологии нации может меняться корпус национальных прецедентных текстов (прежние тексты вытесняются, на их место приходят новые), или могут формироваться самые разнообразные концепты, основанные на одном и том же тексте [Слышкин 1999].

Показателем прецедентности текста и, следовательно, ценностного отношения к нему, является наличие к данному тексту отсылок в виде реминисценций [Слышкин 2000:28], «осознанных vs. неосознанных, точных vs. преобразованных цитат или иного рода отсылок к более или менее известным ранее произведенным текстам в составе более позднего текста» [Супрун 1995:17].

Согласно данным Лингвистического энциклопедического словаря [Николаева 1990], под прецедентным текстом понимается любая характеризующаяся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающая ценностной значимостью для определенной культурной группы. Прецедентным может быть текст любой протяженности: от пословицы или афоризма до эпоса. Прецедентный текст может включать в себя помимо вербального компонента изображение или видеоряд (плакат, комикс, фильм). Частые отсылки к тексту в процессе построения новых текстов в виде реминисценций есть показатели ценностного отношения к данному тексту и, следовательно, его прецедентности.

Важным является то, что прецедентный текст всегда формирует концепт, т.е. социопсихическое образование, характеризующееся многомерностью и ценностной значимостью. Любой текст, формирующий коллективный концепт, является прецедентным по определению. Выделяют микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие прецедентные тексты [Слышкин 2000]. Единственным классом, который необходимо исключить, является класс индивидуальных прецедентных текстов. Такое понятие содержало бы противоречие в самом себе. Текст вполне может служить основой для образования индивидуального концепта, но прецедентным

текст становится лишь в процессе коммуникации, когда носителю концепта удается добиться того, чтобы текст был включен в систему ценностей какой-либо группы. Простейшим примером такой коммуникации является общение «автор произведения – читатель (зритель, слушатель)». Для автора созданное им произведение всегда обладает ценностной характеристикой и формирует индивидуальный концепт. Отсюда, если эта характеристика положительна и автор считает произведение удавшимся, – стремление к ознакомлению с текстом окружающих (путем публикации, постановки, чтения вслух, распространения в рукописном варианте и т.д.) для того, чтобы сформировать в их сознании концепт данного текста.

В случае успеха, то есть, если с текстом, во-первых, ознакомились, и, во-вторых, текст произвел достаточное впечатление, чтобы восприниматься как положительная или отрицательная ценность, текст формирует коллективный концепт и становится прецедентным на тот или иной отрезок времени.

Литература

1. Барт Р. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 616с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261с.
3. Николаева Т.М. Текст //Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.507
4. Слышкин Г.Г. От текста к символу. – М.: Academia, 2000. – 128с.
5. Супрун В.И. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. – С.17-29

И.Г. Потылицина, Т. Орлова

Богатство метафорических образов в произведениях У.Шекспира

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета;
студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В настоящее время метафора, благодаря теории Дж. Лакоффа, М. Джонсона и М. Тернера [Lakoff, Johnson 1980], рассматривается, прежде всего, как когнитивный феномен, как механизм, постоянно присутствующий в сознании, как способ мышления, благодаря которому человек конструирует образы. Дж. Лакофф убедительно доказал, что образное видение действительности выражается в существовании в языке метафор, с помощью которых человек способен представить неопределенное, абстрактное понятие или явление через конкретный зрительный образ.

Метафора (от др. греч. μεταφορά – «перенос», «переносное значение») – троп, слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета с каким-либо другим на основании их общего признака. Метафоры в произведениях У. Шекспира – это многокрасочный, сложный и динамичный отдельный, автономный мир в художественной литературе, который не всегда легок для понимания. Это объясняется особенностями поэтического воображения Шекспира – необыкновенным богатством образных ассоциаций, в которых отражены жизнь природы и общества, психология героев, авторская этическая или историческая позиция, глубокие идеи, поясняющие авторский замысел произведения. Метафорические образы помогают читателям понять глубокую психологию героев Шекспира [Комарова 1989:10].

Рассмотрим употребление метафоры на примере сонета № 104, в котором У. Шекспир пишет своему другу:

«… Three winters cold
Have from the forests shook three summers' pride,
Three beauteous springs to yellow autumn turned
In process of the seasons have I seen,
Three April perfumes in three hot Junes burned,
Since first I saw you fresh which yet are green…»

Вместо простой фразы «прошло три года с тех пор, как мы встретились впервые», поэт демонстрирует сложное иносказание, он подробно и метафорически описывает неоднократную смену времен года. Благодаря развернутому перифразу, три года, о которых пишет У. Шекспир, представляются читателям значительным, насыщенным отрезком времени. Более того, поэт эксплицирует собственное восприятие быстротекущего времени. Следует отметить, что эта тема постоянно присутствует в его сонетах, хоть и с разной эмоциональной окраской.

Если обратиться к сонету № 1, то легко заметить, что здесь Время обладает разрушительной силой, которое угрожает красоте.

From fairest creatures we desire increase,
That thereby beauty's rose might never die,
But as the riper should by time decease,
His tender heir might bear his memory:
But thou, contracted to thine own bright eyes,
Feed'st thy light's flame with self-substantial fuel,
Making a famine where abundance lies,
Thyself thy foe, to thy sweet self too cruel.
Thou that art now the world's fresh ornament
And only herald to the gaudy spring,
Within thine own bud buriest thy content,
And, tender churl, mak'st waste in niggarding:
Pity the world, or else this glutton be,
To eat the world's due, by the grave and thee.

Этот сонет, написанный для юноши, обладающего прекрасными внешними данными, убеждает его жениться. Практически каждая строчка содержит в себе неповторимую метафору.

В первом четверостишие имеет место развернутая метафора. Ее прямое содержание – это просто констатация факта о том, что в растительном мире сменяются поколения. Но смысл этих строчек намного

шире и глубже. Переносное значение этой метафоры заключается в том, что люди желают бессмертия красоты для людей, которые наделены этим благом. Мы видим упрек поэта молодому человеку в том, что он живет только для себя и губит свою красоту тем, что не хочет ею делиться. У. Шекспир имеет в виду бесплотную жизнь холостяка, чьей жизни противопоставляется плодотворное супружество.

В последних строках содержится сильный и яркий образ:

«…Pity the world, or else this glutton be,

To eat the world's due, by the grave and thee…»

(«Пожалей же мир, а то окажешься обжорой, съевшим на пару с могилой то, что причитается миру».)

Безусловно, эти строчки говорят о красоте, а миру причитается потомство этой красоты. Так, благодаря метафорическим образам, У. Шекспиру удается создать неоднозначное явление: с одной стороны, на поверхности мы видим поучения и упреки, но с другой стороны, между строк, в глубине читается любование и выражение нежной почтительности.

В сонете № 1 напоминания о быстротечности жизни служат для побуждения молодого адресата к браку, в сонете № 2 наблюдается метафоры время – завоеватель, а красота – наследство.

Невозможно не заметить, оно проходит красной нитью через весь цикл шекспировских сонетов. В сонетах время представлено, прежде всего, как факт субъективного человеческого существования, требующий не объяснения, а принятия [Барг 1979]. Для лирической, в частности, сонетной поэзии эта тема традиционна. Но у У. Шекспира она не только занимает большое место, но и наполнена неподдельными личными чувствами. Время обладает чертами личности: оно не только искусный, профессиональный творец, но и жестокий и безжалостный крушитель всего сотворенного.

Сонет № 60 содержит в себе самый развернутый метафорический образ Времени.

Like as the waves make towards the pebbled shore,

So do our minutes hasten to their end,

Each changing place with that which goes before,

In sequent toil all forwards do contend.

Nativity, once in the main of light,

Crawls to maturity, wherewith being crowned,
Crooked eclipses 'gainst his glory fight,
And Time that gave doth now his gift confound.
Time does transfix the flourish set on youth.
And delves the parallels in beauty's brow,
Feeds on the rarities of nature's truth,
And nothing stands but for his scythe to mow.
And yet to times in hope my verse shall stand,
Praising thy worth, despite his cruel hand.

Минуты, бегущие чередой морских волн к берегу, фазы луны, символизирующие неизменный сюжет нашей жизни, помогают точно и ясно увидеть две стороны времени. Оно сначала дарит, а потом беспощадно уничтожает свои дары: пронзает счастливую, цветущую юность и безжалостно своей косой срезает все уникальные творения природы.

Отличительной чертой образов в сонетах У. Шекспира являются ясность и четкость ассоциаций, которые позволяют почувствовать психологическое состояние лирического героя, уловить потаенные черты его характера, разглядеть жизненный опыт и мировоззрение. Но в первую очередь они представляют объект как существующий в выстроенном поэтом мире, выполняя образно-эстетическую функцию.

Литература

1. Барг М.А. Шекспир и история. Глава третья. – М., 1979.
2. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – М., 1999.
3. Комарова В.П. Метафоры и аллегории в произведениях Шекспира. – М., 1989.
4. Мезенин С.М. Образные средства языка. – Тюмень, 2002.
5. Морозов М.Н. Метафоры Шекспира как выражение характеров действующих лиц. – М., 1980.
6. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago, 1980.

М. Пчелинцева

Способы перевода конъюнктива на русский язык

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент
кафедры «Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета
И.М. Радионова, г. Пенза

Из трех присутствующих в немецком языке наклонений сослагательное (конъюнктив) является, пожалуй, самым сложным, хотя и напоминает аналогичное наклонение русского языка. Его функциональные возможности значительно превосходят функции русского сослагательного наклонения. Конъюнктив обозначает действие как желаемое, предполагаемое, возможное при определенных условиях или нереальное. Он служит также для передачи мнения или высказывания другого лица в косвенной речи.

Немецкий конъюнктив имеет те же шесть временных форм, что и немецкий индикатив (изъявительное наклонение), и в дополнение к ним еще две формы – Кондиционалис I, II. Каждая из форм конъюнктива имеет свое определенное значение.

Презенс конъюнктива:

1. Выражает различные модальные оттенки действия:

• Реальное (исполнимое) пожелание, при этом в русском тексте при переводе будет употребляться слово «пусть»: *Es erstarke unsere Freundschaft! – Пусть крепнет наша дружба!*

• Приказание, предписание, совет, обращение к неопределенному лицу (в предложениях с неопределенно-личным местоимением man), при переводе будут употребляться слова «нужно, следует, пусть» или повелительное наклонение: *Man bestimme folgende Größen. – Определите следующие величины*.

• Смягченный призыв к действию, который выражается чаще всего сочетанием презенса конъюнктива глагола sein с партиципом II переходных глаголов высказывания, будет передаваться на русский язык

повелительным наклонением: *Es sei an folgenden Umstand erinnert. – Напомним о следующем обстоятельстве.*

• Допущение, которое встречается в языках точных наук, особенно в математической литературе, при переводе будет употребляться слово «пусть»: *Das erste Glied sei 1. – Пусть первый член равен единице.*

• Уступка, вводимая союзными словами wie auch, was auch и т.п.: *Wie schwer die Arbeit auch sei, sie muß geschafft werden. – Хотя работа и трудная, она должна быть сделана*.

• Застывшее словосочетание es sei denn означает «если только, не исключая»: *Er kommt. Es sei denn, es passiert etwas Unvorhergesehenes. - Он придет. Если только не произойдет что-либо непредвиденное*.

• Для выражения подчеркнуто вежливой просьбы употребляются сочетания типа: *Es sei mir gestaltet* + инфинитивный оборот, презенс конъюнктива передается здесь на русский язык повелительным наклонением: «разрешите мне» + инфинитивный оборот.

2. Указывает на косвенную речь, при этом переводится на русский язык при помощи глаголов настоящего времени в изъявительном наклонении: *Peter berichtet, wie er seinen Auftrag erfülle. – Петер сообщает, как он выполняет свое поручение.*

Претерит (имперфект) конъюнктива:

1. Выражает пожелание, предположение, возможность, нереальность, которые относятся к настоящему и будущему времени и переводятся сослагательным наклонением:

Käme er morgen! – Если бы он пришел завтра! (трудновыполнимое или невыполнимое пожелание)

Gäbe es keine Prüfung, so könnte ich mit dir fahren. – Если бы не было экзамена, я бы мог поехать с тобой (нереальное условное предложение).

Meine Mutter sieht so aus, als wäre sie noch ganz jung. – Моя мама выглядит так, как будто она еще совсем молодая (предложение нереального сравнения).

Ihr seid noch zu jung, als daß ich euch alles sagen könnte. – Вы еще слишком молоды, чтобы я мог вам все сказать (предложение нереального следствия).

2. Указывает на косвенную речь, переводится настоящим временем изъявительного наклонения: *Er sagt, er verstände alles. – Он говорит, что все понимает.*

Плюсквамперфект конъюнктива:

1. Выражает пожелание, возможность, предположение, относящееся к прошедшему времени, следовательно, неосуществимое, переводится русским сослагательным наклонением:

Hätte ich das früher gewußt! – Если бы я знал это раньше! (неосуществленное или неосуществимое желание).

Ich wäre beinahe (fast) an dir vorbeigegangen. – Я чуть было не пришел мимо тебя (возможное, но не состоявшееся действие).

Hätte es gestern keine Prüfung gegeben, so hätte ich mit dir fahren können. – Если бы вчера не было экзамена, то я мог бы с тобой поехать (предложение нереального условия).

Sie gingen an mir vorbei, als wenn sie mich nie gekannt hätten. – Они прошли мимо меня, как будто они меня никогда не знали (предложение нереального сравнения).

2. Указывает на косвенную речь, имеет значение прошедшего времени, переводится прошедшим временем изъявительного наклонения: *Sie sagten, daß sie alles verstanden hätten. – Они сказали, что они все поняли.*

Перфект конъюнктива:

1. Означает прошедшее время в косвенной речи, переводится прошедшим временем изъявительного наклонения: *Man sagte, er habe in Berlin gelebt. – Говорили, что он раньше жил в Берлине*.

2. Иногда встречается в придаточном предложении нереального сравнения:

Man hört ein Getöse, als sei die letzte Stunde des Schiffes gekommen. – Слышен гул, будто наступил последний час корабля.

Футурум I конъюнктива употребляется только в косвенной речи в значении будущего времени и переводится на русский язык изъявительным наклонением: *Man teilt mit, die Delegation werde morgen eintreffen. – Сообщают, что делегация прибудет завтра*.

Кондиционалис I:

1. Указывает на косвенную речь в будущем времени, переводится будущим временем изъявительного наклонения: *Sie sagten, daß sie morgen kommen würden. – Они сказали, что придут завтра.*

2. Употребляется аналогично имперфекту конъюнктива для выражения пожелания, предположения, возможности, которая относится к настоящему или будущему времени, переводится сослагательным наклонением: *Ich habe Unterricht, sonst würde ich kommen. – У меня были занятия, иначе я пришел бы*.

3. Кондиционалис I помогает избежать недоразумений во время устного общения, т.к. форма претерита конъюнктива фактически может быть сходна с иной формой глагола: *Ich sehe* (Я смотрю) и *Ich sähe* (Я посмотрел бы), а форму *Ich würde sehen* ни с чем не спутать.

Кондиционалис II встречается, как и Кондиционалис I, в предложениях нереально условия, переводится всегда сослагательным наклонением, относится к прошедшему времени, а в косвенной речи не употребляется: *Hätte ich die Möglichkeit gehabt, so würde ich mit dir gefahren sein. – Если бы у меня была возможность, я поехал бы с тобой.*

Часто претерит конъюнктива или Кондиционалис I (реже плюсквамперфект конъюнктива) не выражают значения нереальности и употребляются для смягчения категоричности высказывания. Такое употребление конъюнктива можно назвать стилистическим. В русском языке в аналогичных случаях также часто стоит сослагательное наклонение, но иногда употребляется и изъявительное:

Ich möchte Sie sprechen. – Я хотел бы поговорить с вами.

Das würde ich nicht sagen. – Я бы этого не сказал.

So wäre es vielleicht besser. – Так будет, пожалуй, лучше.

Hätten Sie etwas Zeit, mir zu helfen! – Не будет ли у вас немного времени, чтобы мне помочь?

В заключение отметим, что, несмотря на разнообразие функций немецкого сослагательного наклонения, его перевод на русский язык не представляет большой трудности. Конъюнктив может передаваться как сослагательным, так и изъявительным и повелительным наклонением, также при переводе могут употребляться такие слова, как «пусть, следует, нужно».

Литература

1. Архипов А.Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский язык: учебн. пособ. – М.: КДУ, 2008. – 336 с.
2. Архипов А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский язык. – М.: Высшая школа, 1991. – 255 с.

3. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособ. для студ. лингв. вузов и фак. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 320 с.
4. Москальская О.И. Грамматика немецкого языка (теоретический курс). – М.: Изд-во литературы на ин. языках, 1956. – 389 с.

Т.А. Разуваева

Стилистические возможности деривации как способа создания новообразований в современном немецком языке (на материале журнала «Der Spiegel“)

к.пед.н., доцент , зав. кафедрой
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Язык отражает изменения, происходящие в обществе. Этим объясняется постоянное появление новых слов и значений. Появляются новые понятия, новые объекты, для обозначения которых требуются новые лексические единицы – новообразования. Новообразования представлены, прежде всего, в периодической печати, так как именно в ней отражаются все изменения, происходящие в обществе.

Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс считают, что одним из важнейших способов словообразования с точки зрения стилистики является деривация (Ableitung) [2, С.171].

Под термином «деривация» М. Лодэ понимает «добавление к слову аффиксов» [1, С. 38]. Образованные таким способом производные слова Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс предлагают делить на три группы: к первой группе относятся слова с абсолютной стилистической окраской, ко второй – слова с частичной стилистической окраской, третью группу образуют слова, получающие стилистическую окраску в определенном контексте в связи с их расположением, частотой употребления или новизной [2, С. 173].

Количество слов с абсолютной стилистической окраской относительно невелико. Речь идет, прежде всего, о словообразовательных моделях с экспрессивными суффиксами *-bold, -ian, -chen, -lein*. Слова

с вышеназванными суффиксами имеют преимущественно негативную коннотацию и типичны, главным образом, для разговорного стиля.

Нам удалось найти одно экспрессивное имя существительное, образованное с помощью суффикса -chen:

Spätestens als die Hauptfiguren versuchen, ihren Hof zu verlassen, würde jeder andere Filmemacher einen neuen Ton anschlagen. Nicht so Tarr. Er fängt die Verzweiflung der Bauern in kleinen Gesten ein. Statt des rituellen Schnapsglases am Morgen gönnt sich der Vater gleich zwei Kurze. Die Tochter wiederum packt in aller Ruhe ihre Habseligkeiten zusammen, die in eine kleine Holzkiste passen. Es ist die trostloseste Szene des ganzen Films: ein Menschenleben, reduziert auf ein Köfferchen [Broll. Es werde Nacht// Spiegel Online, 15.03.12].

В этом отрывке говорится о конце света, описанном режиссером Бэллом Тарром в его фильме «Туринская лошадь». Крестьяне, отец и дочь, пакуют в полном спокойствии свои пожитки, которые умещаются в один деревянный ящик. Это самая безутешная сцена фильма: целая человеческая жизнь, уместившаяся в одном чемоданчике. Слово «Köfferchen» звучит в этом контексте очень экспрессивно. Оно показывает, насколько бессилен и ничтожен человек перед лицом надвигающейся катастрофы.

Небольшое число словообразовательных моделей с абсолютной стилистической окраской компенсируется благодаря производным словам с частичной стилистической окраской. Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс подразумевают в данном случае аффиксы, которые в некоторых словах нейтральны, а в некоторых словах те же самые аффиксы – стилистически маркированы [2, С. 177]. К частично колорированным моделям относятся модели с приставкой ge- и суффиксами *-e, -er, -el, -sel, -ler* или с нулевым суффиксом. Помимо семы «общности», данные модели обладают также негативной коннотацией [2, С. 177].

Наиболее распространены в немецком языке приставки и полуприставки с субъективной оценкой. В то время как в немецком языке отсутствует усилительный или увеличительный суффикс, можно найти целый синонимичный ряд приставок и полуприставок с семой «увеличения» и «оценки»: *un-, erz-, ur-*; полупрефиксы *Grund-, Kern-, Spitzen-, Bomben-, Riesen-, Super; maxi-, makro-,blitz-, blut-, mords-*. Особенно продуктивный ряд представляют образования с усиленными

полуприставками *Haupt-, Grund-, Kern-, Spitzen-,* который непрестанно обогащают публицистика и повседневая речь [2, С. 179].

Новообразования с префиксом *erz-* выражают одновременно усиление и неодобрение:

Natürlich hat ihn niemand verstanden, aber in einem Land, in dem kaum Fremdsprachen gesprochen werden und in dem Chinesisch als die Sprache des Erzfeindes gilt, klingt so ein Satz immer verdächtig. In der Zeitung steht jetzt, dass er Mandarin nicht einfach nur so spricht, sondern richtig perfekt, ohne Akzent. Das ist keine gute Nachricht für ihn [Hujer. Zeit der Verrücktheiten// der Spiegel, 16.1.12, s. 90-91].

В проанализированных нами статьях мы также встретили новообразования с полуприставками *Super-* и *Riesen-,* которые служат для интенсификации значения корневого слова:

Der neu entstandene Supererreger ist hoch ansteckend – für die Versuchs-Frettchen allerdings nicht besonders gefährlich [Hackenbroch, Traufetter. Killer aus dem Labor// der Spiegel, 13.2.2012, s. 118-120].

Jedes Land muss seine Entscheidung selbst treffen. Aber ich weiß aus vielen Gesprächen, dass die Welt mit höchster Aufmerksamkeit auf die Energiewende in Deutschland schaut. Das Interesse ist riesengroß, und wenn ein Industrieland wie Deutschland die Wende schafft, dann wird das seine Strahlungskraft entfalten, da bin ich ganz sicher [Schuering. Wir beherrschen die Lage// der Spiegel, 5.3.12, s. 26-27].

К третьей группе стилистически маркированных словообразовательных моделей Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс относят те модели, которые образованы с помощью стилистически нейтральных аффиксов, частотность употребления которых становится стилевой чертой [2, С. 180].

Известно, что определенные функциональные стили имеют предпочтение к определенному словопроизводству. Абстрактные существительные, образованные с помощью суффиксов *-ung, -keit, -heit, -schaft, -tum,* являются, к примеру, характерной чертой стиля прессы и публицистики.

В ходе анализа выбранных нами статей, мы встретили два стилистически маркированных слова с суффиксом *-schaft:*

Die Kandidatin gab sich entzückt. Von Beginn an habe sie eine "Komplizenschaft" mit der Kanzlerin empfunden, berichtete Ségolène Royal nach der Rückkehr aus Berlin und sprach von einem "unglaublich warmherzigen

Klima" beim Treffen mit Angela Merkel. Differenzen mit der deutschen Regierungschefin? Nicht die Spur aus Sicht von Madame Royal.

Das war im März 2007. Die Kanzlerin und CDU-Vorsitzende hatte sich damals "strikte Neutralität im französischen Wahlkampf" auferlegt, wie die "FAZ" zu berichten wusste. Und so empfing Merkel die sozialistische Präsidentschaftskandidatin genauso im Kanzleramt wie den konservativen Bewerber Nicolas Sarkozy [Gathmann, von Rohr. Angriff auf Hollande// Spiegel Online, 5.3.12].

В этом отрывке говорится о визите бывшего кандидата на пост президента Франции Сеголен Руаяль в Германию. Официальность встречи «в верхах» автор подчеркивает с помощью возвышенной лексики: *Komplizenschaft, Präsidentschaftskandidatin*. Новообразования с экспрессивным суффиксом *-schaft* создают атмосферу холодности, царящую в отношениях между представителями двух стран. Тем более неправдоподобно, скорее даже иронично, звучит фраза мадам Руаяль о «невероятно теплом» приеме у канцлера Германии.

Итак, анализируя слова, возникшие в результате деривации, мы пришли к выводу, что в статьях нечасто встречаются слова, образованные с помощью суффиксов с абсолютным стилистическим значением *(-chen, -bold, -ian*). Из моделей второй группы (частично стилистически маркированные) наиболее свойственны публицистическим текстам слова, образованные с помощью полуприставок *Erz-, Super-* и *Riesen-*. Стилистически маркированные суффиксы и приставки отражают субъективное отношение автора к событиям, которые он описывает в своей статье.

Литература

1. Lohde M. Wortbildung des modernen Deutschen: ein Lehr- und Übungsbuch. Tübingen: Narr Verlag, 2006.
2. Riesel E., Schendels E. Stilistik der deutschen Sprache. M., 1975

Т.С. Сергеева

Аббревиация и её роль в англоязычных медиатекстах

ассистент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Язык текстов массовой информации (газетных статей, радиопередач, телевизионных новостей, Интернет-рекламы и т.п.) – некий «код», с помощью которого в индивидуальном и массовом сознании складывается картина окружающего мира [6, С. 17]. Он характеризуется доступностью, логичностью, краткостью, динамичностью, четко реагирует на изменения, вызванные различными преобразованиями общественно-политического устройства, экономики.

Тексты массовой информации (медиатексты) имеют ряд уникальных лексических характеристик. Среди пластов лексики языка медиатекстов наиболее активными и частотными являются:

1) общественно-политическая лексика;
2) стандартные языковые единицы, клише;
3) оценочная лексика;
4) обиходно-бытовая лексика;
5) узкоспециальные слова и выражения;
6) неологизмы и окказионализмы.

Аббревиация – произвольный процесс сокращения наименования какого-либо объекта [7, С. 176], является одним из самых продуктивных способов пополнения и обогащения лексической системы медиатекстов. Данный словообразовательный способ наилучшим образом объединяет перечисленные выше лексические особенности текстов массовой информации, поскольку исходным вариантом сокращенной номинации могут быть узкоспециальные или терминологические слова и словосочетания, речевые высказывания, относящиеся к сфере разговорного языка, а сами аббревиатуры на определенном этапе являются языковыми неологизмами. Использование аббревиатур в медиатекстах обеспечивает сочетание высокой информативности, экспрессивности и краткости изложения материала.

В нашей работе мы предпринимаем попытку проанализировать 3 основных структурных типа аббревиатур (буквенных, усеченных и телескопных сокращенных номинаций) на материале англоязычных текстов массовой информации, в частности, периодических печатных изданий и рассмотреть их в следующих аспектах: с точки зрения моделей сокращения исходных слов/словосочетаний, способа введения в текст и особенностей функционирования в современной англоязычной медиатекстовой культуре.

Буквенные аббревиатуры, образованные от словосочетаний путем оставления инициальных букв от каждого слова сокращаемого словосочетания [1, С. 134, С. 140; 4, С. 72] в англоязычных текстах массовой информации представляют собой самую многочисленную группу. Данный структурный тип аббревиатур вводится в текст с расшифровкой или без нее либо перед мотивирующим словосочетанием (прототипом), либо после него в зависимости от частотности сокращенной единицы и привычности ее употребления.

По способу чтения все буквенные аббревиатуры можно разделить на 2 группы: алфавитизмы, образованные из начальных букв слов исходного словосочетания и читаемые по алфавитным названиям букв, и акронимы, созданные из инициальных букв слов прототипа, по своей фонетической структуре соответствующие фонетической структуре слова [1, С. 134, С. 140; 4, С. 77]. В современных англоязычных медиатекстах алфавитизмы являются преобладающими. Рассматриваемый тип аббревиатур выполняет номинативную функцию (название и вычленение фрагментов действительности) и функцию знака-заместителя, так как такие сокращения чаще всего выступают в качестве удобного знака-заместителя наименования, состоящего из трех и более слов [2, С. 235]. Например:

– The CFP-10 (10-kDa culture filtrate protein) and ESAT-6 (6-kDa early secretory antigen of T-cells) are secreted in abundance by Mycobacterium tuberculosis and are frequently recognized by T cells from infected people [8].

В англоязычной медиатекстовой культуре акронимы уступают по численности алфавитизмам. Данные сокращенные единицы выполняют номинативную и/или экспрессивную и стилистическую функции, т.е. дают красивые, звучные имена новым реалиям. В связи с усиливающейся тенденцией лексикализации акронимов появляется каче-

ственно новый способ аббревиации, довольно популярный в языке средств массовой информации (СМИ), – создание омоакронимов – аббревиатур, которые совпадают по своей структуре с обычными словами и в которых заложен принцип языковой игры. Например:

– ALICE is an online robot that can have a conversation with you in a chat format [9]. В данном случае ALICE – это аббревиатура компьютерного термина Artificial Linguistic Internet Computer Entity, обозначаемая прописными буквами.

Усеченные слова, образованные с помощью опущения букв или слогов основы прототипа [1, С. 134, С. 140; 4, С. 79], в англоязычных медиатекстах являются менее частотными по сравнению с буквенными аббревиатурами. Усеченные сокращенные единицы, как и буквенные аббревиатуры, могут вводиться в текст с расшифровкой постпозитивно или препозитивно относительно мотивирующих слов. Известные усеченные слова могут приводиться без прототипа.

В текстах массовой информации двухслоговая апокопа (усечение финальной части слова по терминологии И.В. Арнольд [1, С. 140]) является довольно продуктивной моделью усечения, например: Afghan ← Afghanistan. Апокопированные усечения встречаются в различных областях знаний, могут носить общенародный и общеупотребительный характер и использоваться как в литературном так и неофициальном разговорном языке.

Аферезис (усечение начальной части прототипа по терминологии И.В. Арнольд [1, С. 140]) является менее распространенной моделью усечения в англоязычных медиатекстах. Аферезисные сокращенные единицы состоят в основном из двух, реже одного слогов, встречаются преимущественно в обиходной разговорной речи и могут иметь оттенок фамильярности [5, С. 64]. Например:

– «E's got time for everyone, has 'Arry», says an adoring Big Dave. «No matter who or what» [12]. В данном случае аферезисная аббревиатура с апострофом представляет английское имя собственное 'Arry, образованное от Harry. Разговорными аферезисными усечениями являются и единицы E от He и 's от has. Однако, подобные усечения нельзя считать лексическим и выделять наряду с другими словообразовательными способами, т. к. они являются характерной особенностью разговорной речи и могут реализоваться в письменном виде и в полной форме.

Модель усечения серединной части слова (синкопа по терминологии И.В. Арнольд [1, С. 140]) в англоязычных текстах массовой информации более продуктивна по сравнению с аферезисом, но менее распространена, чем апокопа. Данный тип усеченных единиц состоит из одного, реже двух слогов. Такие усечения могут также носить эмоциально-экспрессивный заряд и/или иметь ограниченную сферу употребления в профессиональных жаргонах, либо арго. Например: (Penna ← Pennsylvania).

Телескопные номинации, созданные путем слияния усеченных основ двух или более лексических единиц и включающих в себя полностью или частично значения входящих в него структурных компонентов [4, С. 81], в англоязычных медиатекстах менее распространены, чем буквенные аббревиатуры и усеченные слова.

В связи с тем, что язык текстов массовой информации требуют постоянного обновления используемых средств, многие из телескопизмов, носящих большой частью окказиональный характер не имеют перспективы длительного существования и не регистрируются словарями.

Как и предыдущие типы аббревиатур, телескопные слова вводятся в медиатекст с расшифровкой или без нее либо перед мотивирующим словосочетанием, либо после него в зависимости от частотности сокращенной единицы и привычности ее употребления, например:

–Wearing afro wigs, his models stood out in rich, plum, gold colors and barococo prints that were very feminine and exotic [10]. Телескопизм barococo, образованный в результате слияния основ двух слов: baroque + rococo в связи с общеизвестностью в данном контексте приводится без расшифровки.

Среди английских телескопных слов наиболее продуктивна модель так называемых «частичных» телескопизмов (по терминологии Ю.А. Жлуктенко и В.А. Березинского [3, С. 101]). В данную модель входят три подтипа: телескопизмы с финальном усечением только первого компонента исходного словосочетания (paratroop – parachute troop), телескопные слова с инициальным усечением только второго элемента прототипа (Baggravation (bag + aggravation)) и телескопные номинации финального усечения только второго компонента (spacelab – space + laboratory).

В последнее десятилетие сократилось образование полных телескопных слов (по терминологии Ю.А. Жлуктенко и В.А. Березинского

[3, С. 106]), в которых усечению подвергаются оба элемента, например:

– Can you name the tangelo's parents? [12]. (tangelo – tangerine + pomelo).

В заключении хотелось бы отметить, что практически ни одна англоязычная печатная или электронная статья, очерк, интервью, объявление не обходятся без различного рода аббревиатур. В медиатекстах аббревиация используется не только как способ официальной номинации, но и как средство экспрессии, художественной выразительности, языковой игры. Аббревиация также способствует возникновению неологизмов, позволяя дать компрессивную форму новым лексическим единицам, относящимся к различным отраслям общественно-политической жизни, науки, техники и представляющим собой громоздкие и неудобные в употреблении словосочетания. Неуклонно укрепляя свой статус как важнейший способ словообразования, аббревиация продолжает развивать специфические черты в разных видах СМИ, в силу чего требует продолжения своего исследования.

Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высш. шк., 1986. – 295 с.
2. Дюжикова Е.А. Аббревиация сравнительно со словосложением: дисс. ... докт. филол. наук. М., 1997. – 340 с.
3. Жлуктенко Ю.А., Березинский В.А. Английские неологизмы. Киев: Наукова Думка, 1983. – 154 с.
4. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1989. – 126 с.
5. Косарева О.Г. Аббревиация в языке современной прессы (На материале французского, английского и русского языков): дисс. … канд. филол. наук. Тверь, 2003. – 163 с.
6. Нургалеева Т.Г. Аббревиация как средство экспрессивного словообразования: дисс. … канд. фил. -М., 2010. – 240 с.
7. Сергеева Т.С. Аббревиатура в системе лексических сокращений. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во «Грамота». –№ 6. Ч. 2., 2013. – С. 174-179.
8. http://www.ncbi.nlm.
9. http://www.inderscience.com

10.http://waranddissent.wordpress.com
11. http://www.mirror.co.

Е.Г. Соболева, Д. Николаева

Англоязычные фразеологизмы с компонентом цвета

к.пед.н., доцент кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета;
студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Английский язык богат фразеологическими единицами (далее ФЕ) различного характера, начиная с единиц, в состав которых входят имена собственные, и заканчивая фразеологическими оборотами связанные с цветом.

Актуальность темы состоит в необходимости изучения английских фразеологизмов с цветовым компонентом, их использование и функции в речи, т.к. данный вид ФЕ еще недостаточно исследован.

В данной статье мы предприняли попытку уточнить статус фразеологизма, дать его современное определение и описать его признаки. Фразеологизм – устойчивое сочетание слов, в котором одно слово нельзя заменить другим [1]. По мнению Н.Н. Амосовой, фразеологизмы – устойчивые словесные комплексы, противопоставляемые свободным синтаксическим словосочетаниям как готовые языковые образования, не создаваемые, а лишь воспроизводимые в речи [2]. В своей работе «Фразеология современного русского языка» Н.М. Шанский, в свою очередь, дает следующее определение: «Фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [3].

Крайне важно упомянуть о категориальных признаках ФЕ, в число которых входят устойчивость, воспроизводимость, раздельнооформленность, семантическая эквивалентность слову и экспрессив-

ность. Также данные единицы обладают одной из самой примечательной для составных преобразований чертой – постоянством. Они постоянны во всем: своими лексическими компонентами, грамматическим строением и, как правило, переносно-образным, известным носителям данного языка значением, которое не выводится из значения составляющих их слов. Таким образом, под фразеологическими единицами, мы вслед за А.В. Куниным, понимаем устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением [4].

В английском языке достаточно много фразеологизмов, компонентом которых является цвет и это связано, в первую очередь, с существенной ролью цвета в жизни и деятельности отдельного человека и общества в целом. Широкое использование названий цвета в образовании ФЕ связано с переосмыслением самого понятия цвета, с его символическим содержанием.

У каждого народа есть так называемые «свои» национальные цвета, зависящие от окружающей природы и от темперамента определенного народа: например красный цвет, символизирующей нечто активное, на флаге у испанцев или бело-голубые цвета, которые являются достаточно спокойными, у финнов. Национальные цвета английского флага: красный, голубой, белый связан с частотностью использования данных цветов в ФЕ с компонентом цвета.

Определенный цвет издавна вызывает у человека какие-либо ассоциации и эмоции, тем самым, имеет большое значение в формировании языковой картины мира у людей. Цвет, как известно, воздействует на психику и именно поэтому он выступает в виде символа. Символика цвета также тесно связана с национальной спецификой и является средством выражения менталитета народа. Хотя можно заметить и относительную универсальность восприятия того или иного цвета всеми людьми, например «black» на подсознательном уровне ассоциируется с грязью, темнотой, в то время как «white» – с чистотой и благородством или «blue» с небом или водой. Также ярким примером является тот факт, что во многих странах голубой цвет традиционно связывается с рождением мальчика, а розовый – девочки. Но, чаще всего, каждая культура имеет свою интерпретацию цветов. В России, например, белый цвет это цвет невинности и непорочности, во Франции белый цвет символизирует вдобавок нейтралитет, в Египте данный цвет означает веселье, а в Японии это, прежде всего, цвет смерти, траура.

В каждой культуре существует свой особый набор цветов – «основные цвета». В европейской культуре часто к «основным цветам» относят белый, красный, черный, зеленый, синий, желтый и фиолетовый, хотя этот список меняется в зависимости от культуры конкретного европейского народа.

На этапе практического исследования использовался словарь английских фразеологизмов и идиом [5], при работе с которым нами выявлены следующие английские ФЕ с компонентом цвета (101 единица):

- White colour (*white hot – впечатляющий; to stand in a white sheet – публично каяться; to mark with a white stone – отметить какой-либо день как особо счастливый; white hope – перспективный человек; white lie – ложь во благо; to be whiter than white – быть предельно честным; white night – ночь без сна; white-knuckle – событие или путешествие, которое вызывает сильное волнение из-за его опасности; white-haired/white-headed boy – любимчик; to bleed white – а) обескровить; б) обобрать до нитки; white paper – официальный документ; white knight – спаситель*).
- Blue colour (*blue study – (мрачное) раздумье; the blue of the plum – свежесть, прелесть, очарование; to scream blue murder – орать истошным голосом; to drink till all's blue – допиться до белой горячки; blue rinse – пожилая женщина, придерживающаяся строгого, пуританского образа жизни; blue to principles – верный принципам; like a bolt out of the blue – гром среди ясного неба; to cry the blues – (американский сленг) – прибеднятся; talk a blue streak – болтать без умолку; to make (to turn) the air blue – сквернословить; to look blue – иметь унылый вид; things look blue – дела плохи*).
- Red colour (*red in tooth and claw – свирепый, жестокий; red-streak - девушка, румяная как яблоко; red-book – родословная книга (дворянских родов); to catch/take red-handed – поймать с поличным; red light – сигнал об опасности; red blood – физическая сила, мужество; to be in the red – быть в долгу; red ink – ситуация, когда берешь в долг больше, чем имеешь; not worth a red cent – гроша медного не стоит; to go as red as a beet(root) – вспыхнуть от волнения, смущения; red-letter day – памятный день; paint the town red – уйти в загул; red herring – отвлекающий маневр*).

- Black colour (*black dog – тоска зеленая; to beat black and blue – живого места не оставить; to swear black is white – заведомо говорить неправду; black as sin (thunder, thundercloud) – мрачнее тучи; in the black – быть финансово стабильным; black in the face – багровый (от раздражения или напряжения); black sheep of the family – паршивая овца; black eye – плохая репутация; a black spot – опасное место; black money – деньги, полученные незаконно*).
- Green colour (*green wound – незажившая рана; green with envy – готовый лопнуть от зависти; get the green light – получать разрешение на что-либо; green stuff – деньги; green around the gills – бледный, больной; green winter – бесснежная, мягкая зима; have a green thumb – человек с золотыми руками; the rub of the green – помеха на поле (возникшая случайно); green-eyed monster – ревность*).
- Other colours (*brown study – (мрачное) раздумье, размышление; brown-noser – льстец, подхалим; grey mare – женщина, держащая своего мужа под башмаком; men in grey suits – политические деятели, которых никто не знает; a grey area – нечто неясное; orange book – отчет министерства земледелия (в оранжевом переплете); yellow boy – (устаревшее выражение) золотой, золотая монета; have a yellow streak – быть трусливым; pink-collar – работница сферы обслуживания; have pink fit – очень злится; in the pink – очень хорошо выглядеть и быть в отличном настроении; to see pink elephants – видеть нечто несуществующее, существующее лишь в вашем воображении; purple prose – чересчур формальное и серьезное произведение*).

Исследования показывают, что для английской культуры свойственно использования ФЕ со следующими цветами:

- black (25,5%) – в основном черный цвет обозначает что-то негативное, злое, к примеру отрицательные эмоции либо физическую боль, состояние опасности и т.п. и сочетается с группами следующих существительных: fauna, parts of body, materials, natural phenomena, area, goods and group of people.
- blue (18,8%) – голубой цвет ассоциируется с благородностью происхождения, верностью, постоянством, а с другой стороны, это самый серьезный и тоскливый цвет, он может действовать успокаивающе и в то же время угнетающе, голубой – цвет сомнения и хандры и

сочетается со следующими существительными: food, laws, natural phenomena, fauna, people, clothes, parts of body and fluids.

- red (13%) – в английском языке красный цвет в основном олицетворяется с отрицательными эмоциями (гнев, стыд, ярость), с плохими новостями, с патриотизмом и мужеством, с состоянием тревоги и опасности и сочетается со следующей группой существительных: parts of body, part of a day or a year, clothes, fauna, materials, natural and geographical phenomena.
- white (11,5%) – цвет благородства, величия, чистоты, честности, мира, спокойствия. Но также, белый может обозначать негативные вещи (болезнь, страх, одиночество) и сочетается с существительными, обозначающими: materials, parts of body, people, clothes, parts of a day and fauna.
- green (6,7%), brown (2,9), yellow (2,4%), grey (1,9%), pink(1,9%), purple (1%).

Также существуют фразеологизмы, в состав которых входит два или более цветовых компонента, чаще всего встречаются следующие ФЕ: black and white (1,9%), blue and grey (0,5%), black and dark (0,5%), red and scarlet (0,5%), blue and white (0,5%), black and blue (0,5%).

Таким образом, можно сделать вывод, что преобладают фразеологизмы, описывающие психологическое состояние человека, его эмоции и настроение. К таким ФЕ относятся преимущественно фразеологизмы с компонентами blue, black, green и red. ФЕ отражают самобытность каждого народа, его историю, своеобразие его традиций, быта, помогают приобщиться к культуре. Именно поэтому фразеологизмы это весьма информативные единицы. Они являются, своего рода, сокровищем, которое помогает постичь все тайны языка. Без них речь казалась бы «бесцветной», тем более, без фразеологизмов с цветовым компонентом.

Литература

1. http://ru.wikipedia.org/wiki/Фразеологизм
2. http://www.studsel.com/view/167746/10000
3. http://ru.convdocs.org/docs/index-116984.html
4. http://bibliofond.ru/view.aspx?id=501247
5. http://www.macmillandictionary.com/
6. http://www.econf.rae.ru/

7. http://lib.znate.ru
8. http://pnojournal.files.wordpress.com

Е.Г. Соболева, К. Скоморохова

Способы образования новых слов в лексической системе современного английского языка (на материале текстов англоязычных СМИ)

к.пед.н., доцент кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета;
студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Рождение новых слов и новых значений – естественное свойство всех живых языков. Английский язык не является исключением и в настоящее время переживает неологический бум.

Наше исследование проходило в несколько этапов. Целью теоретической части исследования было изучение основ понятия «неологизм» и рассмотрение различных классификаций неологизмов. Для этого нами были проанализированы работы как отечественных (И.В. Арнольд, В.Н. Заботкина, Р.А. Будагов, Е.Р. Розен), так и зарубежных исследователей (Л. Гилберт, Д. Кристалл, С. Картер).

Как считает В.И. Заботкина, неологизм – это новое слово (стойкое соединение слов), новое или по форме, или по содержанию. Е.В. Розен предлагает все лексические новшества – новые словарные единицы, новые фразеологизмы, новые значения и новые варианты словоупотребления – обозначить одним обобщающим термином – «лексические инновации», а неологизмы как «устоявшиеся», узуальные единицы языка. В свете нашего исследования интерес представляет определение И.В. Арнольд: «… a neologism is any word or word equivalent, formed accordingly to the productive structural patterns or borrowed from another language and felt by the speakers as something new».

Таким образом, прослеживается отсутствие единообразия в трактовке понятия «неологизм», однако очевидно, что данный термин применяется ко вновь созданным синонимам к уже имеющемуся в языке слову, к словам в новом значении, а также к вновь созданным словам или словосочетаниям, обозначающим ранее несуществующее понятие, в полном соответствии со словообразовательными моделями конкретного языка.

Интенсификация процесса неологизации обуславливает необходимость изучения способов образования новых слов. Кроме того, рассмотрение данного вопроса занимает важное место в практике переводческой деятельности, т.к. обращение к структуре неологизмов наряду с контекстом и лексикографическими источниками играет существенную роль в процессе выяснения их значений.

Лексический запас языка расширяется различными способами, но главным средством пополнения словарного запаса признается образование новой лексики на базе родного языка, для чего используются различные способы словообразования. Далее нами рассмотрен ряд классификаций неологизмов, в основе которых лежат разные критерии: по источнику создания (общеязыковые и авторские, индивидуально-стилистические); по цели создания (для обозначения не существовавших ранее предметов, явлений и понятий; как собственные имена для вновь создаваемых предметов; для более краткого или выразительного обозначения; для достижения художественного эффекта); по способу образования (словообразовательные дериваты, семантические дериваты, заимствования).

В рамках нашего исследования особый интерес представляют классификация, предложенная французским лингвистом Луи Гилбертом, который предлагает выделять следующие группы неологизмов по способу создания:

1. Фонологические неологизмы, которые создаются из отдельных звуков или своеобразных конфигураций звуков: *polychromatic – многоцветный, monochromatic – одноцветный.*

2. Заимствования, которые представлены четырьмя группами: а) собственно заимствования (из французского, африканских, азиатских языков): *discotheque, cinematheque;* б) варваризмы – неассимилированные или слабоассимилированные в английском языке единицы, отличающиеся наибольшей степенью новизны: *perestroika, glasnost;* в)

ксенизмы – неологизмы, отражающие реалии, специфику быта страны-источника, несвойственные языку акципиенту: *kung-fu (кунг-фу), ninja – ниндзя, guro – тип бутерброда;* г) кальки.

3. Морфологические неологизмы, созданные по образцам, существующим в языковой системе, и из морфем, имеющихся в данной системе, в числе которых: а) аффиксальные неологизмы, в которых аффиксы расширяют свое значение или изменяют его, например: *aholic*, вычлененный из неологизма *norkaholic* (от весьма распространенного слова alckaholic), расширил свое значение и обозначает одержимость чем-либо: *bookaholic, chocoholic, coffeholic*, по этому же принципу расширились и изменились значения следующих словообразовательных единиц – *super-, counter-, anti-, -ism;* б) неологизмы, образованные словосложением: *high–rise – многоэтажный дом, cloth–cap – рабочий;* в) конвертированные неологизмы: при конверсии происходит обогащение содержания понятия, т.е. добавляются новые семы; г) сокращения: *E.V.A.(extra vehicular activity) – работа в открытом космосе; R.E.M. (rapid eye movement) – движение глаз во время фазы быстрого сна.*

На втором этапе – этапе практического исследования – своей целью мы поставили выявление основных моделей образования английских неологизмов в текстах публицистического стиля. Именно в них, в первую очередь, отражаются и фиксируются все изменения, происходящие в лексике английского языка. Материалом для анализа послужили неологизмы, отобранные как из специального словаря (The Oxford Dictionary of New Words), так и из 5 статей, взятых с сайта http://www.bbc.co.uk/. Выявление и отбор неологизмов, в количестве 150 единиц, был осуществлен методом сплошной выборки. В дальнейшем был проведен структурно-семантический анализ отобранных единиц, а также с помощью количественного метода, произведены подсчеты и выявлены наиболее продуктивные модели образования английских неологизмов. Объединение неологизмов в группы осуществлялось на основе классификации Л. Гилберта.

Наиболее продуктивным оказался такой способ словообразования, как аффиксация (40,5%). Для газетного стиля характерно появление аффиксальных неологизмов с определенным набором аффиксов, а также необычное сочетание основ и аффиксов. Часто новое применение находится для аффиксов, которые в других стилях речи являются непродуктивными. Во многих случаях такие аффиксы развивают но-

вые значения, ранее им несвойственные. Например: суффикс -ship и морфема -man (*brinkmanship — балансирование на грани войны; craftsmanship – искусство воздействия на массы; showmanship – умение показать товар лицом, пустить пыль в глаза; statesmanship – мудрость государственного деятеля*); суффкис -dom (*bangdom – организованный бандитизм; bogdom – жизненный тупик; officialdom – официальные круги; suckerdom – тунеядец);* префикс non- (*non-content – голосующий против предложения (в палате лордов); non-partizan – не принадлежащий ни к одной партии; non-union, non-unionist – не состоящий членом профсоюза*) и др.

Конверсия (14%) – переход слова из одной части речи в другую, приводящий к образованию нового слова без изменения его начальной формы – один из источников неологизмов в английском языке. Высокая частотность слов, образованных по конверсии, – одна из отличительных черт газетного стиля. Уместно отметить, что во вновь образованном слове нередко развиваются значения, лишь косвенно связанные со словом-основой. Например: *the needy –нуждающиеся; casuals – удобные туфли на каждый день; to transition – менять место, переезжать; to text – отправить SMS-сообщение; can-do – исполнительный; sign-on – регистрация* и т.д.

Сокращение (4%) – еще один тип словообразования, также являющийся источником неологизмов. Обилие сокращенных слов, особенно часто встречающихся в заголовках, – характерная черта языка газеты: *WHO – World Health Organization; Radar – (radio detection and ranging); V-day – день победы.*

Словосложение (14%) – это образование новых слов путем объединения в одно целое двух и более основ: *shipskin – дублёнка; shelflife – срок хранения; threenager – ребенок, переживающий так называемый «кризис трех лет», который по своим проявлениям напоминает подростковый бунт; catfishing – использование выдуманной личности или выдуманных деталей биографии ради того, чтобы закрутить виртуальный роман; tweetheart – очень популярный пользователь Твиттера (здесь явно слышится аналогия со sweetheart); screenager – подросток, который не вылезает из-за компьютера* и др.

Заимствование (4,5%) – это копирование (обычно неполное и неточное) слова или выражения из одного языка в другой: *dolce vita – сладкая жизнь (ит.); karoshi – смерть, вызванная переутомлением на*

работе (яп.); lunohod – луноход (рус.); dialogue of the deaf – дискуссия, участники которой не обращают внимания на аргументы друг друга (фр.).

Редупликация (8,5%) – фономорфологическое явление, состоящее в удвоении начального слога, основы или слова: *too-too – слезливо-сентиментальный; boo-boo – глупая ошибка, промах; no-no – табу, строгий запрет; to chin-chin – провозглашать тост; to jobhop – часто менять место работы*.

Звукоподражание (2,5%) (ономатопея) – явление, при котором в слове имитируются звуки окружающей действительности средствами языка: *zizz – короткий сон; yeck / yack – междометия, выражающие отвращение; rah-rah – широкая короткая юбка.*

Изменение значения слова мы наблюдаем лишь в 1,5% слов: *a Russian – тот, кто постоянно находится в состоянии депрессии; Russian Morning – состояние утреннего алкогольного опьянения.*

Аналогия (6,5%) – данный способ словообразования осуществляется путем подмены компонентов: *waste-free – безотходный; queue-happy – любящий стоять в очередях; job-oriented – увлеченный работой; earthquake-proof – сейсмостойкий; audience-friendly – благожелательно настроенный по отношению к аудитории.*

Таким образом, согласно данному исследованию, мы можем констатировать, что наиболее продуктивный способ образования новых слов – это аффиксация (40,5%), конверсия и словосложение (по 14%). Наименее продуктивный способ образования неологизмов является изменение значения слова (1,5%).

Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Наука, 1976. – С.156.
3. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – С.114-126.
4. Розен Е.В. Новые слова и словосочетания в немецком языке. – М.: Просвещение, 1991. – С.78.
5. Oxford Dictionary of New Words / S. Tulloch. – Oxford University Press, 2006.
6. http://www.bbc.co.uk/

Л.В. Суркова

Лексико-синтаксическая характеристика возвратных глаголов изменения состояния

к.ф.н., доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Проводя анализ функционирования глаголов изменения состояния невозможно оставить без внимания возвратные глаголы, которые составляют значительную часть в выделенной группе. Следует учитывать тот факт, что сами возвратные глаголы в системе глагольной лексики французского языка представляют одну из дискуссионных проблем.

В данной статье будет предпринята попытка дать лексико-синтаксическую характеристику возвратных глаголов изменения состояния, опираясь на фактический материал, полученный методом сплошной выборки из произведений французских авторов 20 века.

Выделенные глаголы обозначают действие, обращённое на субъект, агенс и патиенс действия совпадают. При этом возвратные глаголы реализуют значение, характерное для всех глаголов изменения состояния, – переход в другое состояние. Субъектная направленность возвратных глаголов изменения состояния предполагает несочетаемость с объектным дополнением. Поэтому почти все возвратные глаголы выделенной группы реализуют сему «изменение состояния» при безобъектном употреблении. По своему содержанию эти глаголы относятся к субъектным, а в семантическом плане – это глаголы процессуального действия «la religieuse s`était approchée et faisait une piqure au moribund. Il se détendit et se calma» (Aragon).

Субъектная направленность возвратных глаголов изменения состояния предопределяет выбор одушевлённого или неодушевлённого субъекта. Как показывает фактический материал, чаще всего возвратные глаголы сочетаются с неодушевлённым субъектом. В этом случае в значении возвратности на первый план выступает пассивность: действие обозначено в глаголе как совершающееся без участия субъекта, независимо от него, но замыкается оно на субъекте:

Le petit jour allait poindre quand il frappa à la ported cordonnier. Une fenêtre s`ouvrit. Un homme en chemise. (Sim. Maigr. P.256).

Il regardait la champagne mouillée que la nuit éloignait peu à peu. La nuit s`épaississait. (CH. P.215)

Что касается одушевлённых существительных, то они реже сочетаются с возвратными глаголами изменения состояния в роли субъекта действия.

Elle ébauchait un geste pour se lever lorsque un Rideau s`ouvrit. Diane fit un pas, referma le Rideau et s`immobilisa (CH, p.111).

Dans la ruelle du charbonnier, un enfant s`était affaissé Presque sous les pieds des passants (Peyre, p.230).

Для полной характеристики возвратных глаголов изменения состояния необходимо учитывать сему каузативности, характеризующую их смысловое содержание. Выражая идею развития, изменения субъекта, возвратные глаголы могут включать семантический компонент каузативности, обусловленный контекстом, т.е. процесс изменения состояния имеет в своей основе определённую причину.

«L`effroi saisit le visage du prisonnier. Ses yeux s`agrandirent» (TPR, p.160).

Часть возвратных глаголов изменения состояния распространяется косвенным дополнением. Объектное значение косвенного дополнения объединяется с глаголом в общем значении – переход в другое состояние. Косвенное дополнение в ряде случаев определяется сильным управлением глаголов(se transformer, s`identifier) и служит для самодостаточного выражения значений возвратных глаголов, имеющих сему «изменение состояния»: «De plus en plus je me transformais en soliveau» (Bd, p.171).

Смысловая структура возвратных глаголов изменения состояния не содержит компонентов, конкретизирующих процесс изменения состояния. Поэтому возвратные глаголы очень часто взаимодействуют с обстоятельственными детерминаторами, характеризующими процесс изменения состояния. В основном, анализируемые глаголы сочетаются с наречиями: cependant, d`abord, enfin, plus, également, aussi, en vain, toujours etc.

В этом случае у глагола появляется дополнительное семантическое значение, которое связано с индивидуальным лексическим значением возвратного глагола изменения состояния и конкретным зна-

чением наречия «Cependant Marthe s`immobilize et tend l`Oreille» (CH, p.46).

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что возвратные глаголы изменения состояния обладают ярко выраженной субъектной направленностью. Безобъектное употребление выделенных глаголов приводит к тому, что они уточняются в контексте при помощи обстоятельственных детеминаторов, реже при помощи косвенного дополнения.

Литература

1. Aragon L. Blanshe ou l`oubli. – Paris, 1967, – Aragon.
3. Bazin H. Le matrimoine. – Paris, 1967. – BD.
4. Clavel B. L`hercule sur la place. – Paris, 1971. – CH.
5. Peyre G. Guadalquivir. – Paris, 1983. – PR
6. Simenon G. Maigret se fâche. – Paris, 1980. – Sim.Maigr.
7. Troyat H. Le Prisonnier №1. – Paris, 1986. – TPH.

А.П. Тимонина

О переводе стихов М.Ю. Лермонтова на французский язык

к.ф.н., доцент, зав. кафедрой
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Несмотря на то, что переводы отдельных стихотворений М.Ю. Лермонтова на французский язык появились в середине XIX века [1], его поэзия почти неизвестна французскому читателю и в современный период. В значительной степени это объясняется недостаточно хорошим качеством перевода. Многие исследователи отмечают беспомощность переводчиков и их неумение донести до французского читателя всю красоту и смысловое богатство стихов М.Ю. Лермонтова. Поэтому проблема выбора переводческих стратегий по отношению к стихам М.Ю. Лермонтова остается по-прежнему весьма актуальной.

В настоящей статье мы предпринимаем попытку сопоставить два различных подхода к переводу поэзии М.Ю. Лермонтова и определить их сильные и слабые стороны на примере перевода стихотворения «И скучно, и грустно».

Первым способ – перевод стиха прозой, соответствует сложившейся во Франции переводческой традиции. Во французском переводоведении широкое распространение получила точка зрения о непереводимости поэтического текста. Данное утверждение базируется на ряде особенностей стихотворного произведения (более тесное по сравнению с прозой взаимодействие всех языковых уровней, типологические расхождения языка оригинала и перевода, различия в принципах стихосложения, особенности стилистической манеры автора, специфические образно-звуковые ассоциации). Поэтому французские переводоведы полагают, что следует уделять основное внимание передаче смыслового содержания стиха, а не его форме.

Этот способ был выбран известным французским писателем А.Труайя [2]. Русский по происхождению, он великолепно знал творчество М.Ю. Лермонтова и должен был, по нашему мнению, передать в полной мере смысл стихотворения.

Однако проведенный анализ показал, что данная задача оказалась неразрешимой для А.Труайя, и его перевод стихотворения имеет ряд особенностей, отличных от оригинала в смысловом содержании, в изображении художественной картины в целом и передаче эмоционального тона произведения.

Эти отклонения от авторской модели мира объясняются как объективными, так и субъективными причинами. К первому типу относятся, вне всякого сомнения, явления, обусловленные типологическими особенностями французского и русского языков, проявляющимися, прежде всего, на лексическом уровне, например, несовпадение коннотативных значений некоторых синонимов обусловило ряд не всегда равноценных замен и трансформаций («ничтожно» – «tout est néant»). Трудности возникают и при передаче индивидуальных метафорических образов («в минуту душевной невзгоды» – «quand l’âme souffre et se lamente»).

Что касается синтаксического уровня, то в ряде случаев оказалось невозможным сохранить логический и смысловой центр высказывания. Это касается главным образом рифмующихся слов, несущих, как известно, важнейшую смысловую нагрузку и логический акцент и

позволяющих создать дополнительные ассоциативные связи (Ср. подать – желать, невзгоды – годы, труда – следа, невозможно – ничтожно, недуг – вокруг, рассудка – шутка). Однако в переводе почти все эти слова исчезли, что значительно обеднило смысл.

Можно отметить и ряд субъективных переводческих решений, которые не связаны со структурными особенностями французского и русского языков, Так, например, в переводе А. Труайя имеют место следующие изменения:

– опущение значимых, с нашей точки зрения, слов. Так, вместо «посмотришь с холодным вниманьем вокруг» мы имеем «regarde autour de toi» (Посмотри вокруг себя), в словосочетании «напрасно и вечно желать» опущено «вечно»;

– изменение структуры предложений, их коммуникативных типов, объединение или разделение предложений. Так, объединены в сложноподчиненное предложение два простых предложения «Что пользы напрасно и вечно желать?» «А годы проходят – все лучшие годы»: «A quoi bon vainement désirer tandis que s'en vont les beaux jours?»;

– изменение пунктуации оригинала. В переводе отсутствуют, например, почти все многоточия, введено больше вопросительных знаков.

Таким образом, отказ от воспроизведения формы стиха не способствовал достижению полной адекватности смыслового содержания, что было главной причиной выбора перевода стиха прозой. Прозаический перевод беднее в смысловом отношении оригинала. Нельзя не согласиться с мнением виконта

Э.-М. Де Вогюе, который писал после знакомства с переводом известных стихов «Расстались мы, но твой портрет…», что эти маленькие жемчужины, упавшие в иностранную прозу, кажутся мертвыми и не имеют больше блеска» [1].

Кроме того, А. Труайя недооценивает при переводе стихов фоносемантический аспект, что не позволяет сохранить психосемантические признаки стихотворного произведения.

Иначе подходит к переводу данного стихотворения М. Цветаева, которая отдает предпочтение поэтической форме [3]. Проведенный анализ свидетельствует о том, что М. Цветаева делала все возможное для более точного воспроизведения содержания и звуковой формы стиха и выражения существующих в оригинале имплицитных связей.

Но в целом перевод отражает уникальный стиль великой поэтессы, но не всегда соответствует оригиналу. Поэтому некоторые лингвисты ставили в упрек, что она не переводит, а переделывает автора, как отозвался о ее переводах Б. Казанский [4]. Как показывает анализ на смысловом уровне, перевод М. Цветаевой имеет более ярко выраженную личностную направленность. Стихотворение М. Лермонтова, хотя и представляет собой монолог лирического героя, все же не содержит местоимений первого лица, которые употребляются несколько раз в переводе («A qui donnerai-je la main?», «je sonde mon coeur», «Je vois mes passions»). Говоря о своем отношении к жизни, он обобщает взгляды многих представителей своего поколения. Эта мысль подчеркивается использованием безличных предложений (и скучно, и грустно), благодаря которым состояние субъекта мыслится как нечто стихийное, не зависящее от его воли, с чем он не может справиться и за что не несет ответственности.

М. Цветаева не оглядывается с холодным вниманием вокруг, как это делает герой М. Лермонтова, а исследует, точнее, зондирует свое сердце, выдвигая на первый план свои личные чувства, производя анализ личного субъективного состояния. При этом тяжесть переживаемого ею состояния подчеркивается сильнее, чем в оригинале. У М. Лермонтова мы видим, что у героя, наряду с муками, были и радости, хотя он их считает в данный момент ничтожными. То же самое и со страстями, они исчезнут, но недуг, вызванный ими, был сладким. У М. Цветаевой все, что было (о радостях не говорится), ушло безвозвратно, превратилось в прах. А страсти, разрозненные холодной косой разума, лежат как отдельные стебельки.

Почти полностью меняется содержание третьей строфы. М. Цветаева дает свое определение жизни, а именно: жизнь – это вздохи, удовольствия, смена времен года. В переводе содержится прямое обращение к жизни:«Oh vie, tu n` es qu` une farce». Французское слово «farce» означает не только «грубая шутка, проделка», но и театральный жанр – «фарс». Жизнь – это фарс? Перевод М. Цветаевой звучит трагичнее оригинала, одиночество, тоска, безысходность ощущаются острее.

Обратимся к характеристике звуковой организации стиха. М. Цветаева замечала, что есть нечто в стихах, что важнее смысла – их звучание (статья «Поэт и время»), что она и стремится отразить в переводе, несмотря преодолевает типологические различия русского и

французского языков и разные нормы стихосложения. Например, по указанным причинам оказывается невозможным воспроизвести разностопный (5-, 3-, 4-стопный) амфибрахий оригинала. Но М. Цветаева сохраняет силлабику стиха М. Лермонтова, несмотря на то, что французское слово короче русского. Она принимает во внимание тот факт, что звук (ое), непроизносимый в некоторых случаях в разговорной речи, может произноситься в поэтической, и использует данное явление, чтобы увеличить количество слогов в переводе. В предложенном решении проблемы воссоздания силлабической структуры в переводе находит отражение фоноцентрическая специфика творчества М. Цветаевой: ее слово – скорее голосовое, чем письменное, что и имеет место в переводе. Однако предложенные ею способы прочтения стиха могут оказаться неприемлемыми для французского читателя, особенно современного.

В воспроизведении звуковой инструментовки поэтесса стремится быть близкой к оригиналу. Одной из особенностей стиха М. Лермонтова является широкое использование аллитерации. Так, первый куплет построен на У (скучно, и грустно, некому, руку, в минуту душевной невзгоды). Согласно фоносемантическим исследованиям, звук У – темный, и тем самым прием аллитерации подчеркивает тяжесть душевного состояния героя. М. Цветаева также прибегает к аллитерации, но первая строфа строится на звуке (ое), который входит в ключевое слово leurrer – самообольщаться, обманывать себя. Тем самым она делает намек на причину ее душевной невзгоды, а не на душевное состояние.

Большое внимание уделяется также рифме, которая является у М. Лермонтова не только организующим стержнем стиха, но и средством его смыслового обогащения. Рассмотрим пары рифмующихся слов: в первой строфе «подать – желать» и «годы – невзгоды», во второй «труда – следа» и «невозможно – ничтожно», в третьей – «недуг – вокруг» и «рассудка – шутка».

У М. Цветаевой в переводе рифмуются «la main – en vain» и «1eurre – la meilleure» (рука – напрасно, обольщает – лучшее) в первой строфе, «jour – retour» и «tendre – cendre» (день – возвращение, «нежный – пепел»), в третьей «raison – saison» и «eparses – farce» (разум – сезон, разбросанный – «шутка»). Каждая пара добавляет новое в смысловое содержание стиха, но это не всегда те же самые слова, что у М.Ю. Лермонтова. Сравним, например, «подать – желать»

у М. Лермонтова и «рука – напрасно» у М. Цветаевой. Если в оригинале автору некому руку подать, хотя, возможно, он и желает этого, то в переводе руку протягивать бесполезно.

Воспроизвести в полной в полной мере особенности стиля, форму и смысловое содержание стихотворения М. Лермонтова и достичь полной эквивалентности оригинала и перевода не удалось ни одному переводчику. Тонкая, богатая стилистическими и смысловыми оттенками поэзия М.Ю. Лермонтова, требует дальнейших поисков переводческих стратегий.

Литература

1. Mazon A. Лермонтов у французов // Лермонтов М.Ю. Полное собрание сочинений, т.5, СПБ, 1913, с.116-122. Электронный ресурс: http://feb-web.ru
3. Troyat, Henri «L'étrange destin de Lermontov». Librairie Académique Perrin, 1979, p. 156.
4. Босенко В. Михаил Лермонтов в переводах Марины Цветаевой // Октябрь. – 2010. – №11. – С. 3 - 26.
5. Казанский Б. // Revue de Moscou. – 1939. – №10 (Цитируется по В. Босенко).

Д. Фахрутдинова

Роль перфектных форм в тексте (на материале английского языка)

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Т.А. Полукарова, г. Пенза

В современной текстологии к важнейшим признакам текстуальности отнесены категории целостности и связности. Сам же текст, как

известно, распадается на самостоятельные смысловые части. В теории диктемного строя текста профессора М.Я. Блоха элементарной тематизирующей единицей текста признана диктема, состоящая из одного или большего количества предложений [2, С.178].

В письменном монологическом тексте диктема, как правило, представлена абзацем. Как и диктема, абзац строится либо одним, либо несколькими предложениями и выражает собственную тему (микротему). Однако, абзац, будучи *сопредельным* с диктемой и фактически *представляя диктему в монологическом тексте*, может выйти за ее рамки и включить в свой состав несколько диктем, каждая из которых может состоять из одного или нескольких предложений. Границы между разными диктемами в составе одного, обычно длинного, абзаца достаточно четко обозначены сменами тем, сопровождаемыми использованием специальных средств связи (вводно-союзные слова, связующие корреляты-субституты, специализированная корреляция грамматико-категориальных форм, таких, как глагольные времена и виды, и др.) [1, С.62].

В связи с вышесказанным возникает вопрос о роли перфектных форм в осуществлении связи диктем в целом тексте, поскольку данные формы выражают сложную комбинацию видовых и временных значений. Особое место перфекта среди других видовременных форм глагола определяется тем, что перфект передает информацию одновременно о событии в прошлом и о положении дел в настоящем, связывая воедино план прошедшего и план настоящего, тогда как все остальные видовременные формы характеризуют ситуацию только в каком-нибудь одном плане: либо в прошлом, либо в настоящем [7].

Перфект тесно связан с текстовыми категориями ретроспекции и проспекции. Перфект прошедшего времени широко используется в современной литературе в ретроспективной функции. Корни этого, по-видимому, следует искать в тенденции к реконструкции внутреннего мира личности героя, к созданию нескольких временных пластов в произведении, объединенных в особый уникальное единство, обусловленное человеческой памятью. Внутренний мир персонажа предстает перед нами в его опыте, а он дан через ретроспекцию [6, С. 164]. При употреблении перфектного результативного в первых предложениях выражается состояние субъекта или объекта, возникшее как результат завершенного действия [6, С.163]. Например:

I think Strickland knew it was a masterpiece. He had achieved what he wanted. His life was complete. He had made a world and saw that it was good. Then, in pride and contempt, he destroyed it (Maugham).

В данном примере форма перфекта прошедшего времени подчеркивает значение результата, достижения литературного героя, а также осуществляет ретроспективную связь текста.

Перфектная форма помогает сделать прыжок из настоящего в прошлое или из прошлого в «предпрошедшее», создавая разнообразные ассоциативные связи между ними, переплетая далеко стоящие друг от друга в хронологическом плане действия и подчеркивая их глубинное, внутреннее родство. Так, в следующем примере читатель получает возможность заглянуть в более ранний период времени, предшествующий описываемым в книге событиям:

But man has far deeper habits than overwork. Through millions of years of evolution, he has developed all kinds of habits for survival (Wilson).

Здесь перфектная форма вводит единичные действия, воскрешающие прошлое героя и реализует ретроспекцию.

Действие в перфектной форме может предвосхищать, предопределять последующие действия и, заинтересовывая читателя, заострять его внимание на причине и ходе разворачивающихся событий, приводящих к тому или иному результату или исходу, а также подчеркивать значимость полученного результата. В случаях такого рода перфект реализует проспективные связи текста. Например:

The rain had ceased and there was a purplish gleam in the sky up above the huge humped roof of the Earls Court Exhibition Hall (Murdoch).

Здесь результативный перфект выполняет функцию экспозиции, служит введением к последующей ситуации.

Можно выделить соединительную или связующую функцию перфектных форм в тексте. Так, диктемы, абзацы, главы, части художественных текстов могут быть интегрированы с помощью перфектных форм. Например, первый абзац третьей главы может содержать перфектную форму, которая используется для выражения действия, имевшего место во второй главе романа. Автор как бы «перебрасывает мостик» между двумя главами и обеспечивает их связность. Действие, на которое читатель, возможно, и не обратил бы особого внимания в процессе чтения, становится ярким и выпуклым. Формы перфекта соединяют как стоящие рядом диктемы, так и значительно отдаленные

текстовые диктемы и тем самым участвуют в когерентности текста. Сходным образом перфектная форма может выразить причинность, обусловленность предшествующего действия последующим, логическую связь между ними [6, С. 166].

Итак, анализ конкретного языкового материала позволил выделить следующий текстообразующий потенциал перфектных форм в тексте:

– выражение ретроспективной связи диктем текста (возврат назад, обращение к предшествующему);

– выражение проспективной связи диктем в тексте (обращение к последующему развитию событий);

– выражение связи, переплетения различных временных планов, связи между различными диктемами литературного произведения (непрерывность временного потока).

Литература

1. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – № 4. – М., 2000. – 162 с.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М.: Высш.школа, 2005. – 239 с.
3. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. Материалы научной конференции. – М.: Высш. школа, 1979. – вып 103. – 215 с.
4. Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 472 с.
5. Миллер Дж. Э. Исчезает ли английская перфектная форма глагола? // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Том 3, М.: Изд-во МГУ, 1997. – 219с.
6. Грицюк М.А. Стилистический потенциал настоящего и прошедшего времени в английском языке // Наука. Университет. 2005. // Материалы шестой научной конференции. – Новосибирск, 2005. – 229 с.
7. www.krugosvet.ru
8. www.literaturepage.com
9. Murdoch. I. Bruno's Dream. – M.: Vintage Books, 2001. – p. 289.
10. Wilson. C. The Mind Parasites. – M.: Менеджер, 2000. – p. 256.

У. Царенкова., В.Ю. Мягкова

Этимологический анализ названий городов (на примере Британского Пензанса и Русской Пензы)

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
ст. преподаватель кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В нашем университете и в городе Пенза в целом налаживается система международного обмена студентов и усиливается интерес к странам Европы и Америки. И, детально изучая историю англоговорящих стран, мы обратили внимание на одну особенность. Оказалось, что в Соединенном Королевстве существует город, название которого схоже с названием нашей Пензы. Чтобы понять, действительно ли мы имеем мы общую историю с жителями туманного Альбиона, я решила сопоставить этимологический анализ названий этих двух городов.

Название города Пензанс в переводе с корнского языка значит «святой мыс», на этом мысе первые христиане еще тысячу лет назад возвели небольшую церковь. Церковь Святой Марии так и стоит на том же месте до наших дней. Хотя первые поселения в районе Пензанса относятся ещё к бронзовому веку, сам Пензанс впервые упоминается в 1322 в местных приходских книгах как деревня поместья Алвертон, тогда как главенствующая роль принадлежала соседнему Маразиону, ещё с 1257 имевшему статус города. В Средневековье Пензанс неоднократно подвергался нападению берберских пиратов, что находит отражение в современной топонимике.

В 1578 чума унесла десять процентов здешнего населения, повторившись в 1647, а в 1595 Пензанс был сожжён испанскими войсками. Несмотря на это, Пензанс постепенно приобретал вес, так, Генрих IV дал ему право на королевский рынок, Генрих VIII на гавань, а Яков I присвоил в 1614 статус боро, что превратило Пензанс в город. В 1755

Лиссабонское землетрясение вызвало в Пензансе цунами, не причинившее серьёзных последствий.

В 1812 в Пензансе было учреждено Королевское геологическое общество Корнуолла, патроном которого стал принц-регент Георг, что придало городу вес. В 1852 в город была проложена железная дорога, что помогло сделать его туристическим центром после постановки в 1879 оперетты Гилберта и Салливана «Пираты Пензанса». Пензанс является главным городом округа. Недалеко от мыса находится группа из примерно 140 островов (Острова Силли), с которыми в летние месяцы существует паромное сообщение, а грузовые суда обслуживают островитян круглый год. В бухте у города множество яхт, так как эти места популярны у яхтсменов. За бухтой находится Национальный Маяк-музей, в котором посетители могут познакомиться с опасной, но очень важной, работой маячной службы. Центр города расположен недалеко от бухты, и в нем также находится много достопримечательностей. На пересечении двух главных улиц стоит памятник сэру Хамфри Дэви, одному из славных сынов города, известному химику и изобретателю лампы Дэви, специального безопасного фонаря для шахтеров.

Что касается происхождения названия города Пензы, то тут существует огромное количество гипотез. Приведем несколько из них. Пенза – областной центр Российской Федерации. Назван по р. Пензе, на крутом левом берегу которой был построен. Сейчас это левый берег р. Суры, изменившей свое русло в 1945 г. Прежнее устье р. Пензы находилось в районе двух железнодорожных мостов через р. Суру. Точно определить, где именно находилось устье Пензы в 1663 г., определить невозможно из-за изменчивого русла р. Суры.

Топоним Пенза впервые упоминается в 1627 г.: «А ниже Ланкододы 90 верст пала в Суру река Пенза, протоку 60 верст, течет от верху реки Мокши» («Книга Большому Чертежу», С. 136). Что означает название Пенза? Предлагались этимологии на основе мордовской лексики: пензо –» его конец» (якобы конец мордовских владений), пенсаме – «конец хода, до конца», пезнака – «топкая, болотистая» (Никонов, 1966, С. 324). Привлекался материал самодийских языков: пензя – «высохший ручей». Более надежна этимология от дохристианского личного мужского имени у мордвы Пенза(варианты: Пиянза, Пьянза). Некий Пьянза был владельцем хозяйственных угодий на реке, в результате чего она получила владельческое название. Выпадение йотированного

звука объясняется тем, что в русской скорописи XVI–XVII веков знак смягчения часто опускался, а гласные я и е передавались на письме почти одинаково, что могло послужить причиной искажения названия писцами: Пьянза>Пьенза> Пенза. Личное имя Пьянза (Пьянзин сын) в письменных памятниках упоминается в 1508 г. В переписных книгах и ревизских сказках языческое имя Пьянза зафиксировано во многих мордовских селах Пензенского и Городищенского уездов, то есть было широко распространенным. В мордовском фольклоре встречается также форма названия города, позволяющая утверждать, что даже в XIX века его имя ассоциировалось у мордвы с языческим мужским именем Пиянза: «А у барина был друг, пиянзенский мужик, добрый парень. Он был головой над семью селами». Не пензенский, а пиянзенский! Известна легенда о мордовском богатыре Пензе, убитом половцами. Таким образом, гидроним Пенза – антропотопоним. Пенза, город, областной центр Российской Федерации (с 4.02.1939) назван по реке Пензе. Первым документом о его основании является запись о выдаче оружия в распоряжение Юрия Котранского от 3 мая 1663 года: «171-го (1663 года) майя в 3 день... Велено дать в посылку, что послать за ломовскую черту на реку Пензу с Юрьем Котранским, где ему велено город строить, послать сто шпаг» (Мясников, с. 31). В наши дни Пéнза – город (с 1663 года), расположенный на Приволжской возвышенности в центре европейской части России, административный, экономический и культурный центр Пензенской области (с 1939 года). Население – 519 900 человек (2013), это 34-е место в России и 86-е место в Европе.

Таким образом, мы выяснили, что на самом деле Пензанс и Пенза не имеют ничего общего в происхождении названий, но, несмотря на это, оба города схожи по своей богатой истории, красоте и загадочности. Они оба являются крупными туристическими центрами, которые ежегодно привлекают огромное количество туристов.

Литература

1. Пензенская энциклопедия. М., Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2001;
2. Годин В.С. Улицы Пензы. Саратов, 1990;
3. Климова А. И. Природные условия и геологическая оценка города Пензы. Пенза, 1997;
4. Мясников Г.В. Город-крепость Пенза. 2-е изд. Саратов, 1989;

5. Щербаков А.Е. Это мой взгляд… О друзьях и товарищах. Пенза, 2003 (воспоминания председателя Пензенского горисполкома в 1965-1984 гг.);
6. Полубояров М.С. Древности Пензенского края в зеркале топонимики. 2-е изд. М., 2010, с.148-150;
7. 60 лет Пензенской области: Юбилейный статистический сборник. Пенза, 1999.
8. http://inpenza.ru/penza/
9. http://www.worlds.ru/europe/great_britain/history-penzans_i_lends-eend.shtml
10. http://suslony.ru/Penzagebiet/PenzaC.htm
11. http://dic.academic.ru
12. http://ru.wikipedia.

Н.Н. Ярославцева, А. Рябуха

Реалии в художественном тексте как актуальная проблема переводоведения (на материале немецкого языка)

учитель немецкого языка
МБОУ ООШ с. Никольское Кузнецкого района
Пензенской области;
ученица 9 класса
МБОУ ООШ с. Никольское
Кузнецкого района Пензенской области

Перевод художественной литературы, как и перевод любого другого жанра, имеет свои особенности, поскольку художественный стиль воздействует на воображение и чувства читателя, передавая мысли и переживания автора, посредством богатства лексики. Он характеризуется образностью и эмоциональностью речи, достигающейся путем употребления художественных тропов, придающих повествованию красочность, силу изображения действительности.

Можно сказать, что главная особенность художественного перевода в том, что он обладает относительной самостоятельностью по отношению к оригиналу, поэтому переводчик художественного произ-

ведения становится как бы его соавтором, передает его в другую культуру, в которой он может быть воспринят совсем иначе по сравнению с исходной культурой.

При переводе художественного текста переводчику необходимо как можно полнее передать содержательную, эмоционально-экспрессивную и эстетическую ценность оригинала и постараться приблизить воздействие текста перевода на читателей к воздействию оригинала на исходную аудиторию. Но на пути переводчика стоит много проблем. В любом художественном произведении есть такие лексические единицы, перевод которых вызывает определенные трудности, поскольку в их значении может быть выделена особая часть, отражающая связь языка и культуры отдельно взятой нации, так называемый культурный компонент семантики языковой единицы. К ним, прежде всего, относятся слова-реалии, обозначающие специфические особенности народа, тесно связанные с его культурой и историей. Реалиям было уделено достаточно много внимания как отечественными, так и зарубежными исследователями, среди которых С.И. Влахов и С.П. Флорин, Г.Д Томахин, В.С. Виноградов, А.В. Федоров, Л.С. Бархударов, В.Н.Комиссаров, А.Д. Швейцер. О них, как о носителях колорита, конкретных элементах национального своеобразия, заговорили в ещё начале 50-х годов, но до сих пор вопрос о природе, видах и переводе реалий остается одной из важных проблем переводоведения, как науки, прежде всего, в свете того, что они играют огромную роль в межкультурной коммуникации.

Само слово «реалия» происходит от латинского прилагательного «realis», что в переводе означает «вещественный», «действительный». Обычно это предметы материальной или духовной культуры, характерные для конкретного общества, народа, выражающие национальную самобытность и колорит. В лингвистике и переводоведении реалиями, исходя из выше сказанного, называют слова и выражения, которые обозначают эти предметы.

Наиболее полное с этой точки зрения определение понятия дают болгарские ученые С.И. Влахов и С.П. Флорин: «Реалии – это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эк-

вивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [2, С. 55].

Существует несколько классификаций реалий по различным признакам. Как единицы перевода они делятся на:

– сокращения: ДК, ЗАГС, колхоз;

– слова: борщ, сарафан;

– словосочетания: дом быта, дом культуры;

– предложения: Не все коту масленица.

Отличительными чертами реалий являются характер ее содержания (связь обозначаемого предмета с определенной страной, народностью, социальной общностью) и принадлежность ее к определенному периоду времени. На основе этих признаков исследователями С.И. Влаховым и С.П. Флориным были предложены предметная, временная и местная классификация реалий.

В основе предметной классификации лежит предмет или явление, которое называет реалия.

– географические реалии – слова, обозначающие объекты физической географии: явления природы, виды растений и животных, встречающихся в определенной области, а также предметы, связанные с деятельностью людей в определенной местности (саванна, колибри, муссон);

– этнографические реалии – реалии, обозначающие понятия, связанные с культурой и бытом народа, это могут быть названия связанные с традициями, обычаями, религией и трудовой деятельность какого-либо народа (кафтан, верста, балалайка);

– общественно-политические реалии – к ним относятся понятия, связанные с административно-территориальным устройством, органами и носителями власти и социальной структурой общества (губерния, князь) [2, С.50-56].

В своей классификации В.С. Виноградов помимо тех реалий, которые были выделены С.И.Влаховым и С.П. Флориным, выделяет дополнительно 2 вида реалий – ассоциативные и ономастические[1, С.87].

Ассоциативные реалии связаны с различными национальными историко-культурными явлениями и, вместо того, чтобы закрепиться в специальных словах, нашли свое отражение в широко распространенных лексических единицах. Они находят свое материализо-

ванное выражение в компонентах значений слов, в эмоционально-экспрессивных оттенках, во внутренней словесной форме.

Ономастические реалии – антропонимы, топонимы, имена литературных героев, названия компаний. Очевидно, что в литературном переводе имена собственные не только выполняют функции наименования, называния существа или объекта, но и являются теми немногими словами, сама форма которых указывает на национальную принадлежность наименованного предмета мысли. Таким образом, собственные имена способствуют сохранению в переводе национального колорита оригинала.

Местная классификация С. Влахова, С Флорина подразумевает рассмотрение реалий в плоскости одного или двух языков.

1. В плоскости одного языка:

– свои реалии:

а) национальные – реалии, известные данному народу; их наличие позволяет породить ассоциации, связанные с этим народом, данной страной (русские «опричник», «дьяк», «сельпо», «комсомолец», немецкие «шнапс», «ландтаг» и другие);

б) локальные –реалии, принадлежащие одному наречию или диалекту (например, украинское слово «кобзарь», болгарское «гадулар»);

в) микрореалии – реалии, характерные для определенной местности, сфера их употребления ограничивается каким-либо населенным пунктом, например городом или селом;

– чужие реалии – либо заимствования, т. е. слова иноязычного происхождения, вошедшие в словарный состав языка, либо кальки, то есть поморфемные или пословные переводы наименований чужих для данного народа объектов, либо транскрибированные реалии другого языка, часто своего рода окказионализмы или неологизмы:

а) интернациональные – реалии, фигурирующие в лексике многих языков и вошедшие в соответствующие словари (ковбой);

б) региональные – реалии, вышедшие за пределы одной страны или распространились среди нескольких народов, обычно вместе с референтом, являясь, таким образом, составной частью лексики нескольких языков (советизмы «большевик», «райсовет», «ударник», «смотр художественной самодеятельности», «агитпункт»).

2. В плоскости пары языков:

– внутренние реалии – слова, принадлежащие одному из пары языков и, следовательно, чужие для другого;

– внешние реалии – одинаково чужды обоим языкам; например, фиорд внешняя реалия для русского, болгарского или любого другого, за исключением норвежского языка [2, С.57-65].

На основе временного критерия ученые делят все реалии на следующие две группы:

– современные – обозначают понятия, существующие в настоящее время (например, drive-in, лаундж и т.д.);

– исторические – связаны с определенной эпохой или прошлым отдельной социальной группы (например, салоп, кокошник, барин, воевода, десятина и т.д.) [2, С.65].

Г.Д. Томахин, рассматривая американские реалии, выделяет три больших группы:

1) ономастические реалии:

а) географические реалии (топонимы): Dresden, Zugspitze;

б) антропонимы – имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, деятелей искусства, персонажей художественной литературы и фольклора: Ludwig II, Баба-Яга;

в) названия произведений литературы и искусства, исторические факты и события в жизни страны, названия государственных и общественных учреждений: SixtinischeMadonna, земский собор;

2) реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой:

а) географические термины, обозначающие особенности географической среды, флоры и фауны: степь, тундра;

б) некоторые слова, относящиеся к государственному устройству, общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, искусству, традициям и обычаем, быту: Bundeskanzler, колхоз;

3) реалии афористического уровня – цитаты, крылатые слова и выражения [3, С.10].

Основных трудностей передачи реалий при переводе, как уже отмечалось, две: отсутствие в языке перевода соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта) и необходимость, наряду с предметным значением (семантикой) реалии, передать и колорит (коннотацию) – ее национальную и историческую окраску [2, С.89]. Различные авторы предлагают определенные наборы приемов перевода реалий, которые

несколько отличаются по своему составу, хотя и имеют ряд общих черт.

С. Влахов, С. Флорин обобщают приемы перевода реалий и сводят их к двум: транскрипции и переводу.

Транскрипция реалии предполагает механистическое перенесение реалии из иностранного языка в родной язык графическими средствами последнего с максимальным приближением к оригинальной фонетической форме: фр. taverne будет одинаково «таверной» и по-русски и по-болгарски.

Перевод реалии (или замена, субституция) как прием передачи ее на ПЯ применяют обычно в тех случаях, когда транскрипция по тем или иным причинам невозможна или нежелательна.

1. Введение неологизма – путь сохранения содержания и колорита переводимой реалии. Посредством создания нового слова (или словосочетания) иногда удается добиться почти такого же эффекта. Такими новыми словами могут быть кальки и полукальки:

а) кальки – заимствование путем буквального перевода (обычно по частям) слова или обороты. Например англ. skyscraper – рус. небоскреб (в отличие от «высотного здания», благодаря этому противопоставлению чувствуется «западный колорит» кальки).

б) полукальки – своего рода частичные заимствования, тоже новые слова или (устойчивые) словосочетания, но «состоящие частью из своего собственного материала». Например, нем. der Dritte Reich – третий рейх.

в) освоение – адаптация иноязычной реалии, т.е. придание ей на основе иноязычного материала обличие родного слова. Например, фр. concierge в ж.р. – рус. консьержка.

г) семантический неологизм – условно новое слово или словосочетание, «сочиненное» переводчиком и позволяющее передать смысловое содержание реалии. От кальки его отличает отсутствие этимологической связи с оригинальным словом.

2. Приблизительный перевод применяется для передачи предметного содержания реалии, но колорит почти всегда теряется, т.к. происходит замены ожидаемого коннотативного эквивалента нейтральным по стилю, т.е. словом или словосочетанием с нулевой коннотацией.

а) принцип родо-видовой замены, позволяющий передать (приблизительно) содержание реалии единицей с более широким (очень

редко – более узким) значением, подставляя родовое понятие вместо видового (генерализация/конкретизация).

б) функциональный аналог – элемент конечного высказывания, вызывающего сходную реакцию у читателя. Этот путь перевода позволяет, например, незнакомую читателю перевода игру слов заменить знакомой.

в) описание, объяснение, толкование – прием приблизительного перевода, применяемый тогда, когда понятие, не передаваемое транскрипцией, необходимо объяснить. Например, «армяк» – одежда из грубой шерсти.

3. Термин «контекстуальный перевод» обычно противопоставляют «словарному переводу», указывая, таким образом, на соответствия, которые слово может иметь в контексте в отличие от приведенных в словаре [2, С.83-92].

В.С. Виноградов предлагает несколько отличное деление приемов передачи слов, называющих реалии, от того, что было предложено С. Влаховым и С.Флориным. Данный исследователь предлагает пять приемов перевода реалий:

1. Транскрипция (транслитерация). При первом появлении в тексте транскрибированные слова обычно сопровождаются сносками или пояснениями, вводимыми непосредственно в текст.

2. Гипо-гиперонимический перевод. Для этого приема перевода характерно установление отношений эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие-реалию, и словом перевода, называющим соответствующее родовое понятие, или наоборот.

3. Уподобление. Разница между этим приемом и предыдущим заключается в том, что уподобляемые слова называют понятия, «соподчиненные по отношению к родовому понятию, а не подчиненное и подчиняющее» [1,С. 118-122].

4. Перифрастический (описательный, дескриптивный, экспликативный) перевод. В этом случае устанавливаются соответствия между словом оригинала и словосочетанием перевода, объясняющим его смысл: альпаргаты – сандалии из пеньки или матерчатые сандалии, пучеро – похлебка из говядины. Этот прием часто совмещается с транскрипцией и призван заменить подстрочный комментарий, что делает авторскую речь более естественной и соответствующей оригиналу.

В рассказе Урсулы Крехель «Die Sage vom Riesling» слова-реалии относятся, прежде всего, к такой обширной сфере жизни народа, как

виноделие. Согласно рассмотренной нами классификации Г. Д. Томахина мы можем выделить среди реалий текста географические и реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой. К первой группе относятся названия областей возделывания винограда, названия рек и гор. Реалии быта представлены названиями напитков, а именно названиями вин – немецких и французских, а также словами-реалиями, обозначающими особенности выращивания винограда и других плодов.

Ономастические реалии (топонимы): der Rheingau, Rheinhessen, die Mosel, die Saar, die Nahe, das Rheinische Schiefergebirge.

Реалии, обозначаемыеапеллятивнойлексикой:

1) названия напитков, сортов винограда и десертов: der Riesling, der Bordeaux, der Burgunder, der Eiswein, die Trockenbeerauslese Crème au Riesling.

2) реалии, называющие термины виноделия: die Groβkellerei, die Streuobstwiese.

Реалии афористического уровня: Prost.

Помимо определения вида реалии, согласно одной из приведенных в статье классификаций мы предприняли попытку классификации используемых в рассказе реалий в соответствии с приемом их передачи в тексте перевода.

Транскрипция: derRiesling – рислинг, der Bordeaux – бордо, der Rheingau – Рейнгау, Rheinhessen – Рейнгессен, die Mosel – Мозель, die Nahe – Наэ.

Транслитерация: die Saar – Саар.

Калькирование: das Rheinische Schiefergebirge – Рейнские Сланцевые горы, die Europäische Gemeinschaft – ЕвропейскоеСообщество.

Описательный перевод:

Die Trockenbeerauslese – отборное вино из заизюмленного винограда, der Eiswein – вино из подмороженного винограда.

Приближенный перевод: dieStreuobstwiese – фруктовоягодный сад.

Полностью можно согласиться с переводом реалий-топонимов, большинство из которых передается транскрипцией. Другую группу реалий составляют названия вин, из которых только у некоторых имеется устоявшийся вариант перевода в русском языке, например, «Riesling» – «рислинг», «Bordeaux» – «бордо», «Burgunder» – «бургундское». Другие названия вин не настолько известны, или не имеют устоявшегося варианта перевода в русском языке и поэтому требуют

описательного перевода или снабжения комментарием. На них мы остановимся подробнее.

Trockenbeerauslese. В тексте перевода предлагается вариант «отборное вино из заизюмленного винограда». Ознакомившись более близко с содержанием данной реалии, мы узнаем, что отличительной чертой этого сорта вина является то, оно изготавливается из перезревшего винограда, тронутого благородной плесенью. Все это можно было бы отразить в переводе.

Eiswein. В тексте делается описательный перевод, и данная реалия передается как «вино из подмороженного винограда». Такой перевод хорошо отражает содержание слова-реалии, можно только заметить, что в русском языке известен термин «ледяное вино», и его можно было бы рассматривать в качестве возможного варианта перевода.

Streuobstwiese. Здесь мы видим приблизительный перевод: «фруктовоягодный сад». По нашему мнению данный вариант перевода не совсем точно раскрывает немецкое понятие «Streuobstwiese», поскольку реалия обозначает не просто сад, а луг, засаженный фруктовыми деревьями, который представляет собой традиционную форму плодоводства в Германии. Возможно, в данном случае более уместным является описательный перевод, который позволил бы дать русским читателям более точное представление обэтом немецком понятии.

CrèmeauRiesling. Здесь мы сталкиваемся с проблемой перевода французского названия десерта. В тексте перевода оно оставлено как в оригинале. У читателей, не владеющих иностранным языком, это могло бы вызвать определенные трудности при восприятии текста. Поэтому в данном случае можно было бы использовать транскрипцию «Крем о рислинг» и сделать к ней пояснение.

Prost. Данная реалия немецкой культуры также оставлена в тексте без перевода и не снабжена комментарием. К ней только добавляется восклицательный знак, которого нет в оригинале. При переводе тоста на русский язык был бы утрачен национальный колорит, транскрипция в данном случае тоже не совсем уместна. Нам кажется, что переводчик поступил правильно, оставив данную реалию как в оригинале, но нужно было сделать к ней пояснение, например в виде сноски в конце страницы.

Таким образом, слова-реалии являются очень своеобразной и, вместе с тем, довольно сложной и неоднозначной категорией лексиче-

ской системы любого языка. Являясь одной из важнейших групп безэквивалентной лексики, они выступают как носители страноведческой информации, этим определяется их особая роль в художественном произведении.Для того чтобы правильно передать реалию в тексте перевода, переводчику необходимо точно знать, что обозначает данная реалия и какая фоновая информация за ней стоит, т.е. реалию необходимо осмыслить.Поскольку каждый из приемов передачи слов-реалий имеет свои достоинства и недостатки, то следует использовать комбинированные способы перевода реалий, например, транскрипцию и описательный перевод, или же давать пояснение реалии, поскольку опущение или неправильная передача слов-реалий приводит к неполному раскрытию всего значения данного слова, что не позволяет иноязычному читателю понять коннотативные оттенки, намеки и аллюзии, а, следовательно, в переводе не в полной мере отражен замысел автора оригинала.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведении. М: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М: «Международные отношения», 1980 г. – 340 с.
3. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. – М.: Высшая школа, 1988 г. – 239с.
4. Deutschland in kleinenGeschichten. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1997. – 264 S

Раздел 2.
Лингвокультурология, концептология и межкультурная коммуникация

К. Авдеева

Культура народа Маори

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета
Ю.А. Дидык, г. Пенза

Maori are the indigenous people of New Zealand, and their story is very interesting and unusual. Modern Maori lifestyle is a lot more westernized. However, remnants of a rich traditional culture exist even today.

Maori came to New Zealand approximately in the thirteenth century AD. The Maori community is said to have its roots on the islands of Polynesia. By nature, Maori ancestors were excellent at navigation, seafaring and astronomy. The first Maori are believed to have arrived in New Zealand in their traditional waka (canoes) from an island called Hawaiki, presumably near Hawaii in Polynesia.

Defining aspects of Maori culture include art, legend, tattoo, performances, customs, hospitality and community. Now we are going to analyse them.

When the Maori came to New Zealand, they stayed in traditional houses called Wharenui. These houses were primarily painted in bright red color (the colours such as black, red and white feature strongly in Maori art) and carved with intricate designs. Whakairo – the art of carving is one of the aspects of Maori culture. Traditionally, carvers were considered as agents through whom the Gods communicated and were held in high esteem and were respected. Whakairo (Maori carvings) are not purely decorative but each of them gives a unique narrative. The stories passed down through generations explain cultural traditions and tribal history. Maori

carvings are rich in symbolism and use common patterns, though styles differ between tribes. Symbols include the tiki, which represents the human figure, and the manaia, a creature with bird-like head and serpent-like body, associated with guardianship. Traditional patterns used in carving were often inspired by the natural environment, for example: fish scales, spider web sand fronds of the fern. They represent the spiritual connection of men with nature. Usually Maori carvers were men, they crafted musical instruments, weapons, precious adornments, tools, canoes and decorative panels and posts for the various buildings in the village.

When Maori first arrived in New Zealand, they faced a climate that was extreme compared to that one in their homelands in Polynesia. But they adapted quickly by utilising their existing twining and weaving skills to produce cloaks and other practical objects such as baskets and mats. Raranga – the art of weaving is the second aspect of Maori culture. New Zealand flax (known as harakeke) is considered to be the most widely used weaving material. The art of weaving has always been associated with women in Maori culture. Usually girls start learning how to weave after a special ceremony and do it under the tuition of two experienced women. Maori people give huge importance to this kind of art. A Maori proverb says «Marry the woman who is always at the flax bush, for she is an expert flax worker and an industrious person».

Probably, Maori community is best known for their tattoo art. In Maori language, the tattoos are known as moko, while the tattoo application process is called ta moko. But ta moko is distinct from tattoo in that the skin is carved by chisels instead of being punctured with needles. This leaves the skin with textured grooves, rather than the smooth surface of a normal tattoo. Generally, tattoos were symbolic, depicting a person's transition towards adulthood and other important events in the life of the tattoo bearer. Intricate tattoo designs were used to adorn faces of tribal men, since head was considered to be the most sacred part of human body. It is customary for men to wear moko on their faces, buttocks, thighs and arms, whereas women usually wear ta moko on the chin and lips. The modern tool of tamoko is the tattoo machine, although some tamoko artists alternate between traditional and modern methods.

Traditional Maori music or TePūorois very harmonious. Maori performed songs that were sung as solos, duets or in unison. Vocal songs or waiata were often accompanied by music played on traditional musical in-

struments such as flutes, bull-roarers and trumpets created from wood. It is remarkable that Maori singing submits very strict rules. It is prohibited to interrupt the song, otherwise you will incur misfortune or even death on the whole community. These songs often tell about family legends or feats of the ancestors. Maori music has gradually undergone a change because it was greatly influenced by the western music. Today, efforts are being made to revive the traditional Maori music.

The next aspect of Maori culture is really especial because it can hardly be compared with other cultures. It is Kapahaka (Maori performing arts) which literally means to form a line (kapa) and dance (haka). It involves an emotional and powerful combination of song, dance and chanting. Kapahaka is performed by cultural groups during special events and festivals. During a kapahaka performance you can experience a range of compositions, from chants and choral singing to graceful action songs and ferocious war dances. Many performances include skilled demonstrations of traditional weaponry.

The first kind of dance is called Poi. It is a form of dance in which each performer skillfully twirls one or more poi (it is a ball on a chord) in perfect unison with the others. Sudden direction changes are achieved by striking the ball on a hand or other part of the body, and the noise creates a percussive rhythm. Poi dancers are usually women and a skilled performance will strongly convey a sense of grace, beauty and charm.

The second kind of traditional Maori dance is called Haka. Maori Hakaare performed for various reasons, such as celebrating an achievement, welcoming distinguished guests, or as a pre-battle challenge. Contrary to popular belief, a Haka is not always a war dance, and may be performed by both men and women. Haka includes loud chanting, strong hand movements, foot stamping and thigh slapping. Performers may incorporate traditional weapons.

When we speak about the performing arts we should mention such thing as Pūkana or facial expressions. They are an important facet of Maori performance. They help emphasise a point in a song or Haka, and demonstrate the performer's ferocity or passion. For women, Pūkana involves opening the eyes wide and jutting out their tattoood chin. For men, it means widening the eyes and stretching out their tongue or bearing their teeth. But these expressions are not necessarily a sign of aggression, but may simply show strong and deep-felt emotions.

Maori culture is an essential part of the history of New Zealand. And as a real treasure it must be saved. Happily since the early 1980s Maori culture has undergone a renaissance. Huge consistent efforts are being made to preserve and revive Maori traditions. It is evident that all peoples are very different but we all belong to a single world and must protect and take care of each other. Not in vain a Maori proverb says: «What is the most important thing in the world? It is people! It is people! It is people!»

Литература

1. Народы и религии мира. Под ред. В. А. Тишкова. Москва, 1998. – С. 928.
2. Бахта В.М. Аотеароа. Москва, 1965. – С. 144.
3. Те Ранги Хироа. Питер Бак.Мореплаватели солнечного восхода. Москва, 1959. – С.150.

Н.А. Аверьянова, Н. Видинеева

Библия как прецедентный текст

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета ;
студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Термин «прецедентный текст» был впервые введен в употребление Ю.Н. Карауловым. Прецедентными он называл тексты, которые являются «значимыми для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, С. 216].

Ю.Н. Караулов характеризует такой тип текстов через понятие «хрестоматийности», которое включает в себя не только тексты признанных классиков литературы, но и более широкий спектр текстов. Например, сюда можно отнести тексты, существовавшие до художественной литературы «в виде мифов, преданий, устно-поэтических произведений». К этой категории относятся также и «библейские тексты, виды устной народной словесности ... и публицистические произведения историко-философского и политического звучания» [1, С. 216]. Отсюда можно сделать вывод, что к числу хрестоматийных текстов относятся не только тексты, включенные в образовательную программу, но и те, о которых «говорящие так или иначе знают» [1, С. 216].

К основным характеристикам прецедентных текстов Ю.Н. Караулов относит следующие признаки: хрестоматийность и общеизвестность; эмоциональную и познавательную ценность; т. н. «реинтерпретируемость», проявляющуюся в многократном воспроизведении текстов в различного рода дискурсах. Это ведет к тому, что такие прецедентные тексты становятся «фактом культуры».

Е.А. Баженова определяла прецедентный текст как потенциально автономный блок речевого произведения, актуализирующий значимую для автора фоновую информацию и взывающий к так называемой «культурной памяти» читателя. По мнению исследователя, прецедентный текст – это результат «смысловой компрессии исходного текста» и «форма его метонимической замены». Он характеризуется признаками «автосемантичности ... и реинтерпретируемости, то есть многократной повторяемости в интертекстуальном ряду». Е.А. Баженова отмечает, что прецедентный текст может быть извлечен из текста-источника «без потери познавательно-эстетической ценности и использован как самостоятельное утверждение в виде отдельного минитекста или в других текстах» [2, С. 107].

Ярчайшим примером такого типа текстов может служить Библия. Библия как основа христианской культуры стала прототекстом, текстом-источником, «текстом текстов», неисчерпаемым источником образов и мотивов во всех сферах искусства. Библейский словарь, библейская образность, вся концептосфера Библии оказывают огромное влияние на тексты европейской и мировой литературы.

С учетом того, что современной социокультурной ситуации свойственны тенденции к обнаружению общего пространства и единых

начал, сохранению всемирного культурного достояния, библейский текст имеет прецедентную значимость в масштабах всей человеческой цивилизации. Уникальный по длительности своего существования и времени воздействия на все сферы культуры, текст Библии не теряет своего прецедентного значения, живет в сознании миллионов носителей европейской и мировой культуры и бесконечно воспроизводится во вновь продуцируемых речевых произведениях на разных языках, что, в свою очередь, ведет к его постоянному динамическому варьированию.

В текстах и дискурсах, отличных от христианского, текст Библии может выступать либо в качестве признанного, либо в качестве нежелательного образца для воспроизведения. Лингвистические исследования доказали, что текст Библии является очень значимым текстом-образцом при текстопорождении художественных произведений как в английской, так и в американской языковой культуре [3]. Однако то же самое нельзя сказать о текстах, порожденных в России и странах ближнего зарубежья в период советской власти, когда существовал своего рода запрет на использование Библии в качестве образца для текстопорождения. Такое отношение к Библии неизбежно привело к тому, что цитаты из данного источника «при нашем современном невежестве к вопросам религии» чаще всего не вызывают никаких ассоциаций и сопутствующих образов, стимулирующих интеллектуальную деятельность [4, С. 74]. Как результат, многочисленные произведения авторов досоветского периода, содержащие библейские аллюзии, а также произведения зарубежной литературы не воспринимаются читателями в задуманном авторами русле.

Следует также отметить, что библейский текст, будучи прецедентным явлением, способен к так называемой редукции. Библейский текст существует в виде мифа в культурной и когнитивной памяти носителей того или иного языка, поэтому вполне естественно, что вся его прецедентность способна «сворачиваться» до размеров одного или нескольких отдельных концептов. В когнитивной и ценностной картине мира отдельного языкового сообщества может закрепиться всего одна линия библейской прецедентной ситуации, всего несколько ключевых концептов. В пределах художественных текстов, а также в разговорной речи нередко наблюдается искажение смысла этих концептов и, как следствие, всего библейского сюжета. Это может быть свя-

зано с недостаточно полным пониманием текста Библии, религиозного дискурса в целом и появлением новых смыслов у слов, актуализирующих концепты.

Анализируя библейский текст как прецедентный феномен, представляется необходимым изучить также его характер и специфику в ряду других прецедентных текстов. Наиболее важным и существенным отличием Библии является ее всеохватность, универсализм. Известно бесчисленное количество обращений к библейским реалиям как в художественных текстах, так и в устной речи представителей различных языковых культур. Такая всеобъемлемость Библии делает её кросскультурной универсалией [5, С. 15].

В заключении можно отметить, что каждый прозаик, поэт и любой человек, обращающийся – преднамеренно или нет – в процессе речепорождения к тексту Библии, вносит свой вклад в прецедентное поле функционирования Библии, отдавая дань этому удивительному свойству Книги Книг – быть вечно живым, обновляющимся, динамическим явлением.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность: Изд. 6-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
2. Баженова Е.А. Интертекстуальность. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 271 с.
3. Петрова Н.В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования (на материале англо-американских коротких рассказов). – Волгоград, 2005. – 395 с.
4. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 384 с.
5. Орлова Н.М. Библейский текст как прецедентный феномен. – Саратов: СГСЭУ, 2008. – 352 с.

Я. Антонова

Дуализм в характере и произведениях М.Ю. Лермонтова

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Науч. рук. – к.ф.н., доцент, зав. кафедрой
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета
А.П. Тимонина, г. Пенза

В настоящей статье предусматривается рассмотреть особенности характера М.Ю. Лермонтова и его отражении в произведениях поэта. Материалом для данного исследования послужила книга французского писателя А. Труайа «Странная судьба Лермонтова», а также воспоминания современников поэта. Взгляд с этой точки зрения на произведения М.Ю. Лермонтова, которые по большей части носят автобиографический отпечаток, позволит глубже осмыслить их содержание, лучше понять характер и поступки героев.

Известный историк-литературовед Владимир Захаров так пишет о М.Ю. Лермонтове: «Для нас Лермонтов – великий поэт и прекрасный художник, нам хочется видеть его зрелым, благоразумным, уравновешенным, словом, наделённым всеми положительными качествами человеком. Лермонтов же обладал трудным характером: был насмешливым, злым на язык, больно обижал своих друзей и знакомых, что, впрочем, часто сходило ему с рук»[4].

В воспоминаниях современников не существует единого образа Лермонтова. Некоторые характеризуют его как человека злого, тщеславного и мстительного, с уродливым лицом и маленькими злыми глазками. Другие же видят его в совершенно ином свете. Его гений скрашивает черты лица, а сам Лермонтов становится добрым и отзывчивым.

И.С. Тургенев так вспоминает о Лермонтове: «В физиономии Лермонтова было что-то несчастное, трагичное. Какая-то злая тёмная сила, пренебрежительная меланхолия и жгучая страсть исходили от его загорелого лица с огромными тёмными неподвижными глазами.

Тяжёлый взгляд странным образом контрастировал с выражением губ, мягкие, словно губы ребёнка, они немного выдавались вперёд. Весь его силуэт коренастый, с большой головой, посаженной на плечи, изогнутыми ногами производил неприятное впечатление, но в нём чувствовалась какая-то сила».

Не только внешность, но и характер современники изображают по-разному, что временами кажется, что речь идет о двух Лермонтовых! А. Труайа так характеризует это отношение в своей книге: «У него добрая душа, я в этом уверен» – писал один. «От него исходит какая-то недобрая сила», – писал другой. Третий скажет более близко к истине: «В нём было два человека!» [1].

Михаил Лермонтов отличался от своих товарищей выражением злой грусти, яростной насмешки на лице, которая внезапно появлялась в тот момент, когда этого менее всего ожидали. Казалось, в нём живут два существа: один – жаждущий жить, развлекаться, нравиться; другой – желающий одиночества.

Для всех людей, с которыми М. Лермонтову приходилось сталкиваться, он был симпатичен или ненавистен, в зависимости от обстоятельств. Так, В.Г. Белинский, у которого встреча с Лермонтовым на Кавказе оставила неприятные впечатления, обожал талант поэта, но ненавидел его личность.

Большая часть из современников Лермонтова говорили о поэте как о существе желчном, испорченном и предававшемся самым неизвинительным капризам. Но наряду с этими взглядами идут отзывы другого рода, отзывы людей, гордившихся дружбой Лермонтова. По словам их, стоило только раз пробить ледяную оболочку Лермонтова, чтобы разгадать сокровища любви, таившиеся в этой богатой натуре.

Впрочем, есть книги, которые содержат самый достоверный лермонтовский портрет, самую глубокую лермонтовскую характеристику. И это его сочинения, в которых он отразился весь.

«Его жесты были резкими, несмотря на внешнюю лень и безразличие. Он скрывал свои чувства из-за гордости или недоверчивости» [Арбенин, Маскарад].

Или другой автобиографический персонаж Лермонтова, Печорин признаётся в «Герое нашего времени»: Одни скажут обо мне: это был добрый малый, другие скажут – негодяй. И тот, и другой будут неправы [2].

М. Лермонтов сам осознавал этот дуализм. Он знал, что судьба его это не победа зла над добром, а наоборот, постоянное раздвоение. Анализируя своё прошлое, он видел в нём много противоречивых событий.

«У меня врождённая страсть к противоречию, вся моя жизнь – всего лишь цепь мучительных противоречий между разумом и сердцем» [Печорин, Герой нашего времени].

Неужели это один и тот же человек, который напивался со своими товарищами-юнкерами и рисковал репутацией и даже жизнью, чтобы защитить честь Пушкина? Тот, кто по-хамски вёл себя с Е. Сушковой и признавался в светлой, искренней любви Вареньке Лопухиной? Один ли и тот же это человек, который страдал от того, что ненавидел светское общество и одновременно не мог жить вдали от него? Тот, кто писал непристойные поэмы и чистые молитвы? Кто любил спокойную, размеренную литературную работу и отважно бросался в кровавое месиво сражений?

То горделивый, то скромный; то щедрый, то мелочный; то нежный, то безжалостный, искренний и лгун, деликатный и грубый. Лермонтов знал, что он – загадочная личность и гордился этим.

… За жизнь, за мир, за вечность вам

Я этой тайны не продам… [Исповедь, 1831].

Никто из его знакомых не смог понять душу поэта, отсюда его насмешки, его отдалённость, любовь к одиночеству.

Действительно, одиночество – один из центральных мотивов поэта: «Одинок я, нет отрады» (1837); «И некому руку подать в минуту душевной невзгоды» (1840); «Один и без цели по свету ношуся я давно» (1841);

Исключительная особенность Лермонтова состояла в том, что в нем соединялось глубокое понимание жизни с громадным тяготением к сверхчувственному миру. Нет другого поэта, который так явно считал бы небо своей родиной и землю – своим изгнанием.

Мережковский в своей статье писал: «Он мстит миру за то, что сам не от мира сего; мстит людям за то, что сам «не совсем человек» ... Звери слышат человеческий запах. Так люди слышат в Лермонтове запах иной породы».

Очевидно, что Лермонтов не чувствует себя «в своей тарелке» на земле, среди таких же, как и он. Здешняя жизнь – ниже его. Он всегда презирает ее, тяготится ею.

Звуков небес заменить не могли
Ей скучные песни земли. [Ангел, 1831].

Это был человек гордый и в то же время огорченный своим божественным происхождением, с глубоким сознанием которого ему приходилось странствовать по земле, где все казалось ему так доступным для его ума и так гадким для его сердца.

Печорин (Лермонтов) чувствует себя способным к великому поприщу: «Пробегаю в памяти всё моё прошедшее и спрашиваю себя невольно: зачем я жил? для какой цели я родился?.. А, верно, она существовала, и, верно, было мне назначение высокое, потому что я чувствую в душе моей силы необъятные» [2].

Что бы ни писал Лермонтов: стихотворение, поэму, прозу – он всегда оставался верным своему поэтическому кредо: писать о себе.

Демон – излюбленный герой лермонтовской лирики. Он, собственно, как и сам поэт, – благородный, гордый, одинокий и непримиримый...

Великий князь Михаил Павлович сказал: «Были у нас итальянский Вельзевул, английский Люцифер, немецкий Мефистофель, теперь явился русский Демон, значит, нечистой силы прибыло. Я только никак не пойму, кто кого создал: Лермонтов ли – духа зла или же дух зла – Лермонтова?»

Однако в поэзии Лермонтова за «Демоном» неизбежно следует «Ангел». Ангел и Демон, Добро и Зло постоянно боролись в сознании поэта. Он разделял всех своих знакомых на «ангелов» и «демонов», а кем был сам М. Лермонтов? Он чувствовал, что с раннего детства его разум стремился то к свету, то к тени, то к доброте, то к ненависти, то к любви, то к презрению. Дьявольское создание, которое постоянно вспоминает о небе, вот кто он.

По правде, в «Демоне» даже в большей степени, чем в Печорине автор попытался передать свой собственный характер. Чтобы в этом убедиться, достаточно изучить черты характера, которыми он наделяет своего персонажа. Демон, которого он создаёт, не является абсолютным воплощением тёмных сил. Это второстепенный демон. Зло не является сутью его существования, а лишь служит ему развлечением. Остаток человеческих чувств позволяет ему любить, желать добра и даже плакать из-за женщины. В общем, этот демон не относится ни к миру Бога, ни к миру Дьявола. Он колеблется между светом и тенью,

между верой и отрицанием всего, как и сам М.Ю. Лермонтов. (Мережковский).

Таким образом, дуализм Лермонтова прослеживается не только в его внешности, характере, но и его произведениях.

Кем же был Лермонтов на самом деле? Он хотел понять себя, стремился к цельности, к слиянию в себе обоих начал. В этом бесконечном поиске себя, он не уставал изображать себя под чертами Арбенина, Демона, Печорина… Он вызывал ненависть, нежность, восхищение, презрение, зависть, словно эти чувства помогли бы ему найти своё место в мире, ответить на вопрос: Что для меня есть смысл жизни?

Литература

1. Henri Troyat. L'étrange destin de Lermontov. Librairie académique Perrin Paris, 1979. – 259 с.
2. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. М., Просвещение, 1966. – 167 с.
3. Лермонтов М.Ю. Стихотворения; Поэмы. М., «Художественная литература», 1980. – 223 с.
4. Захаров В. Летопись жизни и творчества М. Ю. Лермонтова. Русская панорама, 2003. – 704 с.

Ю. Бареева, Е.Е. Синенкова

Французские заимствования лексических единиц в английском языке, репрезентирующих сферу «еда и кухня»

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
ст. преподаватель кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Заимствование – это обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов. Заим-

ствование слов – естественный и необходимый процесс языкового развития.

Лексическое заимствование обогащает язык и обычно нисколько не вредит его самобытности, так как при этом сохраняется основной свой словарь, а, кроме того, неизменным остается присущий языку грамматический строй, не нарушаются внутренние законы языкового развития. Самым важным побудительным мотивом, приводящим к появлению заимствований, является осознание заимствующей стороной того факта, что другой язык может привнести ценности, достижение или стиль жизни, которые вызывают признание.

Особенность английского словарного состава проявляется в том, что в нем содержится до 70% слов, заимствованных из других языков. Источники заимствования слов в английский язык многочисленны в силу исторических причин. На протяжении веков Британия вступала в разнообразные контакты со многими странами, подвергалась нашествиям и завоеваниям, а позднее стала «владычицей морей» и метрополией для большого числа колоний. Все это приводило к интенсивным языковым контактам, результатом чего и стал смешанный характер английского лексического состава. Наиболее значительное влияние на английский вокабуляр оказали латинский, французский и скандинавские языки.

Французские заимствования в английском составляют довольно большую часть – это около 30 % всех заимствований английского. Называют и другие цифры – из 80 000 наиболее распространенных и часто употребляемых слов в английском около 22 500 пришли из французского языка.

Принято считать, что многие французские слова пришли после нормандского завоевания. Французские заимствования вопреки распространенному мнению появились в английском языке задолго до него.

Начиная с Нормандского завоевания 1066 г. и вплоть до XVI века французские заимствования вливаются в английский язык мощным потоком. Английский вокабуляр пополняется словами разных тематических групп, отражающих особенности жизни Британии в те времена. В то же самое время это вовсе не означает, что английский стал «прогибаться» под язык завоевателей –вовсе нет. На самом деле язык – понятие очень гибкое, и слова заимствуются в другие языки по принципу удобства в коммуникации. Так, если Франция исторически была сильна в кулинарии, то было гораздо более удобно использовать уже существую-

щие французские слова, вместо того, чтобы придумывать собственные. То же можно сказать и о сфере финансов и управления, а также законодательства.

Как уже было упомянуто, огромное количество французских заимствований приходится на область кулинарии и всего, связанного с едой. Это обусловлено тем, что французская кухня во все времена славилась на весь мир своей изысканностью и неповторимостью, и Британия в каком-то смысле следовала в этой области за Францией. Даже само слово «cuisine» происходит от французского слова «кулинария», поэтому неудивительно, что многие французские блюда перекочевали в английский язык, сохранив свои родные имена.

Давайте рассмотрим некоторые примеры французских слов в английском языке, относящихся к сфере еды и кухни:

Dinner – от фр. dîner (обед)
Dine – от фр. dîner (обедать)
Supper – от фр. souper (ужин)
Menu – от фр. menu (меню, список блюд)
Aperitif – от фр. apéritif (аперитив)
Bacon – от фр. bacon (бекон)
Beef – от фр. boef (говядина)
Pork – от фр. porc (свинина)
Veal – от фр.veau (телятина)
Poultry – от фр. poulet (домашняя птица)
Mutton – от фр. mouton (баранина)
Butcher – от фр. boucher (мясник)
Salad – от фр. salade (салат)
Soup – от фр. soupe (суп)
Juice – от фр. jus (сок)
Fruit – от фр. fruit (фрукт)
Picnic – от фр. pique-nique (пикник, прием пищи на воздухе)
Omelette – фр. omelette (омлет)
Salmon – от фр. saumon (лосось)
Crème brûlée – Burnt cream (крем-брюле)
Bouillabaisse – от фр. bouillabaisse (буйабесс, рыбный суп)
Foie gras – от фр. foie gras (фуагра, паштет из гусиной печени)
Pate – от фр. pâté (паштет)
Canape – от фр. canapé (мини-бутерброд)

Coffee – от фр. café (кофе)

Champagne – от фр. champagne (шампанское)

Cognac – от фр. cognac (коньяк)

Chocolate – от фр. chocolat (шоколад)

Nougat – от фр. nougat (нуга)

Baguette – от фр. baguette (длинный батон белого хлеба с хрустящей корочкой, французский хлеб)

Croissant – от фр. croissant (рогалик, круассан)

Toast – от фр. toast (поджаренный ломтик хлеба)

Boil – от фр. bouillir (варить)

Broil – от фр. brûler (жарить)

Fry – от фр. frire (жарить)

Roast – от фр. rôtir (жарить)

Grill – от фр. griller (жарить)

Bon appétit! – Good appetite! – Приятного аппетита!

Заимствования из французского языка продолжают пополнять словарный состав и по сегодняшний день.

Особенно живо и интересно влияние французских слов на лексику английского языка в последнее время. Французские заимствования появляются во многих сферах жизни. Это и политика и светская жизнь, спорт и отдых. Они насыщают английский язык красками, делают его особенным, живым.

В итоге, не стоит недооценивать французский «вклад» в английский язык – он очень велик и может сравниться лишь с немецким и латынью, в то время как прочие языки не оказали на английский столь сильного влияния.

Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка/ И.В. Арнольд. – М.: АспектПресс, 2001.
2. Крысин Л.П. Иноязычные слова в английском языке. – Москва, 2006.
3. Секирин В.П. Заимствования в английском языке. – Москва, 2004.

Н. Гельфенбайн

Лингвистические средства оформления заголовков в немецких СМИ

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Л.Н. Кучерова, г. Пенза

В современном мире люди всё меньше и меньше времени тратят на подробное прочтение газет или журналов, таким образом, многократно возрастает роль заголовков статей. Именно от них часто зависит, будет ли прочитан тот или иной текст. В своём исследовании мы обратили пристальное внимание на заглавия статей немецких газет и журналов, выяснили их характерные особенности.

Первое, что стоит отметить, это многообразие функций заглавия. Из всех существующих наиболее часто лингвистами выделяются следующие функции: номинативная, информативная и рекламная. Несмотря на схожесть во мнениях, учёные не могут определиться с ведущей функцией. Номинативная функция заголовка используется для обозначения статьи. Информативная функция проявляется в связи заголовка с содержимым текста, который он озаглавливает. В этом случае заглавие не только называет текст, но и передаёт его содержание, или некоторые сведения о нём. Цель рекламной функции – привлечь внимание читателя к статье. Чаще всего рекламные заголовки отличаются яркостью, броскостью, выразительностью.

Для выполнения рекламной функции, то есть для привлечения внимания читателя, автор может прибегать к самым разным методам. Например, к использованию в заглавии необычных лексических и стилистических средств. Лексико-стилистические особенности заголовков очень разнообразны, ведь их главная задача – привлечь внимание читателя, заинтриговать и удивить. Ввиду этого, в газетных заглавиях встре-

чаются практически все виды троп (метафора, сравнение, метонимия) и фигур речи (литота, гипербола, ирония, синекдоха и т. д.).

Среди исследованных нами заголовков наиболее часто встречаемыми оказались заглавия, с использованием метафоры. Например: «Tanz der Vampire» (der Spiegel:August 2013, №32); вампирами в этой статье называют комаров, популяция которых значительно выросла в последнее лето; «King Kong an der Bar» (der Spiegel: August 2013, №32), в этой статье описывается встреча с известным боксёром Владимиром Кличко в одном из немецких баров; «Kriegskulisse» (der Spiegel: August 2013, №32), статья о съёмках военного фильма.

Часто в структуре заголовка встречается сравнение, например: «Diese Wohnung ist wie ein Lächeln» (Freundin: August 2013, №18); «Wie Sauerbier» (der Spiegel: August 2013, №32).

Примером заголовка с использованием перифразы может послужить название статьи о Саудовской Аравии: «Eine U-Bahn soll im Wüstenstaat alte und neue Welt verbinden». (der Spiegel: August 2013, №32). Существительное «Wüstenstaat» дословно можно перевести как «пустынное государство».

В заголовках «Mein Handy sagt aber Sonne» и «Auch Haare brauchen Urlaub» (Freundin: August 2013, №18) применяется такое лексическое средство как персонификация, то есть признание за явлениями природы, предметами, отвлечёнными понятиями человеческих свойств.

Употребление разговорной и возвышенной лексики является одним из излюбленных средств привлечения внимания читателя. При анализе было встречено множество примеров, подтверждающих это утверждение. В заголовке «Das Pech der Tüchtigen» (Focus: August 2013, №34), слово «Das Pech» относится к разговорной лексике и переводится как «неудача, невезение». В заглавии «Adenauers Narreteien» (der Spiegel: August 2013, №32) используется существительное «Narretei», относящееся к возвышенной лексике и имеющее значение «шутка».

Стоит отметить большое количество заимствованных слов, прежде всего англицизмов, в немецких СМИ. Например, в заголовке «Highlight für den Sommer» (Unicum: August 2003, №31). «Highlight» (англ.) – кульминационный пункт, вершина. Встречаются также заимствования из других языков, например, в заголовке «Parvenu als Kaiser» (der

Spiegel: August 2013, №32) слово «Parvenu» происходит из австрийского языка и переводится как «выскочка».

Одним из наиболее ярких стилистических средств, встречающихся в немецких заголовках, является игра слов. В процессе языковой игры автор обращается к знаниям читателя, подталкивая его к определённым умозаключениям, к которым он приходит благодаря своему фонду общих знаний.

Ю.К. Пирогова даёт следующее определение этому явлению: «Языковая игра – это сознательное нарушение языковых норм, правил речевого общения, а так же искажение речевых клише с целью придания сообщению большей экспрессивной силы» [1, С. 34]. Р.М. Мамараев определяет игру слов, как «основанную на звуковом сходстве игру разнозначными словами с целью произвести комическое впечатление» [2, С. 60]. По мнению О.В. Троицкой, игра слов обычно состоит из ядра (одинаковые или сходные по написанию или по звучанию слова) и основного контекста языковой игры. Контекст помогает читателю воспринять языковую игру [3, С.41]. Так, в заголовке «Guter Kormoran, böser Kormoran» (Deutsch Perfekt, Januar 2010, №1) существительное «Kormoran» является ядром, слова «guter» и «böser» основным контекстом игры слов.

Среди проанализированных нами заголовков наиболее часто употребляемыми оказались заглавия с языковой игрой, основанной на созвучности элементов ядра. В качестве примера можно привести следующие заглавия: Der Kardinal und das Kapital (die Zeit, Februar 2014, № 8); Tanz der Lanz (die Zeit, Februar 2014, № 8); Locker vom Sockel (die Zeit, Februar 2014, № 8); Savanne mit Sahne (die Zeit, Februar 2014, №9); «Meins plus eins» (Freundin, August 2013, №18).

В этой группе заголовков также можно выделить игру слов, имеющую в своём ядре однокоренные слова, например, Bildersturm und Bilderflut (die Zeit, Februar 2014, №9); Gemeinsam einsam (die Zeit, Februar 2014, №9).

Нередким для заголовков немецких СМИ является явление контаминации. Языковая игра, основанная на этом явлении, имеет в своём составе слова, представляющие собой объединение двух различных элементов других слов. К примеру, в заголовке «Kosmetistan» (die Zeit, Februar 2014, №8), автор даёт новое название республике Казахстан, объединяя при этом части слов «Kosmetik» и «Kasachstan» которые

обычно вместе не употребляются. Таким образом создаётся эффект комичности. В заголовке «Stürme im Geldall» интересно слово «Geldall», состоящее из двух слов «Geld» имеющее значение деньги, «All», которое переводится как «космос». Частоту употребления данного явления можно объяснить любовью немцев к сложным словам, которых становится в языке с каждым годом все больше и больше.

В заголовке «Unsere Schuld eure Schulden» (die Zeit, Februar 2014, №9) за основу игры слов берётся полисемия слова «Schuld». В первом случае оно переводится как «вина», во втором случае «долги», имеется в виду экономический долг Греции и отношение к данной ситуации Германии. В статье под названием «Mit aller Gewalt» (die Zeit, Februar 2014, №9) говорится о насильственном захвате власти оппозицией на Украине. Выражение «Mit aller Gewalt» переводится как «изо всех сил», в тоже время словосочетание «Mit Gewalt» имеет значение «насильно». Таким образом, образуется двусмысленность фразы, и каждый читатель может понять заголовок по-своему.

Примером игры слов, основанной на омонимах, может служить заголовок «Frau Weiß weiß nichts mehr» (Die Zeit: December 2013, № 51). Существительное «Weiß» является в данном случае фамилией героини статьи, имея при этом значение «белый». Глагол «weiß» является формой 3 лица единственного числа глагола «wissen», имеющего значение «знать».

Игра слов в немецком заголовке также может быть построена при помощи зевгмы (синтаксическое соединение двух семантически несовместимых членов предложения). В заголовке «Wo sind die Zicken und Zauberer?» (die Zeit, Februar 2014, №9) слова «Zicke» (молодая коза, косуля) и «Zauberer» (волшебник, фокусник) имеют абсолютно разные семантические значения.

Таким образом, в процессе исследования немецких заголовков в СМИ мы пришли к выводу, что заголовок является неотъемлемой частью газетно-журнальной статьи. Для выполнения различных функций заголовка авторы используют широкую палитру лексических средств языка. Разнообразие языковых средств делает заголовок ярким, выразительным. Необычность заголовка привлекает внимание читателя, «цепляет» его и побуждает к прочтению статьи.

Литература
1. Мамараев Р. М._Омонимы в каламбурах // Русская речь, 2009. – №2. – С. 60.
2. Пирогова Ю.К. Рекламный текст: Семиотика и лингвистика. Москва, 2000. – 270 с. – С.34.
3. Троицкая О. В. Игра слов в английском оригинале и переводе // Русская речь. – 2005. – №2. – С.41.

А. Глухова

Герхард Глюк – представитель немецкого карикатуризма

студентка 1 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Шурыгина Ю.А., г. Пенза

Карикатура как направление и жанр изобразительного искусства появилась достаточно давно. Автор первых из них до сих пор неизвестен. Им мог быть даже небезызвестный всем Леонардо да Винчи, поскольку первое упоминание о таких сатирических картинках относится к периоду творческой деятельности великого художника. Перевод с итальянского языка «карикатура» означает: преувеличивать, нагружать. Во введении к «Иллюстрированной истории карикатуры с древнейших времен до наших дней», составленной А. В. Швыровым и вышедшей в свет в 1902 году так определяется значение карикатуры в жизни общества: «Если мы захотим восстановить в памяти какое-нибудь событие, давно уже канувшее в вечность, нам стоит только взять современные карикатуры, и оно предстанет перед нами во всей своей силе и яркости. Карикатуру поэтически можно сравнить с янтарем, который в своей золотистой массе тысячелетия хранит мельчайшие организмы во всей их целости и неприкосновенности... Как вели-

ко значение карикатуры в жизни народов, читатель лучше всего поймет, когда сам войдет в это чудесное и странное царство....». Вообще, это понятие может иметь несколько значений, ведь специалисты рассматривают его объектно и как направление искусства.

Итак, карикатура как направление искусства представляет собой определённый жанр, в большинстве случаев графический; однако допустимы исключения. Этот жанр – основная форма изобразительной сатиры. Иначе говоря, различные явления: бытовые, социальные, общественно-политические, а также характерные типы людей, конкретные лица изображаются в юмористической или сатирической форме. Таким образом, карикатуризм относится к самым различным объектам.

В свою очередь, объектная карикатура представляет собой юмористическое либо сатирическое изображение. Его главным отличием является то, что комический эффект создается в результате преувеличения характерных черт человека или предмета. Однако также такого эффекта можно достигнуть, применяя другие приемы – например, уподобление или неожиданное сопоставление.

А какие цели преследуют люди, делая её предметом своего творчества? На этот вопрос невозможно дать односложного ответа, так как каждый видит в этом что-то своё необычное. Карикатурист показывает нам нас самих и окружающий мир с неожиданной, остроумной точки зрения. Причем степень ее остроумия по-своему отражает уровень духовной культуры любого народа, общества и эпохи. В то же время карикатура может быть сложной закодированной системой, эзоповым языком в зависимости от времени, когда она была создана, т.к. карикатуры нацелены на то, что бы показать тот или иной недостаток, а смеяться над собой умеют не все, карикатуристы ранее часто подвергались гонениям.

Еще со времен войны 1812 года с Наполеоном карикатуры активно использовались как политическое оружие, что также приводило к гонениям. Сам Наполеон требовал судить художников-карикатуристов, как обычных убийц. Правда, это послужило основной причиной организации во время войны с Наполеоном активной карикатурной компании, направленной против него и его подчиненных. Иосиф Виссарионович Сталин, также преследовал художников за карикатуры. Он объяснял это тем, что двусмысленность всегда его раздражала, а она – основа всего этого жанра.

Карикатура может быть злой и доброй, она может обличать сатирой и греть юмором. Так, например, в США из-за работ карикатуристов посты покинули многие чиновники. При правильном использовании приемов, карикатуристы могли за несколько минут поднять настроение, боевой дух всей армии.

Рассмотрим в этой связи, точку зрения Наполеона. Как известно, Наполеон имел довольно много внешних недостатков. Именно поэтому карикатуристы вдоволь поиздевались над его внешностью, доставив этим огромное удовольствие солдатам нашей армии. Они с еще большим рвением били ненавистного, а теперь еще и униженного врага. Чтобы подобные картинки получили ход во время ведения военных действий, главнокомандующий нашей армии Михаил Кутузов организовал типографию при своем штабе, что позволило размножать их тысячами. В наше время также многие охотно занимаются карикатурой, так в разгар свиного гриппа было много карикатур данной направленности. Многие художники старались через свои работы снизить страх наших соотечественников путём смеха и улыбки, что удалось им достаточно хорошо. При этом юмор не моралист и не санитар, хотя ему постоянно хотят приписать эти функции. Карикатура – это не только оружие против кого-то ил чего-то, нацеленное на воодушевление, поднятия духа, путём сатиры и выявления недостатков с помощью гротеска. Карикатура – это также направление искусства, элемент культуры, вызывающий добрую, милую улыбку. Именно в этом направлении и работает на сегодняшний день известный немецкий карикатурист Герхард Глюк.

Герхард Глюк родился в 1944 году, в деревушке BadVilbel, неподалеку от Франкфурта. Годы детства и учебы прошли в городе Кассель, где он и получил художественное образование. Специализация на графическом дизайне помогла ему в дальнейшем сформировать собственный, весьма характерный стиль. Первую свою карикатуру Герхард опубликовал в 1972-ом году, а с 1991-го стал постоянным художником нескольких журнальных изданий. Его нетипичный стиль работ, как ни странно, пришелся по вкусу многим читателям и критикам. Поэтому за свою художественную карьеру Глюк успел выиграть немало престижных премий. Особенностью творчества этого художника-карикатуриста стало его отклонение от канонов жанра. Исторически известно, что первые карикатуры появились в Европе в период религиозных войн эпохи Реформации в Германии XVI века. Это были печатные сатириче-

ские листы, обличающие нравы духовенства. Карикатурам сатирических журналов конца 19 – нач. 20 века так же весьма характерна острая социальная заострённость. Это продемонстрировали в своих работах крупнейшие мастера карикатуры 20 века: в России – Кукрыниксы, Б.Е. Ефимов, Б.И. Пророков и др.; Жан Эффель во Франции, Хэрлуф Бидструп в Дании. Но Герхард Глюк избрал свой собственный путь. Он не увлекся политическими карикатурами-памфлетами, не начал «вскрывать социальные пороки» общества. Художник просто черпал вдохновение в окружающем его мире, в самой обыденной жизни. Его работы мягко высмеивают мелкие человеческие слабости и недостатки. Все его картины посвящены обычным бытовым событиям, пусть и в довольно необычных проявлениях. Сам художник, с присущей ему иронией, характеризует собственное творчество: «То, что я делаю – просто глупость, обрывки развлечений, но легкомыслие мой хлеб с маслом. Мне было бы смешно называть себя великим художником…» К своим кумирам Глюк публично причисляет таких великих иллюстраторов, как Шаваль и Стенгенберг; двух карикатуристов-основоположников этого жанра в 30-40-е года, рисовавших «смешные без слов» картинки, героями которых являлись забавные чудаки. Хотя сам автор, напротив, удачно применяет лаконичные подписи под своими работами. Эти тексты только добавляют к его карикатурам добродушное озорство и дополнительное очарование. Для тех же, кого заинтересуют академические основы происхождения живописного стиля карикатур Глюка, можно дать отсылку к классике: творчеству немецкого художника Карла Шпицвега (Spitzweg, Carl) (1808 – 1885), который в свое время создавал согретые теплым юмором сценки из жизни городских обывателей и в некоторой мере предвосхищал манеру импрессионизма. Карикатуры современного немецкого художника так же не вызывают хохот, а скорее легкую, порой чуть грустную улыбку. Смесь реального и сюрреалистического, ироничного и лирического – придает им философскую глубину. В его карикатурах проявляется нечто доброе, душевное и привлекательное, отчего люди радуются его рисункам, как дети. Собственно, описывать рисунки словами – неблагодарное дело. Лучше их увидеть. Чтобы воспринимать карикатуры так, как их задумал художник, нужно иметь хотя бы каплю чувства юмора, быть готовым к улыбке, к смеху – тому, что отличает человека от животного.

В итоге всего выше сказанного можно сделать вывод, что карикатуризм – это весьма не однозначное, интересное, играющее всеми цветами радуги направление в изобразительном искусстве.

Ю.В. Глухова, Шувалова Е.

Образование этнических стереотипов в немецком языке

учитель немецкого языка
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка
Пензенской области;
ученица 9 класса
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка
Пензенской области

Этнические стереотипы представляют собой слова различных структурно-словообразовательных типов. Они образуются не только морфологическим способом (усечение, аффиксация, словосложение), а также и с помощью заимствования, но особенно большую роль играет семантическая деривация слов других тематических групп.

Традиционно в качестве способов семантической деривации выделяются метафорические и метонимические семантические переносы. Расширение и сужение объема переносного значения мы рассматриваем, вслед за В.Д. Девкиным, И.Г. Ольшанским и др., как разновидности двух основных способов семантической деривации [1].

Как известно, при переносах значения запускается в действие ассоциативный механизм, который приводит к актуализации коннотативных компонентов (потенциачьных сем) в семантической структуре слова. Ассоциации, лежащие в основе переноса при образовании этнических прозвищ, связаны со стереотипными представлениями о людях той или иной национальности.

Семантической базой для образования этнических прозвищ становятся следующие группы лексики: с одной стороны, имена собственные (Iwan – о русских, Fritz – о немцах, Tommi – об англичанах), наименования излюбленного или типичного для данного народа гастрономичского продукта (Makkaroni, Spaghetti – итальянцы; Kraut 'ка-

пуста', Sauerkraut 'квашеная капуста' – немцы), типичного рода деятельности (Mausefallenhandler 'торговец мышеловками'– итальянцы, Kameltreiber 'погонщик верблюдов' – студент из Северной Африки или с Востока), одежды (Knickerbocker 'бриджи, брюки-гольф' – прозвище голландца в Нью-Йорке, Kamerad Schnürschuh 'товарищ ботинки-сошнурками' – сначала прозвище австрийского солдата, затем любого австрийца), особенностей внешности (Rothaut 'краснокожий' – об индейцах, langnase 'длинноносый' – китайцы об европейцах), претерпевающие метонимический перенос значения; с другой стороны, наименования предметов (Brikvil 'угольный брикет' – о чернокожих), используемые в качестве прозвищ благодаря метафорическим переносам.

Следует подчеркнуть, что для образования этнических прозвищ путем (полу)аффиксации задействованы многие морфемы, относящиеся к арсеналу средств пейоративного словообразования: -ak (Bohmak, Slowak), -aker (Itaker – итальянцы), -acke (Polacke), -ianski (Italianski), -inger {Marmeladinger – австрийцы о немцах), -knabe (Schweizerknabe – швейцарец), -beogel (Judenbengel), Sau- (Sauschwabe), Hunde- (Hundehesse), Stink- (Stinkpreufie) и др.

Довольно многочисленные заимствования при создании этнических стереотипов свидетельствуют о том, что язык и особенности произношения также включается в сферу стереотипных представлений о том или ином этносе, участвует в создании этнического образа: Russki (от самоназвания русских), Greco (из иск, итал.), Mariellke – жительница Восточной Пруссии (от лит. mergele 'девушка'), Olala – французы (это слово часто звучит в их устах), Mijnheer – голландец (от голл. обращения «сударь»), Zwockel – австрийцы (от основы австрийского разговорного варианта числительного «два» – zwo) и т.п. В работе представлена семантическая классификация заимствований, участвующих в образовании этнических стереотипов.

Подтверждается уже не раз отмеченная закономерность, что прозвищами обладают лишь те народы, которые так или иначе социально или культурно значимы в обществе. Этнические стереотипы отражают бытующие в обществе стереотипы по отношению к данной этнической группе, сводя все многообразие этнических особенностей, как правило, к одной черте: внешность, род занятий, кулинарные традиции, особенности языка и речи и т. д.

Итак, образование этнических стереотипов в немецком языке идет по двум основным путям: морфологическому (усечение, аффиксация, словосложение) и ассоциативному.

1. Семантика этнических стереотипов

Даже поверхностное знание об этническом объекте сразу порождает то или иное отношение к нему – отношение с положительным, отрицательным или нейтральным (безразличным) знаком. Говоря о типологии этнических стереотипов, необходимо отметить, что в первую очередь они подразделяются на автостереотипы – то, что думают люди о своей этнической группе, и гетеростереотипы – совокупность оценочных суждений о других народах.

Автостереотипы, более позитивны, так как самооценка чаще всего намного выше, чем оценка других людей.

Для того чтобы подтвердить (или опровергнуть) высказанную гипотезу, рассмотрим ряд автостереотипов, отражающих то, что думают немцы о себе. Проанализируем наиболее яркие из найденных нами в словаре Дудена автостереотипов и примеров их употребления с позиции заключенной в них оценки и выясним, как это связано с происхождением самого стереотипа.

Приведем несколько примеров:

1. Mit jmdm. deutsch reden (ugs.) – говорить с кем-л. напрямик, без обиняков: So, und jetzt will ich mal deutsch mit dir reden: dein Verhalten war einfach gemein, und wir sind ab jetzt geschiedene Leute. – Так, теперь я буду говорить с тобой напрямик: твое поведение было просто отвратительным, и с этого момента наша дружба врозь.

2. Auf (gut) deutsch (ugs.) –1) просто, понятно, по-нашему (по-немецки): Amerika erlebte damals eine Depression – auf gut deutsch einen Zusammenbruch. – Америка переживала тогда кризис, а проще сказать – катастрофу; 2) ясно, недвусмысленно, без обиняков, по-нашему: Ich hatte dich doch gebeten, niemandem etwas zu sagen, und jetzt weiß es die ganze Klasse. Auf gut deutsch nennt man das Vertrauensbruch. – Я же просил тебя никому об этом не говорить, а уже весь класс знает. По-нашему (по-немецки) это называется предательством.

3. Du verstehst wohl nicht mehr Deutsch (kein Deutsch mehr)? (ugs.) – Ты что, простого языка (букв. немецкого языка) не понимаешь?: Habe ich nicht eben gesagt, du sollst still sein? Du verstehst wohl nicht mehr

Deutsch? – Замолчи! Сколько тебе можно говорить! Ты что, простого языка не понимаешь? [2,3,4].

Таким образом, налицо исключительно положительная оценка, субъектом которой является немецкое общество, где существует стереотип того, что немецкий язык (объект оценки) очень понятный, простой, ясный, недвусмысленный; говорить с кем-либо по-немецки – значит говорить без обиняков, напрямик, откровенно. В данном случае очень сложно судить об основании оценки, так как ничего не сказано о дескриптивных свойствах ее объекта. Тем не менее мы можем понять, по каким аспектам дается оценка, так как они находят отражение в мотивировках, которые представляют своего рода аргументы. Как известно, мотивировки не входят в модальную рамку оценки как ее элемент, подобно субъекту, объекту и т.п. Это факультативный компонент оценочнойструктуры, который часто находится в пределах широкого контекста. В данном примере мотивировками или критериями, по которым дается оценка, являются простота, понятность, ясность, недвусмысленность. Можно сделать вывод, что именно эти качества немцы ценят больше всего, и то, что их родной язык обладает всеми этими свойствами, они, естественно, оценивают положительно. Как мы видим, диапазон употребления данных стереотипных выражений очень широк. Порой высказывание в целом носит отрицательный характер (примеры 1 и 3), но это никак не отражается на семантике стереотипа.

Все это определяет правомерность расположения данных автостереотипов в положительной зоне предлагаемой нами оценочной шкалы.

Конечно, представления о собственной этнической группе имеют преимущественно положительный характер, тем не менее существуют и отрицательные автостереотипы.

4. Der deutsche Michel (ugs., scherzh.): немецкий Михель – шутливо-ироническое прозвище немцев, синоним национально-ограниченного немецкого бюргера; фигура, воплотившая в себе типичные черты немецкой отсталости в период между освободительными войнами 1813-1814 гг. и революцией 1848 г. Это выражение может являться как гетеростереотипом со стороны представителей других этнических групп по отношению к немцам, так и их автостереотипом. Этот стереотип употребляется следующим образом: ...der farbentragende Student galt... als «der deutsche Michel in seiner schmählichsten

Gestalt» – В своей яркой одежде студент походил на «немецкого Михеля в его самом ужасном проявлении»[3].

Из приведенного примера видно, что данное стереотипное выражение употребляется для выражения крайне негативной оценки. В отличие от других стереотипов, которые в зависимости от контекста могут быть как отрицательными, так и положительными, этот стереотипупотребляется для выражения исключительно отрицательной оценки, поэтому на оценочной шкале он будет занимать «прочную позицию» в отрицательной ее части.

Что касается квалификативной структуры оценки, то она мало чем отличается от структуры предыдущих примеров. Субъект оценки в данном случае (социум) выражен имплицитно. Объект оценки – лицо, к которому относится оценка. В данном случае оценка абсолютная, не выраженная прямо. Она основана на общности социальных стереотипов, на представлении носителей языка о том, «что такое хорошо и что такое плохо». То есть собирательный образ немецкого Михеля вобрал в себя все те человеческие качества, которые меньше всего ценятся в немецком обществе: простодушие, ограниченность, глупость, мещанство и т.п. Здесь встает вопрос о критериях оценки и мотивировках.

Вообще вопрос о необходимости знания критериев для оценок является спорным. Но Е.М. Вольф подчеркивает, что критерии не существуют вне субъектов и имеющихся у них стереотипов. Например, в данном случае оценка основана, с одной стороны, на личностных отношениях субъекта с объектом оценки, с другой стороны, – на общности социальных стереотипов. Иными словами, вынося оценку, говорящий опирается как на свои собственные критерии, так и на критерии, общие для всего социума. Таким образом, критерии оценки находятся вне оценочной структуры, в пределах широкого контекста.

Естественно, что если критерии оценок различны, то в оценочных суждениях возникают противоречия. Несогласие в оценке – обычно несогласие в правильности критериев. При этом необходимо различать стереотипы и критерии. Стереотипы не участвуют в сравнении, они входят в оценку только при абсолютных оценках.

С нашей точки зрения, следующий ряд стереотипов представляет особый интерес. Сами стереотипы, а также примеры их употребления мы находим также в словаре Дудена «Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten»:

5. Hans im Glück sein (ugs.): счастливчик: Du bist ein richtiger Hans im Glück. – Ты настоящий счастливчик.

6. Ich will Hans heißen, wenn… (ugs.): назовите меня дураком (букв. Гансом), если….: Ich will Hans heißen, wenn das stimmt. – Если это так, то я дурак. Wenn unsere Mannschaft heute gewinnt, heiße ich Hans. – Если наша команда сегодня победит, то я полный дурак.

7. (Ein) Hansdampf an allen Gassen sein (ugs., abwertend): погов. [2]. «Наш пострел везде поспел». Имеется в виду слишком деятельный человек, старающийся при всяком удобном случае показать свое прилежание и старательность: Der neue Abteilungsleiter war im Betrieb nicht sehr beliebt. Er war ein Hansdampf in allen Gassen. – Нового начальника отдела на предприятии не очень любили: слишком уж он старался показать всем свою старательность и прилежание.

Во всех этих стереотипах главной фигурой является Ганс – сказочный персонаж. Ганс – имя собственное, сокращенное от Иоханес. Раньше это имя было настолько популярным, что стало нарицательным. Ганс соответствует персонажу русских народных сказок Иванушке-дурачку. Вообще, между всеми приведенными примерами можно провести прямые параллели в русском и немецком языках. В русской культуре Иванушка является главной фигурой целого ряда народных сказок. Это имя также во многом стало нарицательным и со временем превратилось в своего рода стереотип русской культуры. Думаем, при этом имени ни у кого из представителей других этнических групп не возникнет сомнения, о каком народе идет речь. То же самое можно сказать и по поводу имени Ганс. Оно является своеобразным маркером, сигналом того, что мы имеем дело с представителем немецкой культуры, а это, в свою очередь, вызывает у нас определенные стереотипы, связанные с данным народом. То есть образ страны, этнической группы, нации, зафиксированный в подобных стереотипных высказываниях, со временем приобретает в сознании людей устойчивые ассоциации с теми характеристиками, которыми автор сообщения наделяет созданный им прототип. Последующие поколения воспринимают эти образы на основании уже существующих в национальном сознании и отраженных в языке стереотипов.

Данный стереотип может быть и гетеро- и автостереотипом немцев. Автостереотипом он является тогда, когда немцы употребляют его для характеристики представителей своей этнической группы.

Говоря о заключенной в данном стереотипе оценке, нужно отметить, что она носит скорее отрицательный характер, о чем также свидетельствуют приведенные примеры его использования.

Например, стереотипное выражение 6 (ich will Hans heißen, wenn…) употребляется, когда кто-то хочет показать: что-то невозможно, просто исключено. Этот кто-то настолько уверен в своей правоте, что даже Гансом готов называться, если он ошибается. То есть называться Гансом для немцев крайне оскорбительно именно из-за сложившегося в обществе отрицательного стереотипа, связанного с этим именем. Для немцев быть Гансом – значит быть неким дурачком, простачком, ротозеем и горемыкой.

Кроме положительных и отрицательных автостереотипов, существуют и такие, которые несут в себе нейтральную оценку. Как правило, они сопряжены с зоной нормы на оценочной шкале. Например: Otto Normalverbraucher (ugs.): [2] среднестатистический человек, средний потребитель. Это выражение стало известным и общеупотребительным после показа фильма «Берлинская баллада» в 1948 г., главного героя которого звали Отто: Otto Normalverbraucher hat sich im vergangenen Jahr nur 2,47 Paar neue Schuhe gekauft. – В прошлом году среднестатистический потребитель купил лишь 2,47 пар новой обуви. Wenn man die Sendung fallenlassen will, so soll man sie doch gleich einstellen und nicht erst so spät senden, wo Otto Normalverbraucher ins Bett geht.

Если мы хотим запустить эту передачу, то нам нужно делать это немедленно и не позже того времени, когда обычные люди ложатся спать.

Нельзя сказать, что в данном стереотипе оценка отсутствует, так как норма не есть отсутствие признака, нейтральная зона. Она соотнесена с той частью шкалы, на которой помещается стереотипное представление о данном объекте. Ведь кто-то кого-то оценивает как среднестатистического потребителя, человека. Что отличает этот стереотип от других, так это то,

что в нем не выражена явно положительная или отрицательная оценка. Даже из контекста сложно это понять. Скорее всего это воспринимается носителями языка просто как данность: вот он обыкновенный человек, среднестатистический потребитель. Это не хорошо и не плохо, это действительность.

Тем не менее, данный образ включает целый комплекс социальных стереотипов относительно того, каким должен быть этот самый среднестатистический потребитель, почему одного человека можно назвать таковым, а другого нет, по каким критериям. К сожалению, в используемых нами словарях мы не нашли ответов на такие вопросы. Несмотря на это, мы считаем правомерным отнести данный стереотип к категории нейтрально-оценочных и расположить его на шкале оценок в зоне нормы.

В начале 60-х годов 20 века, в связи с экономическим подъемом, в Германию приехало в поисках работы большое количество итальянцев, которых стали называть Katzelmacher или Katzinger.Значение этих слов восходит к итальянскому cazza (разливная ложка, половник, черпак, ковш(ик). В австрийские и немецкие диалекты это итальянское существительное было заимствовано вместе с самим предметом – артефактом повседневной культуры и стало звучать как Gatze(n), Gatzl (= Schoepfkelle, Schoepfloeffel).Переселенцы из Италии привезли с собой способы производства этих предметов и продавали затем немцам и австрийцам изготовленные ими половники. Сегодня это слово уходит в историю и в словаре маркируется как устаревшее (veraltet). Другой стереотип применительно к итальянцам более молодой, звучит как Itaker, это краткое обозначение итальянца с пренебрежительным оттенком.

Для обозначения жителей Чехии в литературном языке используется этноним der Tscheche. Однако, такие наименования чехов, как der Boehme, die Boehmen, die Boehmin, die Boehminnen все еще распространены в силу исторических традиций. Данные этнонимы не имеют отрицательных коннотаций. Диалектальная форма Boeh `употреблялась ранее как обозначение жителей региона Богемия и была перенесена позже на всех жителей-подданных чешской короны. В 20-е годы 20 века это название перешло на немцев Судетской области, которая находилась на окраине страны, поэтому возник этноним Randboehm`, получивший дальнейшее распространение после присоединения Австрии (аншлюса) к гитлеровской Германии в 1938 году. От Boehm` образован весьма распространенный в просторечии глагол, выражающий специфическую речь населения Богемии, когда-то входящей в состав Австро-Венгерской империи: boehmakeln, т.е. «разговаривать на ломаном немецком, обусловленном особенностями чешского языка». Похожий по значению глагол существует в венском диалекте – pracken, что значит «говорить

по-чешски» или «разговаривать по-немецки с сильным чешским акцентом». По-видимому, глагол образован от названия чешской столицы – Праги, которая была одно время и столицей Священной римской империи германской нации (произнесение – [prak]). Обозначение страны Tschechei первоначально воспринималось с негативной окраской, ибо литературное название страны –Tschechien. Tschechei употребительно и сегодня в разговорном языке, однако утратило негативное значение. Этноним Thscheche оказался в немецком языке довольно продуктивным. От него образовано несколько весьма распространенных слов, характеризующих явления действительности и отражающих внутренние этнические и культурные связи Австро-Венгерской империи.

Der Tschecherant, die Tschecherantin обозначают пьяницу обоего пола (der Trinker), с пометой reg., ugs., abw. Данное имя существительное пришло в язык из идиша (jidd.– Rotwelsch), в котором имело, по-видимому, такое же пренебрежительное отношение к чехам. Глагол tschechern, имеющий регионально обусловленное употребление только в просторечии и обладающий отрицательной коннотацией, обозначает «пить (алкоголь), пьянствовать». Другое распространенное в современном языке имя существительное встречается в нескольких вариантах: das Tschecherl, das Tschocherl и der Tschoch в Вене. Причем, в столице это имя существительное для обозначения небольшого кафе или подобного заведения носит уничижительный характер,т.е. служит для обозначения «забегаловки низкого пошиба».

Krawott, также Krawot, Krowot (ж.р. Krawotin, Krowotin) существует наряду с этнонимом der Kroate, die Kroatin [4].Самоназвание хорватов – Hrvat, а их венгерское наименование – Horvat. В данном случае этнофолизм возник благодаря звукоподражанию. От него образовано прилагательное krawutisch,значение которого определяется как wild (дикий), zornig (сердитый, злой), rabiat (грубый). Отсюда, по-видимому, можно сделать вывод и о коннотациях обозначения хорватов Krawott в современном немецком языке.

Polak (также der Polack, die Polackin) заимствован из польского языка, это самоназвание поляков. В австрийском немецком заимствование получило уничижительное значение, в современном словаре оно маркировано пометой «устаревшее» [5]. Этноним для обозначения жителей Польши – der Pole.

Таким образом, на основе всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Стереотипы по отношению к своей этнической группе имеют преимущественно положительный характер, что доказывается их численным и процентным превосходством; представители немецкой культуры дают положительную оценку своему языку, считая его очень понятным, простым, ясным, недвусмысленным; говорить с кем-либо по-немецки – значит говорить без обиняков, напрямик, откровенно; в немецкой культуре существуют и отрицательные автостереотипы, одним из которых является ироническое прозвище немцев, своего рода собирательный образ ограниченного немецкого бюргера; присутствуют также нейтральные автостереотипы, не выражающие явно положительной или отрицательной оценки по отношению к объекту, но их количество очень незначительно; большая часть гетеростереотипов имеет негативный характер, что обусловлено застарелыми, исторически сложившимися клише и предубеждениями, негативным восприятием носителей языка своеобразием, необычных, особенных черт образа жизни, коммуникативного поведения другого народа, а также специфическими признаками его языка и языковой культуры. Изучающим немецкий язык необходимо довольно осторожно обращаться с данной лексикой, четко проводя грань между нейтральными, принятыми в обращении этническими стереотипами, употребление которых может послужить не только помехой в коммуникации, но и нарушить ее ход.

Литература

1. Немецко-русский (основной) словарь: 5-е изд,, стереотип, – М: Рус. яз., 1998.
2. Немецко-русский словарь немецкой разговорной лексики. – М: Рус. яз., 1994;
3. Duden, Redewendungen und sprichw5rtliche Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998.
4. Duden. Bd. 8. Sinn- und sachverwandte Wörter: Synonymwörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim; Leipzig Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997.
5. Pohl, H.-D., Schwaner, B. Das Buch der österreichischen Namen: Ursprung, Eigenart, Bedeutung. – Wien, Graz, Klagenfurt: Pichler Verlag, 2007.

6. Schierer, A., Zauner, Th. Sprechen Sie Österreichisch? Ein Sprachführer für Einheimische und Zugereiste – Wien: Verlag Carl Überreuter, 2009.

В. Горюнова

Воздействующая функция песни и ее социальная роль в жизни человека

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.К. Ерёмина, г. Пенза

Слово «песня» (нем. – Lied, франц. – chanson, итал. canzone, англ. – song) означает первичный вид музыкально-словесного высказывания. Это – фольклорный жанр, который в широком своем значении включает в себя все, что поется, при условии одновременного сочетания слова и напева; в узком значении – малый стихотворный лирический жанр, существующий у всех народов и характеризующийся простотой музыкально-словесного построения [3].

Изначально песня имела определенное социальное значение, выполняя прикладные функции. Она помогала человеку в магии, в труде и т.д. Постепенно песня стала искусством, которое объединяет людей, делает их ближе друг к другу. Генри Лонгфелло отмечал: *«Музыка – универсальный язык человечества»* [1].

Социальная значимость песни в классовом обществе выражается особенно ярко в том, что песня, в форме сатиры или оды, становится действенным орудием классовой борьбы – способом утверждения определенного круга идей. Способность песни побуждать и объединять коллектив использовалась и используется даже для военных целей: *«Песня – это социальный барабан, которым открывается марш и под бой которого идут в ногу»* (Пьер Беранже) [4].

Одной из основных функций песни стала воздействующая, которая еще больше усиливала социальную значимость народного творчества. Иоганн Бах говорил: *«…цель музыки — трогать сердца»* [1]. Воздействующую функцию можно определить как совокупность эмотивной (способной вызывать определенную эмоциональную реакцию), эстетической и убеждающей функций.

Свойственная песне воздействующая функция побуждает использовать эмоционально окрашенную лексику и фразеологию не только в тексте, но и в названии: *«Make You Feel My Love»* (Adele), *«If I Lose Myself»* (OneRepublic), *«Part of Me»* (Katy Perry), *«Addicted to Love»* (Florence and The Machine), *«I'll Never Stop Loving You»* (Britney Spears), *«Crazy in Love»* (Beyonce), *«Was It a Dream?»* (30 Seconds to Mars), *«I Hate Myself and I Want to Die»* (Nirvana), *«My Love»* (Justin Timberlake), *«Ain't No Other Man»* (Christina Aguilera), *«No More Sorrow»* (Linkin Park) и другие.

Цель песни заключается в донесении интенции автора до слушателя, оказании на него эмоционального воздействия, что отражается в подборе языковых единиц.

В целях усиления воздействующего эффекта на слушателя авторы современных песенных текстов используют стратегии, направленные на формирование ощущения гармонии/дисгармонии.

Тактические приёмы реализации первой стратегии, направленной на формирование чувства гармонии:

1. Создание теплой доверительной атмосферы, интимизация общения: использование междометия *yeah* вместо *yes*; глаголов *gonna, wanna, ain't gonna* вместо *going to/not going to/want to («Anything But Ordinary»* Avril Lavigne, *«Fighter»* Christina Aguilera*)*; союза *'cuz* вместо *because («Fighter»* Christina Aguilera*); whatcha waitin'* вместо *what you are waiting («Till The World Ends»* Britney Spears*)*; *I wish I was* вместо *I wish I were («Creep»* Radiohead*)*; *«Lately I been, I been losing sleep»* вместо «*I have been…» («Counting Stars»* OneRepublic*);*

2. Формирование положительного настроя: использование глаголов *to chill out – to relax («Complicated»* Avril Lavigne*), to rock each other's world – make each other really happy («Sk8ter Boy»* Avril Lavigne*), to lighten up one's heart – to calm down someone («First Love»* Adele*);*

3. Создание желательных ассоциаций: использование различных существительных, прилагательных, фразовых глаголов для презента-

ции образа предмета/человека. Например: *a creep* – a strange, disgusting or annoying person *(«Creep»* Radiohead*); dude* – a girl *(«Hollaback Girl»* Gwen Stefani*); high school lovebirds («Bitchin' Summer»* Avril Lavigne*); bitchin' summer* – excellent, fantastic summer *(«Bitchin' Summer»* Avril Lavigne*); to have a blast* – to have an exciting party *(«Bitchin' Summer»* Avril Lavigne*); everybody's backing in the sun* – everybody's lying in the sun *(«Bitchin' Summer»* Avril Lavigne*); kawaii (jap.)* – very cute *(«Hollaback Girl»* Gwen Stefani*); to freak out* – to shock someone *(«Anything But Ordinary»* Avril Lavigne*).*

Тактические приемы реализации второй стратегии, направленной на формирование чувства дисгармонии:

1. Прием игры на понижение статуса адресата/повышение собственного статуса*: «you ripped me off»* – you cheated me *(«Part of Me»* Katy Perry*); «the whole world is on your case»* – everyone criticizes you *(«Make You Feel My Love»* Adele*);*

2. Создание холодной мрачной атмосферы, формирование отрицательного эмоционального настроения: *«you put me through»* – you made me suffer *(«Fighter»* Christina Aguilera*); «joy ride came down in flames»* – wild ride in a stolen car ended very badly*; «you sold me out»* – you sacrificed me*; to smack* – to hit hard *(«A Sorta Fairytail»* Tori Amos*); tough luck* – too bad *(«Sk8ter Boy»* - Avril Lavigne*); to go black and blue* – to be very gloomy and sad *(«Make You Feel My Love»* Adele*); to come undone – to have an emotional breakdown («A Sorta Fairytail»* Tori Amos*);*

3. Прием отчуждения, очерчивание круга «свой»/ «чужой»: *to fake it* – to pretend *(«A Sorta Fairytail»* Tori Amos*); «broke up»* – ended relationship *(«A Sorta Fairytail»* Tori Amos*); «stuck up their nose»* – they were snobs *(«Sk8ter Boy»* Avril Lavigne*); to turn down* – to reject *(«Sk8ter Boy»* Avril Lavigne*).*

Из всех составляющих песни припев обладает наибольшей функциональной значимостью, поскольку именно в нем эксплицируются призыв или побуждение, например, с помощью использования глагола в форме повелительного наклонения:

Don't let them get their way
Don't let them have their way
You're beautiful and so blase
So please don't let them have their way
(«Speak In Tongues» Placebo)

Музыка и общество являются отражением друг друга, молодежная субкультура и ее нонконформизм тесно связаны с музыкальной культурой. Это проявляется в отклонении от фонетических, грамматических и синтаксических норм языка: в нарушении стандартов произношения, неверной расстановке ударений и фонетических заменах *(«Gotta clue, whatcha doin'. You can play brand new to all the other chicks out here»* Britney Spears*)*; намеренных ошибках в орфографии *(craze);* в усечениях, сращениях слов и частей речи *('cause, nothin', goin', wanna, gonna)*; употреблении двойного отрицания («*I ain't gonna work on Maggie's farm no more»* Bob Dylan).

Таким образом, мы видим, что песня занимает важное место в социальной жизни человека, выполняя различные функции. Она сопровождает человека в течение всей его жизни. Д.Д. Шостакович говорил: «Любите и изучайте великое искусство музыки. Оно откроет вам целый мир высоких чувств, страстей, мыслей. Оно сделает вас духовно богаче. Благодаря музыке вы найдете в себе новые неведомые вам прежде силы. Вы увидите жизнь в новых тонах и красках» [1].

Литература

1. http://www.moudrost.ru
2. http://www.intelros.ru
3. http://feb-web.ru
4. http://www.lyrics.com/

Е. Гришина

Некоторые аспекты творчества современного французского писателя Фредерика Бегбедера

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.ф.н., доцент, зав. кафедрой
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета
А.П. Тимонина, г. Пенза

Лингвокультурное пространство является формой существования духовной культуры, выраженной в языке и литературном творчестве на определённом этапе развития общества. Каждое слово отражает культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием современное представление о мире. Лингвокультурное пространство Франции представлено в произведениях современного французского писателя Фредерика Бегбедера, книгами которого зачитываются миллионы людей во всём мире.

Эстет и сноб, профессиональный рекламщик и горячий сторонник коммунистов, Фредерик Бегбедер – одна из самых заметных фигур в литературном мире современной Франции. Его образ жизни неординарен: он очень любит провокации и самокритику, своеобразен, не похож на других, отличается яркими индивидуальными чертами.

Писатель Фредерик Бегбедер – это подкупающая искренность и пессимистический юмор, подключенность к мировой литературе и афористичность письма. Он – представитель французского бомонда, один из тех пятисот избранных, без которых немыслима ночная жизнь Парижа. Бегбедер предпочитает немного «дикие» сюжеты, с героями, похожими на него самого, впрочем, он сам признается, что все его работы автобиографические. В каждой его книге мы видим одно и то же. Неважно, кто герой его книги - Октав, Марк или Оскар, единственный герой его книг – он сам. Богатый, но не настолько, как хочется; знаменитый, но в определенных кругах; успешный, но не считающий себя

таким. Взрослый мужчина, застрявший в детстве, который не может никого долго любить, который погряз в наркотиках, сексе и алкоголе. Он критикует любое проявление обыденности, он оригинален, но предсказуем. Тем не менее, этот образ многим кажется привлекательным, а книги интересными и содержательными. Заслуженную славу писателю принесли романы «Воспоминания необразумившегося молодого человека» (1990), «Каникулы в коме» (1994), «Любовь живет три года» (1997), «Рассказики под экстази» (1999), «99 франков», ставший лидером книжных продаж 2000 года во Франции, «Windows of the World» (2002) и «Романтический эгоист» (2005)1.

Автобиографические книги Бегбедера популярны в мире уже более десяти лет, издаются большими тиражами на разных языках, по ним пишутся сценарии и снимаются фильмы. Чем вызван интерес широкой публики? Как говорит писатель: «Хорошая литература делается теми, кому есть, что сказать». И ему действительно есть о чём поведать миру.

Книги Бегбедера полны сумасбродства, за которым скрываются все наши пороки, почти все герои очень похожи на самого автора, это сближает писателя и народ в их совместных грехах и повинностях, пристрастиях и увлечениях.

На наш взгляд, произведения Фредерика Бегбедера актуальны, так как рассматривают темы, волнующие всех без исключения людей – любовь, одиночество, восприятие действительности и место человека в современном мире. Несмотря на постоянное ощущение, будто романы французского писателя написаны в едином порыве, без всякой подготовительной работы, на самом деле они посажены на жесткий концептуальный стержень и смотрятся вместе как панорама, эпопея, компактная «Человеческая комедия» конца двадцатого-начала двадцать первого века.

Книги Бегбедера – об истории катастроф. Как говорит сам Бегбедер: «Если катастрофы описывать, их станет меньше». Эти катастрофы мы видим буквально во всём: в любовных отношениях, нравах общества, отношениях родителей и детей. Главные герои его романов предпринимают нелепые попытки протеста, бунта против самого себя и против системы, такого «самого себя» породившей. Они живут в мире, который ужасен сам по себе и ещё от того, что герои лично участвуют в его уродовании. И при этом знают: даром это не пройдёт, надвигается коллапс.

Герои романов Бегбедера не эксклюзивны. Знакомя с сегодняшней жизнью Франции, писатель приводит нас к мысли и убеждениям, что описанные им черты современного духовного развития французского общества повторяются практически во всех странах, независимо от положения на географической карте, исторического наследия, материальной обеспеченности граждан.

Затрагиваемые автором темы понятны и близки любому читателю. По книгам Бегбедера мы знакомимся с пороками современного общества и ужасаемся его изменившимся нормам нравственности, понимаем, какие групповые ценности объединяют разных на первый взгляд людей в общности, как рушатся семейные устои и традиции, анализируем причины одиночества человека среди других людей, порой узнаём в отдельных ситуациях самих себя. Писатель, показывая все «прелести» жизни современной «золотой» молодёжи Франции приводит нас к выводу, что этот путь неизбежно заканчивается тупиком и его надо остерегаться. Мы считаем, что с философской точки зрения произведения Фредерика Бегбедера – книги-предупреждения о надвигающейся опасности. Речь идет о настоящей войне, хотя она и не похожа на традиционные войны. Главное – мы живем накануне апокалипсиса. Возможно, именно поэтому многие критики говорят, что произведения Бегбедера носят истерический характер. И сам автор подтверждает: «Мои книги – исповеди, критика того нервного способа жить, который мы называем свободой» [2].

Параллельно с показом грозящей опасности автор постоянно ищет спасение от ставшей обыденностью действительности. «Спасательным кругом» в различных жизненных ситуациях выступают секс, наркотики, различные сомнительные увеселения и даже смена пола. Однако, перебрав всё, что можно, Бегбедер делает для нас и даже для себя самого открытие: единственной ценностью в этом мире является любовь. Именно она помогает писателю создавать новые произведения: «Когда я пишу, мне важно мечтать и влюбляться» [2].

Таким образом, можно сказать, что творчество Ф. Бегбедера играет социально-воспитательную роль. При помощи образов писатель передаёт читателю собственное видение окружающего мира, условий жизни, мораль определённых групп носителей языка, их систему ценностей, менталитет. Произведения Фредерика Бегбедера создают чувственное восприятие действительности читателем и помогают по-

нять главные ценности жизни в современном мире, насыщенном соблазнами.

Литература

1. http://ru.wikipedia.org/wiki/Бегбедер,_Фредерик
2. http://lenta.ru/articles/2006/07/03/beigbeder

А. Грушко, Н.Ю. Костина

Определение дискурса как научная проблема

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Зарождение глобальной сети Интернет способствовало формированию нового пространства, позволяющего осуществлять общение между людьми с характерными только ему признаками и особенностями. Культура современного общества претерпевает определенные изменения под воздействием этого явления. Возникновение новых форм функционирования языка, иных путей коммуникации, а также образование новой коммуникативной среды являются следствием взаимодействия глобальной сети и культуры. В связи с этим отмечается возрастание интереса к различным видам коммуникации и коммуникативному пространству в сети Интернет.

Электронное общение, т.е. общение между людьми посредством сети Интернет, приобретает статус неотъемлемой части повседневной жизни человека, что в итоге способствует его взаимодействию с общепринятыми традиционными формами. Поэтому электронный дискурс становится отдельной сферой, функционирование которой вызывает интерес лингвистов.

Для более углубленного понимания электронного дискурса целесообразно обратиться к понятию «дискурс». Обратимся к концепции В.И. Карасика, выделяющего следующие подходы к пониманию сущности дискурса:

1. Коммуникативный: дискурс как тип диалогического высказывания;
2. Структурно-синтаксический: дискурс как часть текста;
3. Структурно-стилистический: дискурс как нетекстовая организация разговорной речи;
4. Социально-прагматический: дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения (Карасик, 2000:28).

В ходе нашего исследования, следуя точке зрения В.И. Карасика, мы будем рассматривать *дискурс* как текст, погруженный в ситуацию общения.

Дискурс представляет собой сложное лингвистическое явление, которое может рассматриваться в соответствии с вышеуказанными аспектами.

Несмотря на разнообразие лингвистических исследований, направленных на изучение вопросов коммуникации в сети Интернет, существует проблема недостаточной разработанности терминологического аппарата в данной области. Формулировка дефиниции речевого общения посредством сети Интернет является одной из наиболее обсуждаемых проблем, вследствие отсутствия единого термина для обозначения вышеуказанного понятия.

При анализе исследовательских работ отечественных и зарубежных лингвистов мы встречаемся с несколькими терминами, используемыми для определения электронного общения. В своих исследованиях Н.Г. Асмус рассматривает понятия «виртуальная коммуникация», «электронная коммуникация», «виртуальный дискурс», «Интернет-коммуникация» и «компьютерный дискурс» как тождественные понятия (Асмус, 2005:30). В работе Ф.О. Смирнова особое внимание уделяется термину «электронная коммуникация», или иными словами «компьютерная коммуникация». Этот термин, с точки зрения автора обозначает «коммуникативное действие, подразумевающее обмен информацией между людьми посредством компьютера» (Смирнов, 2004:7). По мнению О.В. Лутовиновой, «термины «компьютерный дискурс» и «электронный дискурс» являются синонимичными и обо-

значают текст, погруженный в ситуацию общения посредством электронных средств связи, а точнее посредством компьютера» (Лутовинова, 2009:5). Данная точка зрения подтверждается рядом лингвистических исследований в данной области (А.Г. Аврамова 2004; Е.Н. Галичкина 2001; П.Е. Кондрашов 2004).

Как для «компьютерного», так и для «электронного дискурса» характерно общение при помощи электронных средств. Для «компьютерного дискурса» таким средством является компьютер. «Электронный дискурс» характеризуется использованием разнообразных электронных устройств и компьютера в том числе. Таким образом, можно рассматривать компьютерный дискурс как одну из составных частей электронного дискурса.

Литература

1. Аврамова А.Г. Лингвистические особенности электронного общения (на материале французского, английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Аврамова А.Г.; [МГУ им. М.В. Ломоносова]. – М., 2005. – 27 с.
2. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : дис. … канд. филол. наук / Асмус Н.Г. ; Челябинск. гос. ун-т. – Челябинск, 2005. – 265 с.
3. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса (на материале жанра компьютерных конференций): дис. …канд. филол. наук/ Е.Н. Галичкина. – Астрахань, Астр. пед. ун-т, 2001. – 212 с.
4. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000. – С. 25-33.
5. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: монография/О.В. Лутовинова. – Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 13-35.
6. Кондрашов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: Дисс. канд. филол. наук. – Краснодар, 2004. – 145с.
7. Смирнов Ф.О. Национально культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках/автореф. …дис. канд. филол. наук/Ф.О. Смирнов. – Ярославль, гос. пед. ун-т, 2004. – 21 с.

А. Дьяченко

English nursery rhymes: history and origins

студентка 3курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.ф.н., доцент кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета
Ю.А.Дидык, г. Пенза

English nursery rhymes are classic traditional children's poems and songs that were passed on from generation to generation. Some of nursery rhymes date from the 17th century, and some even from the 16th century. The imaginary author of the rhymes was Mother Goose, and because of that nursery rhymes are often called Mother Goose rhymes, especially in American literature. On the whole, the authorship of the rhymes included in the collection of Nursery rhymes is not known. Nursery rhymes are considered to be folklore. The names of only a few authors of the rhymes are known. For example, the poem «Mary Had a Little Lamb», one of the most famous nursery rhymes, was written by Sarah Josepha Hale in 1830. The poem «Twinkle, Twinkle, Little Star» was written by Jane Taylor in 1806. Many researchers were interested in possible meanings of nursery rhymes. Some researchers believe that nursery rhymes are full of hidden meanings, that they describe historical events, and that the personages of the rhymes existed in real life. Other researchers think that most of the rhymes were created simply for children's entertainment and that only some nursery rhymes were really connected with certain historical events. Such nursery rhymes have historically been used to express opinions that could not be spoken freely. Some seemingly silly rhymes included political statements which if they had been spoken straightforward, would be punishable by death.

One of the most popular nursery rhymes, which is associated with history of Britain, is the «Mary, Mary, quite contrary» rhyme.

Mary, Mary, quite contrary,
How does your garden grow?
With silver bells and cockle shells

And pretty maids all in a row.

The Mary alluded to in this traditional English nursery rhyme is reputed to be Mary Tudor (1516 – 1558), or Bloody Mary, who was the daughter of King Henry VIII (1491 – 1547). Queen Mary was a staunch Catholic and Protestants who refused to give up the Protestant faith were often killed. That is why the garden in the rhyme refers to graveyards. The silver bells and cockle shells referred to in the Nursery Rhyme were colloquialisms for instruments of torture. 'Maids' is short for Maidens. The maiden was what we now call the guillotine.

The hidden meaning of the following rhyme refers to the same time and the same personalities, and the rhyme is called «Three blind mice».

Three blind mice, three blind mice,
See how they run, see how they run,
They all ran after the farmer's wife,
Who cut off their tails with a carving knife,
Did you ever see such a thing in your life,
As three blind mice?

The «farmer's wife» refers to the daughter of King Henry VIII, Queen Mary I. Mary, as it was mentioned before, was a staunch Catholic and her violent persecution of Protestants led to the nickname of «Bloody Mary». The 'three blind mice' were three noblemen who adhered to the Protestant faith and were convicted of plotting against the Queen.

The next rhyme is often used during playing a special game, when children stand in a circle and dance.

Ring around the rosy,
A pocketful of posies
«Ashes, Ashes»
We all fall down.

In the later version the words «A-tishoo! A-tishoo!» are found instead of «Ashes, Ashes». The words of this rhyme have their origin in English history. The historical period dates back to the Great Plague of London in 1665. The symptoms of the plague included a rosy red rash in the shape of a ring on the skin (Ring around the rosy). Pockets were filled with sweet smelling herbs (or posies) which were carried due to the belief that the disease was transmitted by bad smells. The term «Ashes Ashes» refers to the cremation of the dead bodies! A «ring of roses» on palm was one of the first signs of the plague, and the sneezing («a-tishoo, a-tishoo») would fol-

low, with falling down not long after that. And falling down is a metaphor for death.

The origin of the lyrics to «Rain rain go away» is said to date back to the reign of Queen Elizabeth I (1533-1603), one of the English Tudor monarchs. During this period of English history there was constant rivalry between Spain and England culminating in the launch of the Spanish Armada in 1588.

Rain, rain, go away,
Come again another day.
Little Johnny wants to play;
Rain, rain, go to Spain,
Never show your face again!

The Spanish Armada consisted of many Spanish galleons and was sent to invade England. The Armada was led by Duke of Medina Sedonia and the the fleet numbered over 130 ships. The English fleet, under Admiral Lord Howard, totaled 34 small Navy vessels and 163 armed merchant ships. But the great Spanish Armada was defeated. Only 65 Spanish galleons and just 10,000 men returned to Spain. The attempt failed, not only because of the swift nature of the smaller English ships but also by the stormy weather which scattered the Armada fleet.

The next rhyme is very popular in Russia in translation of S.Marshak.

«Pussycat, Pussycat, where have you been?»
«I've been up to London to visit the Queen.»
«Pussycat, Pussycat, what did you there?»
«I frightened a little mouse under her chair»

The origins of the "Pussycat, Pussycat" rhyme dates back to the history of 16th century Tudor England. One of the waiting ladies of Queen Elizabeth I had an old cat which roamed throughout Windsor castle. On one particular occasion the cat ran beneath the throne where its tail brushed against the Queen's foot, startling her. Luckily 'Good Queen Bess' had a sense of humor and decreed that the cat could wander about the throne room, on condition it kept it free of mice.

In fact, meanings of most nursery rhymes are unknown, and all identifications are speculative. Some of them are just small poems for children or for people, who want to develop pronunciation, because such rhymes are often full of different phonetic expressive means and stylistic devices, such as alliteration and assonance.

And in these cases one can only guess what interpretation of the hidden sense is fact and what is fiction.

BIBLIOGRAPHY

1. Bett, H. Nursery Rhymes and Tales – Their Origin and History. London: Methen & Co. Ltd. – 1968.
2. Dakin, J. Songs and Rhymes for the Teaching of English. London: Longman – 1991.
3. Mother Goose Old Nursery Rhymes. London: Wordsworth Classics, Ltd. – 1994.
4. Simpson, J, Roud, S. Oxford Dictionary of English Folklore. London: Oxford University Press – 2003.

Н.К. Ерёмина, М. Карпушина

Языковой портрет главного героя британского телесериала «Doctor Who»

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета;
студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Британский научно-фантастический телесериал «Doctor Who» («Доктор Кто») компании «Би-би-си» об инопланетном путешественнике, известном как Доктор, является важной частью культуры Великобритании.

Личность Доктора всегда была загадкой. Это человек незаурядных способностей, экстраординарный, эксцентричный странник, блуждающий по бесконечности пространства и времени на своей машине времени **TARDIS** (сокращение от **T**ime **A**nd **R**elative **D**imension **I**n **S**pace). Где бы он ни появился, Доктор с улыбкой и рукопожатием предлагает свою помощь, чаще всего – людям с планеты Земля. Когда

его спрашивают, почему, он отвечает: *«Обожаю людей. Они всегда видят узоры там, где их нет»* [1].

Актуальность исследования языковой портретной характеристики главного героя заключается в неугасаемом интересе публики к этому сериалу, возможности выявить закономерные связи между «Классическим Доктором» (1963г. – 1989г.) и «Новым Доктором» (возрожденным с 2005 г.). Общее количество законченных историй превышает 250. Жизнь Доктора настолько многообразна и объемна, что создает перспективу для изучения в языковом плане. Роль Доктора исполнили 13 актеров, и каждый отбирал языковые средства не только в соответствии с условиями коммуникаций, но и опираясь на особенности своего характера. Мы постарались представить собирательный образ языкового портрета Доктора Кто.

Языковой портрет – способ описания языковой способности человека, получение знания о человеке на основе его коммуникативного поведения. Языковой рисунок в портретной характеристике личности фиксирует индивидуально-творческое осмысление реальности. Суть языкового портрета раскрывается через систему речевых механизмов, используемых говорящим в разных ситуациях. Это помогает рассмотреть человека с точки зрения национального менталитета, психологии, социальной среды, мировоззрения.

Но если понятие «языковой портрет человека» не содержит в себе противоречий, то рассмотрение в качестве языковой личности персонажа телесериала требует целого ряда оговорок. Сама возможность такого подхода коренится в механизме восприятия зрителем происходящего на экране. Необходимое условие – отождествление образа с реальной личностью [2].

Языковая личность может быть структурирована с учётом специфики идеологических, психоэмотивных и тематических элементов языка.

Идеологический уровень соотносится с системой идей, представлений, взглядов на реальность. Так, одно из любимых выражений Доктора – *‘Allons-y!’* (в переводе с французского – *let’s go* «пойдем, действуй»), которым он, кажется, призывает к поискам новых путей, предвосхищает ход событий. *‘Geronimo’* – еще одно полюбившееся слово Доктора. Изначально *Geronimo* – военный предводитель чирикауа-апачей, который в течение 25 лет возглавлял борьбу против

вторжения США на землю своего племени [5], имя предводителя выступало как боевой клич. Часто доктор восклицает *‘Molto Bene!’*, что в переводе с итальянского означает «очень хорошо».

Психоэмотивный уровень отражает коммуникативное поведение с точки зрения эмоциональных параметров. В речи Доктора просматриваются его эстетические ориентиры как самого яркого персонажа. Всегда харизматичный, этот Доктор обладает особой манерой одеваться: ‘*Bow ties are cool’* – это выражение, произнесенное Доктором, стало крылатым и часто употребляется в значении «странное и дурашливое – это здорово». Время от времени он говорит то же и о других необычных предметах одежды. Доктор – путешественник во времени и не стесняется странных нарядов.

Доктор является одним из ярких представителей языкового сообщества, к которому он принадлежит. Когда героям научной фантастики требуется высоконаучное объяснение трудной задачи, они восклицают: *‘Reverse the polarity!’*. Выражение *‘Reverse the polarity of the neutron flow’ (Изменить полярность потока нейтронов)* часто используется Доктором. В действительности это выражение не имеет смысла, поскольку нейтроны не имеют электрической полярности.

Тематический уровень демонстрирует превалирующие тематические группы в речевых манифестациях. Речевая тематика Доктора посвящена философским вопросам: *«Нельзя переписать историю! Ни одной строчки!»; «Проблема с путешествиями во времени в том, что времени всегда не хватает...»*. Доктор – ярый приверженец свободы: *«В некоторых уголках вселенной завелись ужаснейшие твари... Твари, которым ненавистно всё, во что мы верим. И с ними надо бороться!»*. У него обостренное чувство справедливости и морального превосходства: *«– Доктор, они вооружены! – А я нет, и поэтому я лучше, не так ли? Они могут меня пристрелить, но моральное превосходство за мной»*. За его эксцентричностью скрывается тайна, которую он за столько лет так никому и не раскрыл: «*И где-то есть опасность, где-то несправедливость, а где-то стынет чай. Пошли, Эйс, нам пора!»*. Несмотря на серьезность своей миссии, доктор может быть смешным и странным, сбивая многих с толку: *«Здравствуйте! Держите конфетку»*.

Сериал полон ярких фраз и выражений. Любимые слова Доктора являются любимыми и для многочисленных фанатов сериала. В раз-

ных странах они используют их во всех возможных ситуациях, именно на языке оригинала.

Литература

1. http://www.mirf.ru/Articles/art3770.htm
2. http://sisp.nkras.ru/issues/2011/4/smirnova.pdf
3. http://doktorkto.ru/about
4. http://www.bbc.co.uk/programmes/b006q2x0
5. http://ru.wikipedia.org/wiki/Джеронимо

М. Ерёмкина

Тайна великой реки Амазонок

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Костина Н.Ю., г. Пенза

История географических названий подчас настолько поразительна и непредсказуема, что во многих случаях вызывает удивление, раскрывает нам целый огромный мир событий, исторических личностей и судеб. Названия исторически изменчивы: они меняются в связи с изменениями и в языке, и в жизни народов. Знание истории помогает проследить процессы взаимовлияния и обогащения языка. Поэтому изучение географических названий без помощи истории просто невозможно. Данная статья посвящается истории открытия и наименования величайшей реки Южной Америки, Амазонки.

Нет сомнений, что Амазонка является одной из крупнейших рек в мире по размерам бассейна, полноводности и длине речной системы. Образуется слиянием рек Мараньон и Укаяли. Длина от главного истока Мараньона 6992,06 км, от открытого в конце XX века истока

Апачета – около 7000 км, от истока Укаяли свыше 7000 км. Площадь бассейна 7180 тыс. км² (по другим данным 6915 тыс. км²). В 2011 году по результатам всемирного конкурса Амазонка признана одним из семи природных чудес мира.

Большая часть бассейна Амазонки принадлежит Бразилии, юго-западные и западные районы – Боливии, Перу, Эквадору и Колумбии. Протекая большей частью по Амазонской низменности в субширотном направлении близ экватора, Амазонка впадает в Атлантический океан, образуя самую большую в мире дельту (площадью свыше 100 тыс. км² и включающую самый большой в мире речной остров Маражо).

Река принимает свыше 500 притоков, многие из которых длиной более 1500 км: справа – Журуа, Мадейра, Топажос, слева – Иса, Риу-Негру. Полноводна в течение всего года. Приливы распространяются на 1400 км от устья, часто сопровождаются одиночной волной – пороро-кой. Океанские суда доходят до г. Манаус, общая протяженность водных путей с притоками – более 25000 км. Развито рыболовство (более 2000 видов рыб), уникален растительный и животный мир, использование гидроэнергетического потенциала ничтожно.

Но почему знаменитая река Америки называется Амазонкой? И существовали ли на самом деле легендарные воительницы?

Устье Амазонки открыл в 1500 г. Висенте Пинсон и назвал ее Rio Santa Maria de la Mar Dulce «река Св. Марин пресного моря» (экспедицию удивило, что за десятки километров от берега вода была пресной). Это название сократилось в Mar Dulce и употреблялось испанцами в XVI в. наряду с другим – Rio Grande «большая река». В 1515 г. экспедиция Пинсона дала этой реке название Мараньон (испан. «чаща, густой лес») [3, С. 23].

Амазонка была открыта конкистадором Франсиско де Орельяном, руководителем экспедиции в поисках Эльдорадо.

24 июня 1542 года на одной из стоянок отряд Орельяна подвергся нападению местных индейцев. По свидетельству монаха Карвахаля, участвовавшего в экспедиции:

«Битва, здесь происшедшая, была не на жизнь, а на смерть, ибо индейцы перемешались с испанцами и оборонялись на диво мужественно... Мы увидели воочию, что в бою они сражаются впереди всех и являются для оных чем-то вроде предводителей... Сии жены весьма высокого роста и белокожи, волосы у них очень длинные, заплетены и обернуты во-

круг головы. Они очень сильны, а ходят почти нагие – только прикрывают стыд. В руках у них лук и стрелы, и в бою они не уступают доброму десятку индейцев, и многие из них – я видел это воочию – выпустили по одной из наших бригантин целую охапку стрел...» [1, С. 76].

Это напомнило испанцам древнегреческий миф об амазонках – женщинах-воительницах, и они дали реке название *Рио-де-лас-Амазонас* – «река амазонок». Допускается, что Орельяно и его спутники приняли за женщин индейцев, волосы которых были заплетены в косы. И хотя экспедиции XX в. подтвердили факт участия индианок в битвах, современные исследователи весь этот рассказ об амазонках считают выдумкой. Позже высказывалось мнение, что название *Амазонас* происходит от слова *амасуну*, которое на одном из индейских языков означает «большая вода». Эта гипотеза реалистична, однако настораживает, что в названиях других рек Южной Америки это слово не встречается. Некоторые авторы считают, что *амасуну* – одно из местных названий разрушительной приливной волны в устье этой реки (другое распространенное название *пороpока*). В пользу такого понимания свидетельствует применение названия *Амазонас* только к нижнему течению реки, до впадения Риу-Негру, а в среднем течении она называется *Солимойнс* от местного этнонима *сурима* или *сулима*. В Бразилии река называется *Амазонас* (Amazonas, Rio), множественное число от португальского *амазона* (amazona) – «амазонка». Русская форма названия *Амазонка* образована калькированием португальского названия и образованием от него формы единственного числа – *Амазонка*. То же значение «амазонка» (ед. ч.) – имеют англ. Amazon и франц. Amazone. [2, С. 57].

Таким образом, можно сказать, что Амазонка, являющаяся самой длинной рекой в мире, практически разделяющая континент пополам, и содержащая пятую часть всей пресной воды нашей планеты с огромным разнообразием дикой природы в бассейне Амазонки, имеет еще и богатую историю. И до сих пор Амазонка и джунгли, окружающие главные притоки реки, не исследованы и хранят множество тайн.

Литература

1. Открытие великой реки амазонок. М.: Географгиз, 1963. – 203с.
2. Географические названия мира: Топонимический словарь. – М: АСТ. Поспелов Е.М. 2005. – 229с.

3. Краткий топонимический словарь М.: Мысль. – Никонов В.А. 1966. – 509с.
4. Краткий географический словарь. EdwART. 2008.

М. Жучкина

Французская литература и французский язык в жизни и творчестве М.Ю. Лермонтова

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент, зав. кафедрой
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета
А.П. Тимонина, г. Пенза

В данной статье мы попытаемся рассмотреть, какое место занимали французская литература и французский язык в жизни и творчестве Михаила Юрьевича Лермонтова.

По нашему мнению, эта тема является весьма актуальной, т.к. информацию по этому вопросу не так просто найти, что в свою очередь рождает все новые и новые вопросы.

Если говорить об эпохе М.Ю. Лермонтова, то он родился в послевоенное время, когда страна только пыталась оправиться от всех потерь войны 1812 г., в эпоху острой неприязни к французской литературе и Франции вообще. И хотя он и не был окружен чарующей магией этой страны, но язык Франции интересовал его. Именно поэтому М.Ю. Лермонтов решил изучать французский язык самостоятельно, без чьей-либо помощи, перелистывая тысячи раз старые потрепанные 16-томовые учебники Лагарпа, подолгу беседуя с гувернером – французом. В возрасте 13 лет благодаря хорошему знанию французского языка М.Ю. Лермонтов знакомится с французской словесностью. Он начинает читать стихи в оригинале, пытается переводить некоторые

фрагменты известных стихотворений с английского на французский и даже пишет свои собственные стихи на этом языке.

Следует отметить, что эпоха творческого становления М.Ю. Лермонтова как поэта пришлась на постдекабристский период, когда «пик» культуры Франции почти исчез. По-видимому, поэтому вначале М.Ю. Лермонтов считал французскую литературу чем-то чуждым, совершенно не интересным и обыденным для русского сознания.

Многое его не удовлетворяло, прежде всего это было связано с тем, что во французской культуре того времени царил классицизм. Он считал все произведения данного направления изрядно скучными и однообразными, ему не нравился схематизм классицистической поэзии. Он не находит в ней никакой поэтичности: «…я не слыхал сказок народных; – в них, верно, больше поэзии, чем во всей французской словесности» [1, С.35]. М.Ю. Лермонтов обвиняет также и Ж.-Ж.Руссо, который, по его мнению, искажает жизненные реалии. Все его произведения он находит чересчур поучительными и подчеркивает излишнюю «идеальность» героев.

М.Ю. Лермонтов по своей натуре был романтиком. Поэтому единственным европейским автором, которого М.Ю. Лермонтов все-таки признавал и даже считал обязательным для прочтения, был английский поэт – Джордж Байрон. Чуть позже, помимо Байрона, М.Ю. Лермонтов стал изучать и А. де Ламартина. Он считал, что произведения этого автора читались легко и обладали философским смыслом, они представлялись ему чем-то новым, не таким бессмысленным, как поэзия предыдущего периода. Вот как Е.А. Сушкова, возлюбленная поэта, вспоминая лето 1830 года, писала о его поэтических «властителях»: «Он декламировал нам Пушкина, Ламартина и был неразлучен с огромным Байроном» [1, С.34].

Если говорить о таком жанре, как драматургия, то тут позиция М.Ю. Лермонтова еще более критична. Молодой М.Ю. Лермонтов с яростью отрицает классицистическую поэтику в драматургии. В 1831 г. он пишет своей тёте М.А. Шан-Гирей о том, что он хочет адаптировать к русской реальности постановку Дюсиса. Причем все замечания, комментарии и поправки, которые М. Ю. Лермонтов делает, говорят о его интеллектуальной и эстетической зрелости и неприятии классицизма: «Начну с того, что имеете вы перевод не Шекспира, а перевод перековерканной пьесы Дюсиса, который, чтобы удовлетворить при-

торному вкусу французов, не умеющих обнять высокое, и глупым их правилам, переменил ход трагедии и выпустил множество характерных сцен» [1, С.35].

М.Ю. Лермонтов блестяще знал всех французских писателей, однако ссылался на конкретного автора достаточно редко, обычно он просто не отмечал никаких французских источников, хотя его творчество было фактически связано с В.Гюго, П.Мериме, А.Мюссе, Сенанкур и др. Это вовсе не жест невежества или желание скрыть истинный источник своего произведения. В то время такое своего рода знакомство с автором было совершенно нормальным и считалось нормой: «…все традиционно французское приобретало характер привычного, почти бытового явления» [1, С.36].

Он брал из французской литературы только те мотивы, которые соответствовали его романтичным взглядам. Творческое переосмысление французскими романтиками присущих поэзии Байрона противопоставлений зла и добра, покорности и бунта, воспринимались М.Ю. Лермонтовым как что-то близкое и разумное. Поэтому столь заметно воздействие на нашего поэта Альфреда де Виньи. Образ демона в одноименной поэме явно является отголоском образа Люцифера из произведения А. де Виньи Элоа, или Сестра ангелов (A. de Vigny. Eloa, ou la Sœur des anges, 1824).

Можно заметить, что М.Ю. Лермонтов испытывал порой достаточно противоречивые чувства ко всему, что связано с Францией. Он одновременно любил и ненавидел все французское. Порой он просто высмеивал заурядность французских писателей, а порой чтил и возносил некоторых из них на вершину, не понимая при этом тех, кто не находит в их произведениях смысла. Ж.-Б.Мольер не мог привлечь М.Ю. Лермонтова, т.к. его произведения были выстроены по всем канонам классицизма и отличались упрощенностью в подаче образов. Но М.Ю. Лермонтову пришелся по нраву Виктор Гюго, ему был интересен не только опыт самого француза, его больше привлекала тема романтизма и гуманного отношения к человеку. Особенно ярко это проявляется в романе «Отверженные» и «Собор Парижской Богоматери». По-видимому, такое восприятие, прежде всего, связано именно со сложной личностью самого поэта, его часто меняющимся характером.

Таким образом, рассматривая отношение М.Ю. Лермонтова к французской литературе, можно убедиться в том, что поэт был тонким

ценителем словесности, убежденным романтиком. Собственную оценку он не просто высказывал, а воплощал в художественном творчестве. Мотивы, взятые из французской литературы, отобраны в соответствии с устремлениями поэта и его приверженностью к литературным направлениям. Исследовать лермонтовскую позицию по отношению к тексту чрезвычайно интересно, потому что это дает возможность глубже понять личность М.Ю. Лермонтова, оценить его эстетические воззрения.

Литература

1. Вольперт Л. И. Лермонтов и литература Франции. изд. 3-е, испр. и доп. Тарту, 2010. – 276 с.
2. Вацуро В. Э. О Лермонтове: Работы разных лет. Москва, 2008.
3. Миллер О. В. Литература о жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова. Библиографический указатель. 1978-1991. – СПб.: Издательство «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2003. – 384 с.
4. Присцилла Мейер. Русские читают французов. Лермонтов, Достоевский, Толстой и французская литература. США, 2011. –336 с.

М. Имамова

Затерянный мир Моа

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета
Ю.А. Дидык, г. Пенза

“I suddenly became aware that, although I was a native of New Zealand and had lived here all my life, I had only the haziest notions of the Moa, and when it came down to fundamentals I really knew nothing of it at all”.
T. Lindsay Buick, “Discovery of Dinornis”, 1936.

First we killed them, then we ate them and then we forgot about them. Human beings have not been kind to the moa. Here was the most unusual

and unique family of birds that ever lived, a clan of feathered monsters that were isolated on the small islands of New Zealand, and left to the wildest whims of evolution became so large and odd and different from the rest of the avian group that they became almost as much mammal as bird. With little competition and no ground predators moa thrived for millions of years, adapting and diversifying to fill virtually every terrestrial environment in the rugged isles of New Zealand, from sand dunes to flax swamps; deep primeval rainforest to frozen subalpine tussock. Some were the size of a turkey, while the largest of the group, the giant moa, became the tallest bird to have ever lived on this planet. Some had legs built like an elephant's, others laid eggs the size of rugby balls. New Zealand was the 'Land of the Moa' for the longest time, and their rule was undisputed until the arrival of a lethal new animal to the land – a cunning bipedal and highly social primate with the extinction capacity of a fair-sized asteroid. Along with the humans came their entourage of four-legged predators, who wreaked havoc among wildlife that had never encountered their like and had no natural defences against the mammalian invasion. Seemingly in the blink of an eye the moa disappeared, erased from history so quickly and thoroughly that even the memory of them died and today most New Zealanders scarcely spare them a thought. They have become creatures of myth and urban legend; ghosts in the bush and an enigma broken into thousands of pieces and scattered across New Zealand's spectacular landscape. What is the real story of the moa.Why is everything about their existence so mysterious and controversial.What were the enormous birds really like, and what happened to them.

Before Maori permanently settled New Zealand, between 85 and 90% of the country's land area was covered in dense forest and natural fire was rare. Estimates for the onset of permanent human settlement in New Zealand, based on radiocarbon determinations of the earliest archaeological material, suggest it began about AD1200–1300. For the same period, there are extensive records for the decline of moa seals and numerous smaller birds resulting from hunting and gathering by Maori.

In the simplest terms the moa were heavily built birds that walked around on two powerfully built legs. The leg proportions however do not match those of fast running birds which suggests that moa were relatively slow for their leg length. It should be remembered however that there were no large ground predators known to have existed in New Zealand until the

arrival of the first people, so the ability to run fast would have really been an unnecessary option anyway.

The moa are a good example of the extreme effects of being secondarily flightless. The moa were certainly descended from ancestors that were capable of flight; it is the only way birds could have feasibly reached the islands of New Zealand. Whereas many secondarily flightless birds still retained smaller versions of their ancestors wings however, the wings of the moahad completely disappeared. Why some birds lose the ability to fly is always a matter of contention, but for the moa it seems that an abundant supply of food combined with no ground predators meant that there was simply no need to expend energy upon flying to escape or search for food.

Aside from losing their wings, the feathers on the body also devolved to more simple hair-like structures. These would not have been capable of creating lift for flight, but they would have still performed an important insulatory function as well as allowing rain to run off the body without getting the skin wet. Analysis of feather pigments has also revealed that moa could be quite variable in their color, with the genus *Dinornis* having feathers that were red/brown in their coloration, to the genus *Emeus* which had feathers that were more of abeige color.

As already briefly mentioned above, the female moa were larger than the males. In some genera the size difference was fairly slight, but in others the female could be anything between one and a half to twice as large as the male. For example, the largest females of extreme reversed sexual size dimorphism were about 280% the weight and 150% the height of the largest males, which is unprecedented among birds and terrestrial mammals. The combination of molecular and palaeontological data highlights the difficulties of analysing extinct groups, even those with detailed fossil records.

Remains of eggs and juveniles all seem to indicate that the moa birds followed a k-strategy method when it came to survival. What k-strategy means is that when moa raised young they would only attempt to raise one to two or three chicks at a time. By only raising a small number, the parents could invest more time and attention in rearing the young, thus increasing their chances of surviving to adulthood. Studies of bone grow growth of moa have revealed that it would take up to ten years for a moa bird to reach reproductive maturity.

To find natural predators of the moa we have to look again to the birds, and here there is one serious contender that is believed to have hunted moa

exclusively:the *Haast's eagle*. Big animals often have big predators, and while the Haast's eagle may not have had a wingspan as large as some of today's largest eagles, the Haast's eagle was almost certainly the heaviest eagle that we know about to ever take to the air.

The relatively short wingspan of the Haast's eagle was actually one of its main advantages when it came to hunting moa. In order to track down moa birds, Haast's eagles would have been hunting and flying in forested environments, and a shorter wingspan meant that Haast's eagles could fly amongst the trees without clipping their wings on them as they approached their targets. Haast's eagles are believed to have struck moa birds at high speeds, driving their powerful six to ten centimeter long talons into the spines of their prey, crippling them almost instantly.

There is also another bird that may have hunted moa, and this is the *Eyles' harrier*. Although no way near as large as the Haast's eagle, the Eyles harrier was still large enough to be a threat to small juvenile moa that may have strayed too far from their parents. Both the Haast's eagle and the Eyles harrier are now extinct, though they seem to have gone at different times. The Haast's eagle disappears at some point soon after1400AD,the same time as the moa largely disappeared. This indicates that the Haast's eagle was a specialist at hunting the moa, and when they disappeared, they were unable to adapt to a new prey source. Eyles' harriers however are thought to have been generalists and while capable of hunting small individual juveniles, they likely also hunted other types of birds. However, as the environments of New Zealand and available prey birds changed and declined, they disappeared too.

Some authors have speculated that a few Upland moa may have persisted in remote corners of New Zealand until the 18th and even 19th centuries, but this view is not widely accepted. Some Māori hunters claimed to be in pursuit of the moa as late as the 1770s. Whalers and sealers recalled seeing monstrous birds along the coast of the South Island, and in the 1820s, a man named George Pauley made an unverified claim of seeing a moa in the Otago Region of New Zealand. An expedition in the 1850s under Lieutenant A. Impey reported two Emu-like birds on a hillside on the South Island; an 1861 story from the Nelson Examiner told of three-toed footprints measuring 36 centimeters (14 in) between Takaka and Riwaka that were found by a surveying party; and finally in 1878 the Otago Witness published an additional account from a farmer

and his shepherd. An 80-year-old woman, Alice Mckenzie, claimed in 1959 that she had seen a moa in Fiordland bush in 1887, and again on a Fiordland beach when she was 17 years old. She claimed that her brother had also seen a moa on another occasion. Moreover approximately eight moa trackways, with fossilised moa footprint impressions in fluvial silts have been found throughout the North Island, including Waikanae Creek (1872), Napier (1887), Manawatu River (1895), Marton (1896), Palmerston North (1911) (see photograph to left), Rangitikei River (1939), and underwater in Lake Taupo (1973). Analysis of the spacing of these tracks indicate walking speeds of between 3 and 5 km/h.

Литература

1. Quinn Berenston.*The life and death of New Zealand's legendary bird*. New Zealand: Craig Potton Publishing: 2012.
2. T. H. Worthy and R. N. Holdaway. *The lost world of the moa*. *Prehistoric life of New Zealand*. Indiana University press: 2002.
3. Bunce, Michael, and others. *Extreme reversed sexual size dimorphism in the extinct New Zealand moa Dinornis' Nature* .2003.
4. http://www.prehistoricwildlife.com/articles/moa-birds.html

О.А. Кашичкина

Лужицкие Сербы: историко-лингвистические аспекты

доцент кафедры «Немецкий язык
и методика преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Как известно, в конце античного мира происходило переселение народов. Индоевропейская общность распалась на множество племен, заселивших Европу и часть Азии. Полторы-две тысячи лет назад эти племена осели на землях, ставших ядром их последующего исторического развития как наций.

Территория современной Германии была освоена в равной мере германскими и славянскими племенами. Двигаясь с востока, в 3-4 веках нашей эры германцы (Швабы, Алеманы, Саксы и др.) прошли за

Эльбу на запад и юго-запад и остановились в бассейне Рейна, истоке Дуная, на землях Баварии, Вюртемберга, Тюрингии, Эльзаса, Гессена. Спустя около 200 лет на безлюдные пространства между реками Одер, Нисса и Эльба, а также западнее Эльбы, по-славянски Лабы, с севера Баварии до границ Дании на побережье Балтийского моря пришли многочисленные западнославянские племена. По месту своего расселения они назывались Полабскими, занимавшими берега Лабы, и Балтийскими славянами. Они образовали племенные союзы, успешно конкурировавшие с соседями: германцами и датчанами – как оборонявшиеся от них, так и делающие набеги – а также временами воевавшие друг с другом. Впоследствии ободриты, вагры, лютичи, черезпяне и др. не выдержали натиск западных соседей, были истреблены или германизированы, и к 18-му веку потеряли родной язык и культуру. Наследием балтийских и полабских славян являются безчисленные географические названия славянского происхождения на карте Германии, а также славянские фамилии некоторых коренных жителей. Славянскими являются названия «Росток», «Шверин», «Любек», «Люхов», река «Трава» «Плёнерское» озеро; города «Зеелов», «Трептов», «Беесков» и т.д. Налицо прямое фонетическое сходство с русскими «Псков», «Гдов», «Москов» (древнее название Москвы).

Остров Рюген со своим святилищем долгое время являлся одним из духовных центров славянского языческого мира. Родоначальник первой царской династии России – Рюрик – по материнской линии был Новгородцем, по отцовской – князем, военным вождем из балтийских славян.

Любопытно, но до настоящего времени на востоке Германии сохранилось 2 славянских этноса – это Лужицкие сербы (немецкое название «Сорбы» и «Венды»), населяющие свою историческую родину – Луж***и***цу. Область разделяется на 2 части: Нижняя Лужица (Dolna Łužyca) с центром Котбус в земле Бранденбург, и Верхняя Лужица (Horna Łužica) с центром Бауцен в земле Саксония. По Лужице протекает река Шпрее, в устье которой когда-то была основана славянская деревня Берлин.

Самоназвание лужичан – Serbja («сербья»).

Несмотря на то, что Лужица находится западнее Польши, лужицкий язык ближе к русскому, чем польский. Существует два основных диалекта – нижнелужицкий (Dolnoserbski) и верхнелужицкий (Gorno-

serbski), и несколько переходных разновидностей. В современном лужицком языке сохранились древние славянские слова и корни.

Например (слова из Нижнелужицкого языка): «мальчик» – gólc [голц], «лодка» – cołn [цолн], «тропинка» – sćažka [счьажка], «знамя» – chórgoj [хоргой], «больной» – chóry [хори], «деревня» – wjas [вяс], «выздоравливать» – gojić [гойичь]. Ср. древнерусское приветствие «Гой еси!» – «Здравствуй!».

Обращение к мужчине «сударь», «господин» – kněz [кнез], «незамужняя девушка» – knězna [кнежна].

В конце сороковых годов XX века насчитывалось более 500 тысяч лужицких сербов. По ряду причин многие отказались от своей самобытности, перестали говорить на своем языке. На сегодняшний день в Лужице проживают около 60 тысяч человек, относящих себя к сербам-лужичанам: примерно 10 тысяч в Нижней Лужице и 50 тысяч в Верхней Лужице.

Как и в другой западной части славянского мира – в Словении – в Лужице еще сохраняется память о былой славянской общности и светлый образ России.

О.А. Корабельникова, К. Цандекова

Фонетические маркеры аргументативного дискурса

к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета;
студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Одной из актуальных проблем в лингвистике XX века является проблема дискурса. Существует множество исследований понятия дискурс. Но на данный момент нет четкого и общепризнанного определения «дискурс», однако следует отметить широкую популярность, приобретенную этим термином в последнее время.

М. Стаббс выделяет три основные характеристики дискурса:

1) в формальном отношении это – единица языка, превосходящая по объему предложение;

2) в содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте;

3) по своей организации дискурс интерактивен, т.е. диалогичен [Стаббс 1983].

Как и любое другое понятие дискурс характеризуется определенными универсальными чертами, выделяемыми всеми авторами. Например, Григорьева В.С. выделяет такие универсальные черты дискурса как целостность и связность. Целостность дискурса, по мнению Григорьевой, проявляется в непрерывной смысловой связности его компонентов и складывается из некоторых содержательно-структурных компонентов, опознаваемых в результате восприятия дискурсивного события как комплекса. Григорьева также выделяет такую характеристику дискурса как хронотопность, которая воплощается в репрезентации и восприятии пространственных и темпоральных отношений и осуществляется в основном через глаголы и наречия. К характеристикам понятия «дискурс» Григорьева также относит интертекстуальность, которая проявляется в его связи с предшествующими и последующими произведениями.

Аргументативный дискурс – это особый вид коммуникации, определяемый разными учеными в очень широком смысле. Слово аргумент в общем смысле означает поддержку какой-либо идеи. «Аргументация – это речевой акт, состоящий из ряда высказываний, которые предназначены для того, чтобы обосновать или опровергнуть выраженное мнение, и направлены на то, чтобы убедить в приемлемости этого выраженного мнения» [Eemeren 1983: 18]. В приведенном определении Ф.Х. Ван Еемерена не учитывается позиция и поведение адресата. В этой связи следует отметить, что прагмалингвистическое рассмотрение аргументации как сферы человеческого общения характеризуется двумя подходами: интерактивным и коммуникативным. Коммуникативный аргумент монологичен, а интерактивный диалогичен.

Для реализации основных задач воздействия выделяют различные формы аргументации. Анисимова Т.В. называет три такие основные формы: доказательство, внушение и убеждение. «Доказательство – понятие преимущественно логическое. Это совокупность логических при-

емов обоснования истинности какого-либо суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений. Тем самым, задача доказательства – уничтожение сомнений в правильности выдвинутого тезиса. Внушение – понятие преимущественно психологическое. Это навязывание готового мнения адресату путем воздействия на подсознание. Тем самым, задача внушения – создать у адресата ощущение добровольности восприятия чужого мнения, его актуальности, привлекательности. Убеждение состоит из элементов как доказательства, так и внушения. Это значит, что оратор предъявляет как рациональные аргументы, так и эмоциональные, обращается к разуму, но влияет и на чувства аудитории, апеллирует как к истине, так и к мнению слушателей, показывает все возможности, выгоды и преимущества своего варианта решения проблемы, добивается, чтобы аудитория поверила сказанному и восприняла его как руководство к действию» [Анисимова 2000: 18].

Просодия также играет заметную роль в реализации аргументации. Основная тенденция, отражающая характер просодической организации акта аргументации, состоит в том, что высказывание-тезис, содержащее важную информацию, маркируется просодическим выделением по отношению к высказываниям аргументам, что обеспечивает доминантное положение тезиса

К интонационным маркерам текста-дискурса относятся:

1. Тональный уровень и тональный диапазон;
2. Громкость произнесения;
3. Скорость произнесения;
4. Паузация.

Носителями рассмотренных просодических признаков являются интонационная группа, фраза, которые объединяются в диктемы (фонодиктемы). Диктема реализует четыре функциональных аспекта речи – номинацию, предикацию, тематизацию и стилизацию – и является оптимальной единицей для анализа всего текста. В ходе аудиторского анализа стало очевидно, что интонационная стилизация диктемы создаётся под воздействием экстралингвистических факторов и с учетом композиционной структуры текста. В связи с этим при изучении просодических свойств диктемы упор был сделан на изучение коммуникативной ситуации и условий общения, порождения и производства текста, выявление его смысловой структуры, особенностей членения, выделенности ключевых слов, тематико-смысловых центров и экс-

прессивно выделенных участков, а также просодических особенностей оформления трехчастной композиционной структуры (вступление, основная часть, заключение) с акцентом на выделенности ключевых и ядерных слов в исследуемых фрагментах.

Как показывают исследования в области лингвистики текста выделяются те единицы, которые непосредственно реализуют коммуникативную цель говорящего. Эффект выделенности создается следующими фонетическими средствами:

– максимальная высота тона (тональный уровень);

– максимальный тональный диапазон;

– повышение громкости на ядерном тоне по сравнению с предшествующими элементами;

– ускорение или замедление темпа речи по сравнению с фоном;

– разрыв шкалы (Accidental Rise);

– пауза, предшествующая ядерной лексеме;

– пауза, следующая за ядерной лексемой.

Преобладающим терминальным тоном в публичной речи является нисходящий тон. Употребляются также ровные тоны различных регистров. Кроме того, в ораторской речи присутствуют сложные терминальные тоны (восходяще-нисходящий и нисходяще-восходящий), основная задача которых сводится к приданию словам во фразе определенной степени выразительности, важности или новизны. Однако частотность данных тонов невелика, так как они, как правило, занимают конечное положение во фразе и используются для оформления эмфатического ударения (высокий нисходящий тон, нисходяще-восходящий тон или повышение тона).

Что касается особенностей ритмической организации публичной политической речи, то они проявляются в характере синтагматического членения, которое отличается размеренностью и четкостью с точки зрения периодичности и длительности. Четкая ритмическая организация достигается выделением ударных слогов и фразовым ударением, которое, в свою очередь, организует высказывание и выделяет смысловой центр предложения. Немаловажную роль в ритмической организации публичного политического высказывания играет его паузация. Пауза в публичной речи используется как средство привлечения внимания слушателей к важной части сообщения. В потоке речи пау-

зы несут определенную функциональную нагрузку. Они делятся на синтаксические, логические, эмфатические и паузы колебания.

Следует отметить, что в подготовленной политической речи, наряду с перечисленными выше, используются особого рода паузы, имеющие характер преднамеренности; они носят название прагматических пауз. Это лингвистически релевантные паузы, реализация которых обусловлена коммуникативной интенцией говорящего и ориентирована на выполнение функции воздействия. Прагматическая пауза, как правило, несет смысловую нагрузку (утверждение, привлечение внимания к особо важным моментам высказывания), является запланированной, ее место в тексте обусловлено сознательным выбором говорящего.

Представляется целесообразным обратить внимание на семантические функции темпа связанные с выражением различных значений. К числу таких функций относятся следующие: 1) выражение степени важности содержания отрезка речи (более важное содержание характеризуется медленным темпом, а менее важное – быстрым); 2) привлечение внимания слушающего; 3) облегчение понимания и запоминания (более медленный темп дает слушающему время понять и запомнить воспринимаемое содержание); 4) выражение эмоционального состояния говорящего (эмоциональные состояния, активизирующие деятельность человека – как правило, положительные эмоции – ускоряют темп, а эмоциональные состояния, снижающие активность, – отрицательные эмоции – замедляют его); 5) придание речи выразительности (с помощью ускорения или замедления темпа в речи отражается скорость событий, действий, о которых рассказывает говорящий; аналогично в случае, когда имитируется темп речи других лиц).

Литература

1. Анисимова, Т.В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект): автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 / Анисимова Татьяна Валентиновна; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2000. – 46 с

2. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. 2000. – №4. – С.56-67.

3. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

4. Stubbs, M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Chicago, 1983.

5. Emeren, F. van Speech acts in argumentative discussions / F. van Emeren, R. Grootendorst. – Dordrecht : Foris Publikations, 1983. – 239 p.

А. Костина

Специфика концепта *семья* в английской культуре

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Романо-германская филология»
Пензенского государственного университета
Л.Н. Авдонина, г. Пенза

Семья является значимой ценностью каждого народа, показателем культуры нации, её традиций и уклада жизни. Знания об отношениях в среднестатистической английской семье помогают решать проблемы межкультурной коммуникации, делают общение с англичанами успешным и продуктивным.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью, во-первых, уточнить понятие «концепт», во-вторых, значимостью такого феномена, как семья, одного из ведущих концептов психологии межличностных отношений, относящегося к числу важнейших ориентиров человеческого поведения.

Предметом исследования выступают специфические особенности коннотативного содержания единиц английского семантического поля *родственные отношения*, отраженные в концепте *семья*, который в нашей работе представлен в виде динамического фрейма.

Объектом исследования выступает концепт семья в английской культуре. Выбор языкового обеспечения этой сферы человеческих взаимоотношений в качестве объекта исследования определяется соотнесенностью лингвистических процессов с более общими процес-

сами, происходящими внутри общества и отражающими межличностные отношения.

В настоящее время следует признать, что именно «концепт» является ключевым понятием когнитивной лингвистики. Однако, несмотря на то что понятие «концепт» можно считать для современной когнитивистики утвердившимся, содержание этого понятия очень существенно варьирует в концепциях разных научных школ и отдельных ученых.

Дело в том, что «концепт» – категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования. Категория концепта фигурирует сегодня в исследованиях философов, логиков, психологов, культурологов, и она несет на себе следы всех этих внелингвистических интерпретаций.

Впервые в отечественной науке термин «концепт» был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода [1].

Д.С. Лихачев примерно в это же время использовал понятие «концепт» для обозначения обобщенной мыслительной единицы, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка и, являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка, позволяет общающимся преодолевать существующие между ними индивидуальные различия в понимании слов. Концепт, по мнению Д.С. Лихачеву, не возникает из значений слов, а является результатом столкновения усвоенного значения с личным жизненным опытом говорящего и выполняет заместительную функцию в языковом общении [2].

В.И. Карасик приводит ряд подходов к концептам, развиваемых разными авторами. Среди них отметим следующее:

1) концепт – идея, включающая абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, а также спрессованную историю понятия; концепт – личностное осмысление, интерпретация объективного значения и понятия как содержательного минимума значения; концепт – это абстрактное научное понятие, выработанное на базе конкретного житейского понятия;

2) концепт – сущность понятия, явленная в своих содержательных формах: в образе, понятии и в символе;

3) концепты – своеобразные культурные гены, входящие в генотип культуры, самоорганизующиеся интегративные функционально-системные многомерные (как минимум трехмерные) идеализированные формообразования, опирающиеся на понятийный или псевдопонятийный базис.

Сам В.И. Карасик характеризует концепты как «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта», «многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны», «фрагмент жизненного опыта человека» [3].

Выбор концепта *семья* в качестве объекта исследования был обусловлен тем, что семья и семейный быт были и остаются важнейшей частью культуры народа, вне связи с которой невозможно представлять его историко-культурный облик в целом. Следовательно, сравнительное исследование образов семьи и дома в разных культурах и выявление общих и специфических черт является важным аспектом в изучении национально-культурной специфики образов мира носителей разных культур. С момента рождения каждому ребенку, независимо от национальности, необходимы дом и семья, прежде всего как структура, формирующая и адаптирующая его к будущей самостоятельной жизнедеятельности. В семье усваиваются основные социальные знания, приобретаются нравственные умения и навыки, закладываются определенные ценности и идеалы, формируются обычаи и традиции – происходит социализация человека. Эти концепты находятся в иной плоскости, нежели, например, философские концепты *правда* и *истина*, *добро* и *благо*, *долг* и *обязанность*, *счастье*, значимые для русской культуры такие концепты, как *судьба, душа, жалость,* или уникальные русские концепты *тоска, удаль, воля* и др. Они соотносятся с важными сферами человеческой жизни: хозяйственно-экономической, сексуальной, репродуктивной, образовательно-воспитательной, психологической, эмоциональной и культурно-духовной. Несмотря на значимость данных явлений в этнокультурной социализации человека, их место в «метаязыке культуры» пока полностью не определено.

Рассмотрим среднестатистическую английскую семью. Работающий папа, сидящая дома мама, 2-3 ребенка. 30 % составляет гражданский брак. Законодатели Британского правительства по каким-то причинам довели пособие матерям-одиночкам до абсурда, доходы семьи, где неработающая мать воспитывает ребенка больше по совокупности, чем доходы семьи, где работают оба родителя. По этим причинам молодежь часто не оформляют отношения, чтобы не потерять льготы. 10 % детей воспитываются одним родителем, из них 10 % отцами. Статистика гласит, что 2 из 5 браков заканчиваются разводом, 2/3 из разведенных супругов заключают повторные браки.

Англичанин традиционно чурается излишней фамильярности, избегает проявлений душевной близости. Муж и жена здесь меньше вмешиваются в дела друг друга, чем это обычно свойственно супружеским парам в других странах. Внутрисемейную атмосферу отличает сдержанность как своего рода самооборона от чрезмерной фамильярности. Но если открытые проявления симпатий подавляются, то подавляются и знаки раздражения, обиды, гнева. В английских семьях почти не бывает шумных сцен и соответственно демонстративных примирений.

В представлении японцев, итальянцев и многих других народов семья – это как бы гавань, откуда человек отправляется в самостоятельное плавание и куда он вновь возвращается во время жизненных бурь. Англичане же не рассчитывают на поддержку со стороны близких родственников в случае каких-либо трудностей, но, с другой стороны, не испытывают по отношению к ним чувства долга или ответственности. Это, впрочем, скорее английская, чем британская черта, менее присущая многосемейным ирландцам, а также шотландцам с их кланами. Изменения затрагивают эволюцию ролей мужчины и женщины в семейной ячейке. Все чаще женщина становится вторым или даже основным финансовым добытчиком, уделяя тем самым меньше внимания детям. Вследствие этого в семьях с высоким достатком появляются домработницы и няни, которые берут на себя обязанности, традиционно присущие хранительнице очага.

Таким образом, в английской культуре концепт *семья*, отражая неразрывную связь языка и мышления, активно развивающаяся целостность, в самой себе заключающая потенциал для дальнейшего содержательного расширения. Несмотря на серьезные социальные изменения в английском обществе, концепт *семья* наполняется более сво-

бодным содержанием, но сохраняется в национальной языковой картине мира за счет своей возможности расширяться и углубляться с течением времени.

Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: Антология / под ред. В.Н. Нерознака – М.: Academia, 1997. – С. 269.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 282-287.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с. – С. 59-128.

А. Кулагина

Категория вежливости в англоязычном дискурсе

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Полукарова Т.А., г. Пенза

Современное общество невозможно представить без коммуникации, которая на сегодняшний день является ключевым звеном в становлении всесторонне развитой и успешной личности. В связи с этим и современный этап развития лингвистики характеризуется возросшим интересом к изучению различных аспектов коммуникации, одной из важнейших составляющих которой является стремление к вежливости. Социализация человека, его обращение в существо коллективное, личность, обременённую чувством стыда, стремлением к бесконфликтному существованию, чувством такта явилась первопричиной возникновения вежливости как необходимого условия реализации диалога не только между двумя или несколькими коммуникантами, но

и диалога культур. Это и объясняет появление и возросший интерес к так называемой «коммуникативной категории вежливости», основанной на принципе вежливости.

Принцип вежливости, сформулированный Дж. Личем в работе *Principles of Pragmatics (Принципы прагматики)*, является ведущим критерием этикетного речевого общения и основным прагматическим фактором, на котором строятся межличностные отношения [Leech 1983]. В речевой коммуникации принцип вежливости понимается как особая стратегия речевого поведения, целью которой является предотвращение конфликтных ситуаций. Дж. Лич рассматривает вежливость как область риторической прагматики и отмечает, что принцип вежливости не только регулирует общение, но и поддерживает социальное равновесие и дружеские отношения между собеседниками и дает понять, что, прежде всего, они заинтересованы в сотрудничестве друг с другом [Leech 1983: 82]. Он выделяет 6 так называемых максим, правил, на которых основывается вежливое общение, а именно: максима такта; максима великодушия; максима одобрения; максима скромности; максима согласия; максима симпатии.

Максима такта, являясь максимой границ личной сферы, рекомендует говорящему соблюдать осторожность в отношении речевой стратегии и области частных интересов. Как известно, любой речевой акт предусматривает определенную дистанцию между собеседниками. Для реализации успешной коммуникации также необходимо соблюдать следующее немаловажное условие: не рекомендуется затрагивать потенциально опасные темы (религия, частная жизнь, политика, личные вкусы). Быть тактичным, как мы понимаем, означает вести себя прилично, в соответствии с правилами, принятыми в обществе, соблюдать интересы других людей. Данную максиму можно проиллюстрировать при помощи совета, например: *You know, I really do think you ought to sell that old car. It's costing more and more money in repairs and it uses up far too much fuel.*

Максима великодушия – это максима, которая предохраняет собеседника от доминирования в процессе общения, то есть максима необременения собеседника. Также необходимо быть всегда уверенным в том, что собеседник в любой момент сможет отвергнуть предложение, как, например, в следующей рекомендации: *It's none of my business really, but you look so much nicer in the green hat than in the pink one. If I were you, I'd buy that one.*

Максима одобрения является максимой позитивности в оценке других. В случае благодарности мы видим максимизацию похвалы в адрес собеседника, например: *Dear Aunt Mabel, I want to thank you so much for the superb Christmas present this year. It was so very thoughtful of you.* А в случае жалобы, во избежаниеконфликтнойситуации, - минимизацию осуждения: *I wonder if you could keep the noise from your Saturday parties down a bit. I'm finding it very hard to get enough sleep over the weekends.*

Следующая максима, максима скромности, смыслом которой является неприятие похвалы в собственный адрес, например: - *Well done! What a wonderful performance! – I wish I could sing as well as that.*

Максима согласия – это максима неоппозиционности, осуществление которой требует от слушающего минимизировать свое несогласие с мнением или оценками собеседника, например: – *'It's a beautiful view, isn't it?' – 'Yeah, absolutely gorgeous.'*

Максима симпатии рекомендует благожелательность, является условием действия других максим, а также предохраняет речевые акты от конфликта, например: *"I was so terribly sorry to hear about your mother. I do hope she's feeling much better..."* [Власян 2011, *33-36*]

Дж. Лич определяет вежливость как форму поведения, способствующую соблюдению учтивости, и основанную на умении коммуникантов вести диалог в атмосфере относительной гармонии. Он также различает абсолютную *(Absolute Politeness)* и относительную *(Relative Politeness)*вежливость, подразделяя тем самым речевые акты на априори вежливые (приветствия, благодарность, поздравления, комплименты) и невежливые (обвинения, критика, приказы) по своей сути [Leech 1983, 83].

Все максимы Дж. Лича приводятся в понятиях этических норм поведенияи, в частности, речевого поведения, следовательно, их влияние на речепорождение и речевосприятие велико. Однако данный подход вызывает ряд вопросов в связи с тем, каким же образом говорящий может самостоятельно определить необходимую степень вежливости в процессе интеракции для предъявления того или иного речевого акта. Основой для возникновения этой проблемы послужил так называемый этнический или культурный фактор, определяющий нормы поведения и этикета в различных лингвокультурах. Так, например, приветствие или комплимент незнакомой женщине, расцененный в английской лингвокультуре в качестве вежливого обращения, в араб-

ских странах может быть воспринят как грубое нарушение этикетных норм.

Как мы уже успели отметить, категория вежливости тесно связана с этикетом, однако эти два особенно важных для коммуникации явления полностью не совпадают. Понятие *вежливости* намного шире понятия *этикета*. Этикет – это свод коммуникативных норм и правил, характерных для той или иной культуры, а вежливость – система коммуникативных стратегий и тактик, используемых в реальном общении и нацеленных на бесконфликтную коммуникацию и взаимопонимание. Следовательно, вежливость включает в себя всё то, что способствует бесконфликтному, гармоничному общению, несмотря на то, что некоторые из её элементов могут не являться нормой, закреплённой этикетом [Ларина 2009].

Одним из таких составляющих данной системы являются эвфемизмы – «слова и словосочетания, появляющиеся в языке для обозначения понятий, которые уже имеют названия, но считаются почему-либо неприятными, грубыми, неприличными или низкими. Они находятся в словарном составе языка и являются синонимами слов, ранее обозначавших эти понятия» [Гальперин 1988, 164]. То есть эвфемизмы являются лишь одним из возможных средств смягчения высказывания, целью которого является превращение данного речевого акта в вежливое и корректное выражение своих мыслей, убеждений, побуждений и т.д. Более того, использование в речи эвфемизмов создает условия соблюдения вежливости.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что категория вежливости, являясь довольно широким понятием, состоит из множества различных условий формирования бесконфликтной, тактичной и благоприятной для общения коммуникативной ситуации, в которую входят понятия *эвфемизм* и *этикет*, и без существования котороймежличностное и межкультурное общение было бы невозможно, что и объясняет актуальность данной статьи.

Литература

1. Власян Г.Р. Принцип вежливости в английском разговорном диалоге// Филологические науки. – Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011 – №3 (10).

2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка // И.Р. Гальперин – М.: Изд. литературы на иностранных языках, 1988.
3. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
4. Leech G.Principles of Pragmatics. London – New-York: Longman, 1983.

Н. Куликова

Особенности употребления шекспиризмов в английском и русском языках

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.К. Ерёмина, г. Пенза

Произведения У. Шекспира – это богатейшие источники фразеологизмов, которые сегодня называют «шекспиризмами». Великий автор легко и смело придумывал новые слова и выражения: *quick as a flash, fair play, in the twinkling of an eye, neither here nor there, I haven't slept a wink, forever and a day, green-eyed monster, love is blind, I will wear my heart upon my sleeve.* Возможно, для его современников они казались необычными, но за четыре с половиной века шекспировские фразы облетели весь мир и гармонично влились в нашу повседневную жизнь. И.С. Тургенев говорил: *«Для нас Шекспир не одно только громкое, яркое имя, которому поклоняются лишь изредка и издали; он сделался нашим достоянием, он вошел в нашу плоть и кровь»* [3].

В современном литературоведении широко используется термин шекспиризация. «Шекспиризация – это процесс в русской и мировой культуре, который характеризует с одной стороны, интерес к насле-

дию Шекспира, ….с другой – то влияние, которое творчество драматурга оказало на литературу, музыку, изобразительное искусство, театр и кинематограф в дальнейшем… Это позволяет говорить о таком феномене диалога культур, как «Русский Шекспир» [2].

Явление «Русский Шекспир» характеризует освоение творческого наследия английского писателя русской культурой: театральные постановки, творческие интерпретации в литературе и в музыке, переводы произведений.

Перевод шекспиризмов представляет определенные трудности, поскольку они носят ярко выраженный национальный характер. Некоторые приходят в наш язык с определенными искажениями.

Известная фраза Шекспира *«All the world's a stage, and all the men and women merely players»* буквально переводится *«Весь мир – театр, а все мужчины и женщины не более чем актеры»*, но мы знаем более поэтичный вариант *«Весь мир – театр, и люди в нем – актеры».*

В трагедии «Ричард III» король предложил за коня все царство: «*A horse, a horse / My kingdom for a horse!»,* а в переводе Я. Брянского находим: *«Коня! Коня! Полцарства за коня!»*

Выражение из «Гамлета» *«Something is rotten in the state of Denmark»* в русском переводе звучит *«Нечисто что-то в Датском королевстве».* Слово *rotten* имеет несколько смысловых оттенков: гнилой, испорченный, тухлый, отвратительный [6].

Приведем еще примеры шекспиризмов, которые активно употребляются в современном английском языке: *«Sweets to the sweet!» – «Прекрасное прекрасной!»* (Hamlet), *«More honored in the breach than the observance» – «Чаще нарушается, чем соблюдается»* (Hamlet), *«I must be cruel, only to be kind» – «Чтоб добрым быть, я должен быть жестоким»* (Hamlet), *«There is nothing either good or bad but thinking makes it so» – «Ни что не существует хорошим или плохим, но размышление делает это таковым»* (Hamlet), *«With mirth and laughter let old wrinkles come» – «Пусть только с радостью и смехом приходят старые морщины»* (The Merchant of Venice)**.**

Фразы, созданные английским классиком Уильямом Шекспиром, вошли во всеобщее употребление не только на его Родине, но и по всему миру, что свидетельствует о гениальности Шекспира и о его великой популярности.

Литература

1. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь,1984.
2. http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_3/Lukov&Zakharov.pdf
3. http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_0250-1.shtml
4. http://www.stratford.ru/
5. http://www.world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/3659.html
6. www.plam.ru

Л.Н. Кучерова

Символика звуков речи в классической немецкой поэзии

к.ф.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета , г. Пенза

Для анализа функционирования звукового символизма в поэтических произведениях используются сложные компьютерные программы, выявляющие коэффициент превышения частотности определенного звука в строфе, либо в целом произведении. Данная методика описана А.П. Журавлевым (1974).

Но в ряде случаев достаточно визуального наблюдения либо процентного подсчета соотношения исследуемого звука и общего количества звукобукв для того, чтобы определить характер и настрой поэтического текста.

Говоря о поэзии немецких классиков, прежде всего, следует остановиться на произведениях И.В. Гете (1749-1832). Наиболее интересным с точки зрения звукосимволизма представляется стихотворение «Wanderers Nachtlied»:

Über allen Gipfeln
Ist Ruh
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;

Die Vöglein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

В отличие от других стихотворений И.В. Гете, данное произведение очень мало по размеру, так как состоит всего лишь из восьми строк, но все строки выдержаны в особой тональности: действие стихотворения развертывается не в обычном зрительном, а в звуковом пространстве. Восприятие на слух позволяет проследить преобладание звука [a], артикуляция которого сопровождается низким подъемом языка, и глубокого темного [u]. Данные фонемотипы составляют лишь 16,5 % всех звукобукв произведения, но появление их в каждой новой строке, и, кроме того их функционирование в составе дифтонга [ao] создает впечатление пронизанности всего стиха этими звуками. Выбор Гете не случаен, если учитывать его намерение передать умиротворенное душевное состояние человека, уставшего от повседневной суеты и пытающегося найти свой покой вдали от людей. Гласный [a] выражает в данном случае уравновешенность, спокойное созерцание, приходящее на смену противоречиям бытия.

Связь содержания и внутренней формы хорошо отражена в переводе данного стихотворения «Горные вершины», выполненным М.Ю. Лермонтовым: он адекватно передал авторский звукосимволический ряд. Заменив немецкую фонему [u] на русский глубокий гласный [o] и сохранив тем самым смысловую сторону и эмоциональный тон.

Сочетание звуков определенной артикуляции прослеживается в лирике Ф.Шиллера (1759-1805). Стихотворение «Gruppe aus Tartarus» начинается строками, не предвещающими дальнейшего бурного развития событий. Но уже в третьей строфе увеличивается количество шипящих и межзубных звуков [ʃ] и [s], символическое значение которых усиливается в последующих строках звуками [r] и [x]:

Schmerz verzerret
Ihr Gesicht; Verzweiflung sperret
Ihren Rachen fluchend auf…

Мысленно можно представить юное создание, которое не в силах противостоять стихиям природы, стремящимся поглотить и уничтожить все живое. Ощущение опасности усиливает трехкратное повторение звукосочетания – ang-, восходящего к древнему индоевропейскому корню, -a(n)gh-, символический смысл которого – опасность, страх, ужас:

Spähen bang nach des Cocytus Brücke…

Fragen sich einander ängstlich leise…

Ewigkeit schwingt über ihnen Kreise…

Совсем иное эстетическое воздействие на читателя оказывает стихотворение «An die Freude», звуковая палитра в котором определяется доминирующим положением латерального [l] и узкими [e] и [i], передающими радостные чувства, вдохновение, интенсивность силы и движения, остроту чувств, стремящихся вырваться наружу:

…Deine Zauber binden wieder,

Was die Mode streng geteilt,

Alle Menschen werden Brüder,

Wo dein sanfter Flügel weilt.

Звуки [l], [e] и [i], создают единство, которое придает всему произведению стройность, завершенность, звуковую полнозначность.

Анализируя первую строфу стихотворения «Der Tanz» представляется логичным выделить две темы: кружащиеся в ритме танца пары и ощущения, возникающие у зрителя, наблюдающего за ними. Каждая из данных тем располагает собственным арсеналом звуков и их сочетаний для наиболее полного раскрытия содержания. В первой и третьей строках автор использует тему звука [ʃ] для передачи движения: танцующие пары плавно двигаются в такт музыке и их движения сопровождаются шуршанием великолепных одежд дам:

Siehe, wie schwebenden Schritts im Wellenschwung sich die Paare drehen!...

Sehe ich flüchtige Schatten, befreit von der Schwere des Leibes?...

Ф. Шиллер намеренно использует звуковую аллитерацию, которая, основываясь на звучании звука [ʃ], апеллирует к сенсорной сфере. Зрительные образы создают положительный эмоциональный настрой: человек чувствует необыкновенную легкость, подъем, стремление к высокому, что находит отображение в звуковой инструментовке стиха. Звук [ʃ] теряет свое доминантное положение, наивысшей становится частотность [l], входящего в состав 52% полнозначных единиц данной строфы:

Schlingen im Mondlicht dort Elfen den luftigen Rhein?

Wie, vom Zephir gewiegt, der leichte Rauch in die Luft fließt,

Wie sich leise der Kahn schaukelt auf silberner Flut,

Hüpft der gelehrige Fuß auf des Takts melodischer Woge…

Г. Гейне (1797-1856) очень часто использует при создании лирических произведений явление анаграмматизма, подчиняя звуковую инструментовку раскрытию значения ключевого слова. Как правило, данное основное слово выносится в заголовок стиха, и составляющие его звукотипы, образуя непосредственно звуковой комплекс со всем текстом, являются необходимой частью звукописи. Ярким примером анаграмматического аспекта звукосимволизма в поэзии можно назвать стихотворение Г. Гейне «Emma». Звучный сонорный [m], являющийся сам по себе гармоничным, переносит это чувство гармонии на все произведение, подчиняя его в то же время цели раскрытия глубокого содержания.

Учитывая, что особенностью немецких сонорных является долгота их артикуляции, удвоение согласного [m] придает ему большой фонетический вес в звуковой ткани стиха. Автор сознательно использует слова с удвоенным согласным, , чтобы заострить внимание читателя на звуковой организации ключевого слова Emma: Baumstamm, Himmelshöhe, Himmelsaugen, kommen, Schlimmsten. Помимо этого многие слова имеют [m] в анлауте или корне: monatlangem, Mundes; Allerärmsten, Schmetterling, ermatten.

И, наконец, наибольшую значимость приобретает строфа, последнее слово в которой полностью включает в себя ключевое слово без изменений. Тем самым автор подчеркивает особую важность для него адресата произведения:

Ach, mich quälet, teure Emma,
außer meiner tollen Liebe,
außer meiner Leibestollheit,
obendrein noch dies Dilemma.

Примечательно использование Г. Гейне сочетаний звуков ключевого слова без изменений в словах в составе стиха, например, в стихотворении «Fortuna»: Fortuna, umsonst, Gunst, Wunden.Либо это могут быть звукотипы со сходной артикуляцией, как в произведении «Frau Mette»:

Herr Peter und Bender saßen beim Wein,
Herr Bender sprach:“Ich wette,
bezwänge dein Singen die ganze Welt,
doch nimmer bezwingt es Frau Mette“.

В стихотворении «Frühling» обнаруживается господство фонотипа, связанного с чистым и ясным сонантом [l]. Его частотность осо-

бенно велика в трех частях стихотворения (38% всех слов имеют [l] в своем составе), в котором автор описывает оживающую, просыпающуюся ото сна природу и чувства, пробуждающиеся в сердце девушки. Особой выразительностью обладает прием аллитерации: «…es liebt sich so lieblich im Lenze!». В слове blicken происходит сближение значений: образ звучания сливается с образом мерцания света в волнах реки, звук [l] включается в звуковую картину.

Большая часть произведения построена на употреблении сонантов, передающих на звуковом уровне образ весны, радости; соответственно в этом стихотворении резко снижено содержание класса свистящих и шипящих звуков.

В третьей строфе появляется рыцарь, которому девушка дарит сплетенный ею венок. Здесь наблюдается совершенно другая звуковая организация: [r] [t] [f] подавляют своей резкостью и мощью легкость звука [l] и выступают, таким образом, символом силы и превосходства, неисчерпаемой энергии:

Ein Ritter reutet den Fluss entlang…
Fern flattern die Federn des Hutes.

Стихотворение «Die schönen Augen der Frühlingsnacht…», несмотря на высокую частоту [l], характеризуется преобладанием напряженных закрытых [i] и [e], которые находятся в ударном положении. Это дает возможность апеллировать к читателю посредством акустических признаков звучности и тона, акцентируя его внимание на основном содержании произведения: сила любви излечивает душевные раны и наполняет сердце радостью:

Hat dich die Liebe so kleinlich gemacht,
die Liebe, sie hebt dich wieder.
…Auf grüner Linde sitzt und singt
Die süße Philomele…

Посредством акцентирования внимания читателя на шипящих звуках Г. Гейне создает эффект шума моря и перекатывающихся на берегу камней в стихотворении «Es ziehen die brausenden Wellen»:

Es ziehen die brausenden Wellen
Wohl nach dem Strand;
Sie schwellen und zerschellen
Wohl auf dem Sand…

Данный пример еще раз подтверждает неоднократно выражавшуюся мысль о том, что звукосимволизм, обладая латентным характером, имеет в своей основе явление синестезии.

Литература

1. Журавлев А.П. Фонетическое значение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 160 с.

Е.Ю. Ожегова, Е.Чеснакова

Английские пословицы как отражение национально-культурных особенностей жизни англичан. Паремии в системе языка

к.пед.н., доцент кафедры
«Перевод и переводоведение»
Пензенского государственного университета;
студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В речевом обиходе каждого народа, наряду со словами и словосочетаниями, существует набор устойчивых фраз и выражений, одну из разновидностей которых составляют паремии, или пословицы.

Как и любой другой язык, английский чрезвычайно богат пословицами и поговорками, которые мы постоянно можем встретить в литературе, газетах, журналах, фильмах, передачах на радио и по телевидению и, конечно же, в повседневной речи людей, проживающих в англоговорящих странах.

Пословицы и поговорки являются древним жанром народного творчества, а посему представляют собой достояние народа и кладезь премудрости. Первые пословицы и поговорки возникли в древние времена, более того, многие из них появились задолго до начала письменности. Для того, чтобы сказанные кем-либо слова стали пословицей, их должны понять и осознать простые люди. Также необходимым является то, чтобы эти слова стали частью привычной жизни народа. Превра-

тившись в пословицу, высказывание становится частью общественного сознания и национального языка. А люди, которые использовали ранее сказанные кем-то слова, не придавали значения тому, кто произнес их до них. В связи с этим первоисточники пословиц и поговорок неизвестны, хотя основными все-таки считаются народ, заимствования из других языков, библейское происхождение, заимствования и использование цитат Шекспира в качестве пословиц и поговорок.

Так что же такое пословица? Как мы знаем, в настоящее время нет однозначного определения термина «пословица». Разные ученые дают различные трактовки данного вида высказывания. Согласно толковому словарю С.И. Ожегова «пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [2]. В энциклопедическом словаре мы находим следующее определение: «пословица – жанр фольклора, афористически сжатое, образное, грамматически и логически законченное изречение с поучительным смыслом в ритмически организованной форме» [3].

Проанализировав определения лингвистов, мы можем согласиться, что *пословица – это краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом* [1].

Пословицы являются неиссякаемым источником, копилкой и сокровищницей обычаев и традиций, знаний и сведений, умений и навыков, присущих определенному народу.

Своей силой пословицы обязаны смысловому эффекту, возникающему в результате особого стяжения синтаксической и лексической формы, задачей которого является закрепить некое содержание. Приемы, с помощью которых это стяжение становится возможным: краткость предложения и частое сочетание неопределенно-личных форм в настоящем времени или повелительном наклонении, параллелизм, аллитерация, ассонанс рифма и иные звуковые механизмы. Все эти приемы обобщают высказывание, придавая ему метафоричность.

Пословицы являются объектом изучения паремиологии. С точки зрения этой науки пословицы, или паремии, кратко и образно выражают традиционные ценности и взгляды группы людей, основанные на жизненном опыте, а также передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами [1].

Паремии всех народов мира передают одни и те же типовые ситуации, имеют сходное логическое содержание, различаясь лишь образами (деталями, реалиями), с помощью которых передается логическое содержание.

Пословицы также изучаются с точки зрения когнитивной лингвистики как отражение мировосприятия народа. Из пословиц во многом складывается языковая картина мира, определяющая ментальность носителей языка. Являясь отражением народного опыта, пословицы ориентированы своим содержанием почти исключительно на человека, а именно на черты его характера, поступки, отношения с другими людьми и прочее. Кроме того, пословицы несут в себе представления одного народа о другом, либо о своем народе.

Следует добавить, что представители любой науки пытаются найти в пословицах то, что относилось бы к их специальности. Так, историки ищут в пословицах напоминания о древних событиях, для юристов они – «неписанные» законы жизни, а философы через пословицы пытаются понять народное мышление.

Связь английских пословиц с национальной культурой и ее самобытностью можно проследить на основе некоторых деталей быта и обычаев. Так, очень часто мы можем встретить пословицы о превосходстве Англии и Великобритании, а в частности Лондона: ‘*Flowers are as common in the country as people are in London*’ или ‘*When a man is tired of London, he is tired of life*’[4].

При изучении пословиц английского языка мы также можем увидеть отношения англичан к их культурному наследию. Примером тому может служить такая пословица: ‘*A fool will not part with his bauble for the Tower of London*’[4].

Одним из важнейших жизненных принципов англичан является то, что как они считают, они в этом мире живут не для праздного удовольствия. Именно на этом принципе основаны многие отличительные черты характера и образа жизни англичан. Так, детей в Англии принято воспитывать в строгости, причем, чем выше ваш общественный статус, тем строже ребенок воспитывается: *‘Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise’, ‘Spare the rod and spoil the child’, ‘Evil communications corrupt good manners’.*

В целом ряде пословиц присутствует тема о человеке, как о хозяине своей судьбы, о том, что человек не должен опускать руки, а до-

биваться своей цели, надеяться на лучшее: *‘Where there’s a will there’s a way’, ‘You never know what you can do till you try’, ‘Every man is an architect of his own fortune’.*

Еще одна свойственная англичанам черта – любовь к своему дому, ведь он – центр своего пространства, противопоставленного чужому: *‘East or West – home is best’ и ‘Every bird likes its own nest’.*

Хорошо известно, что к животным англичане относятся намного лучше, чем к собственным детям. Это в очередной раз подтверждается тем, что в английском языке существует огромное количество пословиц и поговорок, в которых фигурируют домашние животные: *‘A good dog deserves a good bone’, ‘Cat and dog life’, ‘Wait for the cat to jump’* [4].

Кроме того, английские пословицы отражают различные черты характера англичан. Причем эти черты могут быть как положительные, так и отрицательные. Типичный англичанин, если верить пословицам, может быть как ответственным, держащим свое слово, уважающим власть, любящим порядок, так и высокомерным, ворчливым, расчетливым и сдержанным человеком. Это можно проиллюстрировать следующими примерами: ‘*An Englishman’s word is his bond*’, ‘*It is an Englishman’s privilege to grumble*’, ‘*An English loves a lord*’, *‘Least said, soonest mended’*, ‘Strike while the iron is hot’, *‘First come, first served’* и др. [4].

В приведенных выше пословицах можно увидеть отражение английской культуры и ментальности, а их знание дает возможность наиболее точно понимать и переводить реалии.

Следует помнить, что пословицы, будучи частью культуры данного народа, сохраняют свою актуальность в любое время, несмотря на развитие экономики и техники, на прогресс и т.д. Пословицы всегда будут характерной чертой данного народа, объектом внимания и исследования.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф., Семиненко Н.Н. Фразеология и паремиология: учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования. – М.: Флинта. – 2009. – 344 с. – С. 267-289
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ. – 1995. – 928 с. – С. 786
3. http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/
4. https://sites.google.com

С. Пичужкина

American Youth

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Т.А. Полукарова, г. Пенза

Nowadays, a lot of people learn English and, frankly speaking, almost everybody is dreaming to visit the USA. But what do we know about the USA people?

In this work we are going to discuss American youth. What is it like to be a young person in the United States? Of course, we have watched American films about teenagers and we have already some ideas, opinions about their life.

For example, a typical American student spends six hours a day, five days a week in school. Schools provide American students with much more than academic education. Students learn about the world through various school-related activities. More than 80 percent of all students participate in student activities, such as sports, student newspapers, drama clubs, debate teams, choral groups and bands.

Indeed, a great number of teenagers in the USA go in for sport. Some of them choose professions connected with sport. What are the favorite sports of American young people? According to the survey « The Mood of American Youth», they prefer football, basketball, baseball, wrestling, tennis, soccer, boxing, hockey, track and golf. There are different, for instance, football, basketball teams in schools [1].

During their leisure time typical teenagers are fond of listening to music on the radio and tape players. In fact, they cannot imagine their life without music. Without any doubt, rock-and-roll, pop-rock and rap music are the most favorite musical trends of teenagers in the United States. To put it mildly, they may spend more than three hours a day, listening to music.

Teenagers also spend a lot of time in front of the TV-sets or computers. It is common knowledge that the Internet has become one of the most popular entertainments for teenagers in the world. Of course, an American teenager is not an exception. Moreover, teenagers like to spend plenty of time surfing on the Internet. It seems that the Internet has become an essential part of the life of every young person in the USA.

In spite of these facts, American young people are mostly hardworking. Many of them have after-school jobs. One poll indicated that nine out of ten teenagers polled said they either had a job or would like one [1].

It means that American teenagers try to be more independent. They want to help their parents and earn their own pocket money. Besides, all conditions are created in America in order that they could earn some money.

But the American government oversees this process. For example, child labor laws set restrictions on the types of work that youths under 16 years old can do. Many youths work part-time at weekends or after school at fast-food restaurants, babysit for neighbors, hold delivery job or work in stores.

They don't want to live off parents. Strictly speaking, 23 percent of all families with children under 18 years old are one-parent families (families with only a father or only a mother, the other parent not living with the family). Undoubtedly, one-parent families headed by women often have financial difficulties.

However, most part of American young people leads an active life. Many youths are involved in community service organization. Some of them are active in church and different religious-group activities. Others prefer to belong to youth groups such as Girl Scouts or Boy Scouts. They spend a lot of free time there and sometimes find the second family or the first love in these groups, in which they are not afraid to talk about their problems, fears and dreams. They learn about citizenship, crafts, arts, camping and other outdoor activities. About three million girls aged six to seventeen years old belong to Girl Scouts [2].

Besides, thousands of American teenagers volunteer to help take care of the elderly, the handicapped and hospital patients. It isn't considered shameful or offensive to them. They are proud of themselves and their work. They agree to work without any payment because they like to do it and they want to help surrounding people who have no reliable support of relatives. Doubtlessly, it is very honorable and generous.

Many other young people help clean up the natural environment. Thus they bring valuable contribution to world around.

To sum it up, that American teenagers behave like usual young people from other countries. They try to lead a full rich life as far as their age allows. They have typical habits that characterize all teenagers in many other countries. Besides, the American youth try to become independent and to start earning money since teenage age. It is natural as they want to help their parents or other people.

Литература

1. Gore Deborah ,American Youth//Washington: USIA, 1986.
2. http://www.youthamerica.org.

М.В. Разумова, Д. Ибрагимова

Свадебные церемонии и традиции в королевской семье Англии

ст. преподаватель
кафедры «Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета;
студентка 3курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Британские свадьбы в королевской семье проходят один раз за поколение и отмечаются с роскошью, присущей королевской традиции.

Сегодня королевские семьи в Европе идут в ногу со временем. Большинство традиций благополучно забыто, другие претерпели серьезные изменения.

Вот несколько главных традиций королевских свадеб Великобритании:

1. Обручальные кольца. Все королевы и принцессы британской монархии при вступлении в брак заказывают мастерам обручальные кольца из куска Валлийского золота, хранившегося именно для этого

случая. Все началось в 1923 году с Елизаветы Боуз-Лайон. Обручальные кольца королевы матери Елизаветы Боуз-Лайон, ее дочерей Елизаветы и Маргарет и принцессы Уэльской Дианы были сделаны из одного золотого самородка.

2. Прошение разрешения на свадьбу. Прежде чем сделать предложение невесте, жених должен был попросить разрешение у правящего монарха в соответствии с Британским законом «Royal Marriages Act» от 1772 года, который требует, чтобы все потомки Георга II должны получить согласие на брак. Только в случае согласия суверенного правителя Британской монархии, заключенный брак считается действительным.

3. Новый титул. Как правило, члены королевской семьи после вступления в брак получают новые титулы. Титулы передаются по наследству.

4. Место свадебной церемонии. Наиболее вероятным местом для совершения церемонии бракосочетания является Вестминстерское аббатство в Лондоне. Хотя время от времени члены королевской семьи выбирают другое место, как например Собор Святого Павла в Лондоне, где принц Чарльз женился на принцессе Диане [1].

5. Королевская резиденция. Обычно после бракосочетания молодожены переезжают в свою королевскую резиденцию, и начинают жить вместе.

6. Равным образом и супружескую клятву, звучащую из уст молодоженов, можно назвать драгоценной. Ведь это самые заветные слова, которые произносят будущие муж и жена. Так текст супружеской клятвы британских монархов уже прожил долгую жизнь: он взят из Книги общих молитв 1662 года. Однако сейчас в клятве отсутствует обет невесты «повиноваться мужу»; такую поправку внесла леди Диана на своей свадьбе с принцем Чарльзом.

7. Помимо этого, с 1923 года традиционным является возложение букета невесты на могилу Неизвестного солдата в Вестминстерском аббатстве. Впервые такой акт совершила королева-мать Елизавета. Во время церемонии в Вестминстерском аббатстве Елизавета вдруг неожиданно решила возложить свой букет невесты на могилу Неизвестного солдата, видимо, в память о своем брате, погибшем в Первой мировой войне.

8. Традиция поцелуя на балконе Букингемского дворца. Что касается поцелуя, венчающего торжество, то он стал неотъемлемым элементом не столь давно, а именно в день свадьбы принца Чарльза и принцессы Дианы [3].

9. Когда королевский двор объявляет об очередном бракосочетании, вся страна встречает эту новость ликованием – ведь день торжества превращается в дополнительный выходной.

10. Белое платье, считающееся символом чистоты невесты, на свою свадьбу впервые надела Королева Виктория, чей брак с герцогом Альбертом Саксен-Кобург-Готским считался заключенным по взаимной любви. Она же ввела в моду и сам фасон платья с узким лифом, широкой юбкой-колоколом и очень длинным шлейфом.

11. Существует старинное Викторианское свадебное стихотворение: «Что-то старое, что-то новое. Что-то взятое, что-то голубое. И шесть пенсов в вашей обуви». Чем-то старым зачастую служила подвязка, передаваемая от матери к дочери из поколения в поколение, как символ уважения традиций. Что-то новое должно присутствовать как символ блестящего будущего молодой пары. Что-то взятое, как правило, представляет собой семейную реликвию невесты и после церемонии возвращается в ее семью с тем, чтобы принести всем удачу. Что-то голубое – в Англии голубой цвет всегда символизировал любовь, нежность и верность друг другу, и очень часто невесты украшали прически голубыми лентами. Ну, а шестипенсовик в туфле должен быть, естественно, к богатству.

Самой яркой королевской свадьбой современности стала свадьба принца Уильяма и Кейт Миддлтон, которая сочетала традиции и современность Великобритании.

С чего же всё начиналось – конечно, с предложения руки и сердца! И уже здесь были соблюдены две самые главные королевские свадебные традиции. Во-первых, обручальное кольцо, которое должно обязательно включать в себя примесь Уэльского золота, взятого от определенного самородка. Но так как Уильям подарил Кейт обручальное кольцо с сапфиром своей матери Дианы, то делать новое кольцо не пришлось. Во-вторых, закон от 1772 года, обязывающий принца спросить разрешения жениться у действующего монарха – то есть у

бабушки Елизаветы. Но все обошлось. Королева, заждавшаяся правнуков, с радостью согласилась на брак и благословила молодых [2].

Литература

1. Комарова А. Семь королевских свадеб // Российская газета. – 29.03. 2013.
2. http://pixanews.com
3. http://www.rg.ru
4. http://emelinaludmila.ru

М.В. Разумова, Д. Савелова

Значение Порохового Заговора Гая Фокса в современных традициях и культуре

ст. преподаватель
кафедры «Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
студентка 3курса;
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета, г. Пенза

На сегодняшний день протесты, демонстрации, стачки и митинги редко обходятся без шума, драк, разгромов и ущерба муниципальному имуществу. Люди, которые принимают в этом активное участие, часто закрывают лицо, чтобы скрыть свою личность, надевая на голову чулки, шапки, маски. Среди таких «головных уборов» появилась своя «мода», и особенно популярной стала маска некоего Анонимуса. Лицо с черной бородкой, усами, прищуренным взглядом и хитрой улыбкой, так она выглядит. А вы когда-нибудь задавались вопросом, чьё это на самом деле лицо?

Для начала придётся представить Лондон в начале 17 века. После смерти королевы Елизаветы I в 1603 году английские католики были полны надежд на то, что король Яков I будет более терпимым к их вероисповеданию и отменит наложенные Елизаветой штрафы и ограни-

чения. Надежды, к сожалению, оказались тщетными, что и заставило группу молодых людей решиться предпринять заговор. Роберт Кейтсби (Robert Catesby) предложил взорвать здания Парламента во время его посещения королем 5 ноября 1605, убив тем самым короля, возможно, наследника престола, и ряд членов Парламента.

Для осуществления этого плана заговорщиками были приобретены 36 бочек пороха, которые и были размещены в подвале Палаты Лордов. В процессе подготовки стало понятным, что взрыв будет неминуемо сопровождаться большим числом невинных жертв. Один из участников заговора послал анонимное письмо своему другу лорду Мотиглу (Lord Monteagle), призывавшее последнего воздержаться от посещения Парламента в этот день. Это письмо вскоре достигло рук короля, и королевские войска произвели обыск подвала Палаты Лордов, где и был обнаружен порох, а также арестован Гай (Гвидо) Фокс, готовившийся этот порох взорвать. В течение двух дней Фокс был единственным подозреваемым, и его имя стало синонимом Порохового Заговора (*Gunpowder Plot*). После пыток Гай Фокс раскрыл имена остальных участников заговора. Все они были публично казнены [2]. Гая Фокса приговорили к особо изощрённой казни: его сначала повесили, но умереть в петле не дали, потом выпотрошили на соборной площади и, наконец, четвертовали. Согласно некоторым источникам, Гаю крупно повезло – его шея была сломана в петле, и он умер мгновенно [3].

Таким образом, популярная ныне маска является лицом самого Гая Фокса, ставшего знаменитым, благодаря организации порохового заговора в 1605 году. С тех пор в Великобритании вошло в традицию каждый год 5 ноября отмечать Ночь Гая Фокса (*Guy Fawkes Night* или *Bonfire Night*), сопровождаемую кострами, сжиганием чучела, фейерверками и красочными костюмированными шоу.

Традиция жжения костров в этот день восходит к 1605 году, когда лондонцы, в знак благодарности за спасение короля от насильственной смерти, стали жечь костры на улицах. Со временем эта традиция усложнилась: появилось чучело Фокса, которое стали сжигать на костре.

В этот день также принято запускать петарды, для покупки которых дети выпрашивают у взрослых монетку «для хорошего парня Гая Фокса». Этому событию посвящена баллада-стихотворение, которая до сих пор зачитывается англичанами во время празднования:

«Remember, remember the fifth of November,
Gunpowder treason and plot.
We see no reason
Why gunpowder treason
Should ever be forgot! »

В английском языке имя Гая Фокса также оставило свой след. Слово ‘g*uy’* сначала стало обозначать чучело Фокса, сжигаемое в праздничную ночь, затем чучело вообще, затем плохо одетого человека, и наконец – любого молодого человека, парня [5].

Популярность, которую в наши дни приобрела история Гая Фокса, а точнее, его маска, пришла из фильма «В – значит Вендетта» (V for Vendetta), снятого по одноименной серии комиксов, написанных Аланом Муром и проиллюстрированных Дэвидом Ллойдом в 1982г.

Создатели комикса посчитали, что именно он станет идеальным прототипом V, потому что играет похожую роль – роль предателя власти и террориста-одиночки. Помимо маски Гая V носит парик и костюм, повторяющий стиль Фокса. Примечательно, что в финале фильма V 5 ноября взрывает с триумфом британский парламент – именно то, что хотел сделать Гай Фокс, но ему не удалось. Особая атмосфера в фильме преподносит Гая Фокса не как подлого и трусливого предателя, (которого таковым традиционно считали в Великобритании веками), а как человека, который бросил вызов власти и боролся до конца за свою правду, хотя и проиграл в итоге [6].

Нельзя не отметить не так давно появившуюся группу «Анонимус» (Anonymous), о которой так часто можно услышать в СМИ. Это современная международная свободно организованная группа хактивистов или анонимных хакеров. Они занимаются тем, что атакуют сайты компаний, которые, по их мнению, действуют во вред сайту Wikileaks, свободе в интернете и в жизни.

Участники и сторонники этого движения могут быть опознаны по ношению маски Гая Фокса. Впервые она была использована Анонимусом в 2008 году, который является началом деятельности последователей Гая Фокса. Тогда у штаб- квартиры церкви сайентологов проходила акция, на которую большая часть членов группировки пришла в этих самых масках. С тех пор она и стала графическим интернет-мемом и одним из символов сообщества. Маска главного участника порохового заговора является также напомина-

нием о борьбе с репрессивным правительством, как это показано в фильме «V значит Вендетта», который, скорее всего, и вдохновил участников группы. Но маска Гая Фокса популярна не только среди членов группировки Анонимус, а также, как уже говорилось в начале статьи, и среди простых демонстрантов, которые не хотят раскрывать свою личность.

Подводя итог, хотелось бы отметить то, как за четыреста с лишним лет был переосмыслен образ Гая Фокса – от изменника власти, террориста и труса, чьё чучело ежегодно сжигается на костре, до самоотверженного, храброго борца за справедливость и свободу. Конечно же, не все люди, знающие историю Порохового Заговора Гая Фокса, считают его героем-вдохновителем, но всё же, как мы можем видеть, таких немало.

Литература

1. Авадяева Е., Зданович Л. 100 великих казней. М.: Вече, 2010 г. – 432 с.
2. Online Etymology Dictionary [электронный ресурс]
3. Carole Cadwalladr. Anonymous: behind the masks of the cyber insurgents// The Guardian (The Observer). – 2012. – 8 September 21.47 BST
4. http://www.neocortex.ru
5. http://www.anglomania.org
6. http://s30556663155.mirtesen.ru
7. http://www.theregister.co.uk
8. http://ru.wikipedia.org/wiki

М. Сарматов, К. Тренгулов

Развитие волонтерского движения в мире в контексте межкультурной коммуникации

студенты 1курса
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент
кафедры «Иностранный язык»
Пензенского государственного
университета А.В.Зайцева;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент
кафедры «Иностранный язык»
Пензенского государственного университета
С.А. Ломохова, г. Пенза

Институт волонтерства широко распространен во многих странах. Причем труд добровольцев с каждым годом становится все более значимым ресурсом развития мировой экономики. Движение волонтеров зародилось в США, где уже в XIX веке они обеспечивали функционирование различных некоммерческих организаций.

Волонтерские проекты действуют в Германии, Франции, Чехии, Финляндии, Японии, Мексике, Англии, Бельгии, Австрии, Италии, Латвии и др. Список возможных стран насчитывает около 40 государств. Направленность проектов (или та работа, которую волонтеры будут выполнять) тоже самая разнообразная, поэтому каждый может найти проект, который подходит именно ему. Волонтеры участвуют в экологических акциях, восстановительных и реставрационных проектах, помогают в организации фестивалей/праздников, собирают материалы о культуре принимающей страны, принимают участие в подготовке исторических выставок, содействуют работе культурных молодежных центров. Кроме того волонтерство – самая гибкая программа. Здесь нет работодателя, который устанавливает employment dates. Волонтеры самостоятельно выбирают проект, удобный им по срокам проведения.

Волонтёрская деятельность – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы: взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия,

которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности, причем денежное вознаграждение не является главным мотивом.

Участие в волонтерском движении предполагает:

– Мотивацию, не связанную с извлечением прибыли;

– Отсутствие компенсации от государства;

– Мотивацию через личную вовлеченность.

Традиционно волонтером считается любое физическое лицо, в том числе иностранные граждане и лица без гражданства, которые вносят свой вклад в развитие волонтерства, осуществляя волонтерскую деятельность, основываясь на принципах волонтерской деятельности.

В США и странах Западной Европы волонтёрское движение распространено достаточно широко: больше половины американцев и европейцев участвуют или когда-либо участвовали в добровольческих работах.

Сегодня английские волонтеры не имеют имиджа «альтруистов». Для них вполне законно извлекать из добровольческой деятельности выгоду для себя, а не только помогать другим бескорыстно. У волонтеров достаточно мотивов, которые могут изменить их «добровольческую» карьеру. Это, согласно опросу Национального центра Великобритании:

– возможность личного роста и самореализации;

– возможность применить свои знания, навыки и опыт, познакомиться с новыми людьми, адаптироваться в новом месте жительства;

– рост самосознания, возможность научиться новому и расширить круг интересов;

– возможность подготовить себя к новой карьере;

– понять трудности других и улучшить качество жизни других и себя самого.

В исследовании института «Eurovol-Studie» у волонтеров на первом месте среди мотиваций (у 39% опрошенных) оказались «личные причины – собственные потребности», 34% опрошенных ответили: «У меня было свободное время» и 32% – «Потребность в чувстве общности с людьми». Мотив «Я хотел познакомиться с новыми людьми» встречается у 15% опрошенных.

19% взрослого населения Франции хотя бы раз в жизни участвовали в волонтерских акциях. Из них 60% регулярно участвуют в добровольческой работе, отдавая ей более 20 часов в месяц. 46% опрашиваемых

сказали, что они стали волонтерами, потому что чувствуют в себе большое желание помогать другим.

Каждый третий немец, – 34% населения Германии – является волонтером, посвящая работе в добровольческих ассоциациях, проектах и группах взаимопомощи более 15 часов в месяц.

26% японцев имеют опыт волонтерства в прошлом. Из них 48% уверены, что добровольческий труд очень полезен для личностного роста и общества в целом.

Около 33% взрослого населения Ирландии является волонтерами. Общее количество времени, отданное на волонтерскую работу, равняется 96,454 рабочим часам в год. 72% населения считает, что волонтеры делают нечто такое, что никогда не может быть сделано руками оплачиваемых сотрудников.

В России волонтёров пока немного, основное препятствие – отсутствие должного понимания и поддержки со стороны государственных структур. И тем не менее, многие люди посвящают своё личное время общественно-полезной работе.

Но, с середины 90-х годов отдельные российские организации – спортивно-концертные комплексы, музеи и т.п. – начали активно привлекать добровольцев в период проведения различных соревнований и культурных мероприятий.

Современные Олимпийские игры трудно представить без участия добровольцев-волонтеров в организации их проведения.

Практика привлечения волонтеров сегодня широко применяется. Набор добровольцев начинается заранее, составляются списки изъявивших желание осуществлять волонтерскую деятельность, волонтерам выдаются специальные пропуска, для них изготавливается униформа, их деятельность четко регулируется и регламентируется.

Для самих волонтеров Олимпийские игры – это первоклассная возможность получить полезный и уникальный опыт работы, который позволяет постичь не только столь масштабное событие, это также возможность быть в самом центре событий Олимпиады, что является немаловажным аспектом для большинства добровольцев. Поскольку олимпийское волонтерское движение не знает национальностей и понятия резидентства, это – еще и шаг навстречу глобализации и кооперации различных культур, устранению языковых барьеров и солидарности народов мира. Это – возможность встретиться с людьми со всех

концов земного шара. Олимпийские волонтеры должны обладать определенными навыками, а посему – должна осуществляться их подготовка для того, чтобы обеспечить условия обслуживания, соответствующие уровню Олимпийских игр.

В основе волонтерского движения лежит альтруизм и свободное волеизъявление. В спортивной сфере это побуждает людей организовывать независимые спортивные клубы и проводить свободные мероприятия, становиться волонтерами во время Олимпийских игр.

Волонтеры постоянно оттачивают свои навыки, принимая участие в организации и проведении тестовых соревнований. Тестовые соревнования – своеобразная тренировка для будущих помощников Игр перед главным спортивным событием.

Спортивные волонтеры готовят объекты к соревнованиям, а также помогают спортсменам. Волонтеры общего профиля встречают и сопровождают делегации международных спортивных федераций, помогают зрителям проходить на трибуны и оказывают переводческие услуги.

В рамках обучения ребята получают общие сведения об истории, наследии и ценностях Олимпийских и Параолимпийских игр, а также усовершенствуют коммуникативные навыки и лидерские качества.

Литература

1. Потапова, Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности в современных российских условиях / Н.А.Потапова // Интегративный подход в психологии (новые исследования): Сборник научных трудов : СПб. : Издательство РГПУ им. Герцена, 2004. – 287 с.
2. Ко Янг Чвул, Ким Хияул Олимпийский опыт Кореи и миссия социальных услуг университетов // Инновационные технологии в подготовке кадров для обслуживания Олимпиады «Сочи-2014»: Материалы Международной научно-практич. конференции. – Ростов-на-Дону. 2008. – С. 8.
3. http://www.moluch.ru
4. http://www.rondtb.msk.ru
5. http://www.neurope.eu
6. http://www.cogita.ru

Е. Танькова

Лингвокультурологический аспект годонимов Парижского округа Лувр

студентка 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета
Е.А. Шибанова, г. Пенза

История открывается нам в архитектуре зданий, в памятниках и монументах, в письменных и устных преданиях, в названиях улиц и площадей. Особенно много могут рассказать нам улицы. Ведь не случайно их называют каменной летописью города [1].

Годонимы – названия линейных объектов в городе, в том числе проспектов, улиц, линий, переулков, проездов, бульваров, набережных [3].

Годонимы, как самый подвижный и изменяемый пласт лексики, являются зеркалом национальной культуры, содержат большой объем информации о традициях, устоях, своеобразии менталитета и особенностях миропонимания, характеризующих то или иное языковое сообщество. Они позволяют увидеть историю городов глазами далеких предков [2].

В Париже живёт более 2 миллионов людей, на более чем 6 000 разных улиц. И каждая из этих улиц имеет уникальное название. Один из самых популярных и старых округов города – 1-й округ, Лувр, на примере которого можно рассмотреть закономерности в названиях улиц, их историю и особенности. В этом округе находятся одни из важнейших исторических и туристических объектов города (Триумфальная арка, Вандомская колонна, Консьержери, Комеди Франсез, Новый мост, Пале-Руаяль, Сент-Шапель, сад Тюильри и т. д.).

1-й округ – сердце Парижа, в котором насчитывается около 200 годонимов, интересных для изучения. Анализ фактического материала позволил выделить 10 тематических групп:

1. Наименования, описывающие рельеф местности, т.е. оронимы: Rue Montorgueil, Rue des Petits-Champs.

2. Имена прилагательные, обозначающие характеристику самих улиц: Rue Basse, Passage des Deux-Pavillons, Pont Neuf, Pont Royal.

3. Наименования городских объектов: Rue de l'Echelle, Quai de l'Horloge, Rue de la Monnaie.

4. Наименования смежных с улицей объектов: Rue de l'Arbre-Sec (по названию гостиницы), Pont des Arts (по названию Лувра), Rue des Bons-Enfants (колледж), Rue du Cygne (по вывеске заведения), Boulevard de la Madeleine (по названию церкви).

5. Наименования по действиям, происходившим на улице: Place du Carrouse (в честь блестящего турнира, организованного в этом месте Людовиком XIV 5-7 июня 1662 года, с популярным в том веке конно-военным состязанием «каррузель»), Rue de la Grande-Truanderie, Rue de la Lingerie (в XIII веке парижские белошвейки (lingères) имели право продавать здесь бельё вдоль стены бывшего кладбища Невинных), Passage Vérité (в конце XVIII века – место продажи газет).

6. Наименования людей по профессии, роду занятий, общественным ролям: Rue des Lavandières-Sainte-Opportune, Passage des Lingères, Rue des Lombards, Quai des Orfèvres, Rue des Prouvaires, Rue des Déchargeurs.

7. Антропонимы – собственные имена людей. Большинство из них функционирует «в одиночку» (Rue Baltard, Rue Hérold), некоторые могут сочетаться с именем (Passage Antoine-Carême, Rue Danielle-Casanova, Rue Jean-Jacques-Rousseau), или «титулом» (Rue Sainte-Anne, Place du Lieutenant-Henri-Karcher).

8. Названия с локативной («местной») семантикой: Rue d'Alger, Rue d'Argenteuil.

9. Названия улиц, которые носят абстрактные, идеологизированные, политизированные названия: Passage des Jacobins, Rue Mauconseil, Rue du Vingt-Neuf-Juillet.

10. Названия улиц, в честь военных побед: Rue de Castiglione, Rue de Marengo, Rue de Mondovi, Rue du Mont-Thabor, Place des Pyramides, Rue des Pyramides, Rue de Rivoli, Boulevard de Sébastopol, Rue de Turbigo, Place des Victoires.

Как следует из фактического материала, наиболее полно в названиях улиц первого округа Парижа представлены антропонимы. Это

показывает значимость увековечивания памяти людей, а также городов и других местностей. Также большую часть занимают улицы, перенявшие имена от монастырей, особняков, часовен, питейных заведений, когда-то располагавшихся на них. Это доказывает, что улицы получали свои имена не только «сверху», по приказу правительства, но зачастую, имена давались народом, который руководствовался ориентирами, отличающими ту или иную улицу, а не восславлял чьи-то заслуги. Это также можно объяснить туристической ценностью центра Парижа, где гораздо легче найти интересующий исторический объект, если он находится на одноименной улице, площади, рядом с одноименным переулком.

В названиях улиц 1-го округа Парижа отсутствует нумеративный принцип, что указывает на его возраст, ведь нумерация улиц чаще всего присутствует в новых, быстро строящихся районах.

Для многих несомненный интерес представляет история возникновений названий улиц, которая несет в себе страноведческую и ландшафтную информацию.

Интересна следующая закономерность – название улицы зависит от века, в котором произошло «наречение». До 17 века улицы получали имена по фамилии землевладельцев, богачей (Rue Bertin-Poirée, Rue Coquillière, Rue Courtalon); в 17-18 веке – это были герцоги, события, связанные с жизнью короля, название особняков и династий (Rue Saint-Florentin, Place de Valois, Place des Victoires); в 19 веке – источником названий служили военные победы, великие битвы, исторические события (Rue du Vingt-Neuf-Juillet, Rue de Turbigo, Rue de Rivoli); в 20 веке – улицы называют в честь писателей, поэтов, инженеров (Place Pierre-Emmanuel, Allée Louis-Aragon); в конце 20 века – начале 21-го улицы назывались в честь научных деятелей и политиков (Voie Georges-Pompidou, Place André-Malraux). Из 175 проанализированных годонимов 79 являются антропонимами, однако лишь 5 из них названы в честь женщин (Rue Clémence-Royer, женщина-философ; Place Colette, писательница, одна из звёзд Прекрасной эпохи; Rue Danielle-Casanova, в честь депортированной участницы Сопротивления; Place Marguerite-de-Navarre, которая была принцессой, сестрой короля Франциска I, одной из первых женщин-писательниц; Place Mireille, в честь композитора, певицы и актрисы). Этот факт является историческим доказательством положения женщин в обществе на протяжении

многих веков, особенно, учитывая то, что улицы, получили свои названия лишь в 1904, 1966, 1944, 1985 и 2008 годах соответственно. Place Mireile одновременно является самым молодым годонимом 1-го округа, а самым старым, среди улиц с датированным получением наименования, можно назвать Rue des Prêcheurs, названный до 1184 по дому Роберале Прешёра.

С течением времени некоторые улицы меняли свои названия, например, как улицы Place de l'École, Rue Mauconseil, Rue du Pélican, Rue du Jour. У короля Карла V был здесь особняк, про который говорили «séjour du roi», после смерти короля в 1380 году улица получила название rue du Séjour, но с течением времени в её названии стёрлись две начальные буквы [5].

Таким образом, на примере годонимов округа Лувр, мы выяснили насколько тесно связаны названия улиц с историей города, страны, как они отражают менталитет народа, его традиции, привычки, а также изменение приоритетных направлений в зависимости от эпохи.

Литература

1. Белокопытов В., Шевченко Н. Их именами названы улицы Казани. – Казань, 1973. – 527 с. – С. 11.
2. Гордеева С. Назовите ее красиво!//Казанские ведомости. – 2007. – №212/213.
3. Шмелева Т.В. Современная годонимия: семантика и семиотика//Лингвистическое краеведение. – Пермь, 1991. – 75с. – С. 33.
4. http://www.linternaute.com/sortir/rue-paris
5. http://www.parisrues.com/

А.П. Тимонина

Наивное религиозное сознание представителей французского этноса

к.ф.н., доцент, зав. кафедрой
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В ходе своего исторического развития французский язык приобрел способность осуществлять самые разнообразные функции, касающиеся всех сфер человеческой деятельности. Не менее важным является и тот факт, что в его системе отражены многие аспекты национального менталита, особенности мировосприятия французов, их нравственные ценности.

В настоящей статье на основании анализа французских паремий и сказок предпринимается попытка выявить специфические национально-культурные стереотипы французского этноса в таких основополагающих вопросах человеческого бытия, как религия и вера. Выбор данного материала исследования объясняется тем, что пословичный фонд является важнейшим источником познания особенностей культурно-типического способа мышления каждого народа, его модели мира. Не менее значимыми источниками представляются и народные бытовые (новеллистические) сказки, один из популярнейших фольклорных жанров. Несмотря на долю вымысла, они дают интересные сведения о специфике национального религиозного сознания французского народа.

Как показывает анализ фактического материала, французский народ признает величие Бога, его важнейшую роль в жизни любого человека: он наделяет каждого человека судьбой («*Tout vient de Dieu. Dieu fait et défait les destins'»*), выступает защитником (*«Chacun pour soi, Dieu pour tous*»),является самым надежным помощником и другом (*«Le meilleur ami, c'est Dieu»).* Верить в Бога необходимо. Вере приписывается способность творить чудеса. Благодаря вере человек может быть спасен в самые трудные минуты. Но французы осуждают все внешние проявления религиозных чувств, истинной является внутренняя вера, а не стояние на коленях (*«La religion est dans le coeur, et*

non dans le genou»). При этом подчеркивается, что каждый верит в бога по-своему (*«Chacun interprète à sa façon la musique des cieux»*). Кроме того, в отличие от русского народа, который считает Бога всемогущим, французы, напротив, утверждают, что Господь сам нуждается в поддержке («*Le Bon Dieu lui – même a besoin de cloches»*). Следует отметить также тот факт, что они не гиперболизируют божье милосердие. Бог просто добрый (le Bon Dieu), поэтому он помогает только слабым (сумасшедшим, детям, пьяным), а остальным нужно надеяться только на себя. У французов милость – это сугубо человеческое качество (*Charité bien ordonnée commence par soi-même).* Обязательным для верующего человека является стремление делать добро (*«La foi sans les oeuvres est morte en elle-têm»).*

Интересными являются взгляды французов в понимании греха. Если русские люди провозглашают грешниками всех живущих на земле (*«Один бог безгрешен»),* то французы не говорят о всеобщей греховности человека. Они более снисходительны к данному феномену и находят ряд смягчающих обстоятельств для прощения греха (*«A tout péché miséricorde»)*. Например, наполовину уменьшается тяжесть греха, если о нем никто не знает или же в нем не признались. (*Péché (caché) avoué est à demi pardonné*). Так же не считается грехом проступок, совершенный под влиянием других людей или по принуждению. Исходя их этого, можно сделать вывод, что судьей человеческих грехов выступает у французов не только бог, но и люди, общественное мнение. Им свойственна меньшая, по сравнению с русским народом, зависимость от бога и уверенность в возможности организовать самим свою жизнь, что, по-видимому, объясняется сильным влиянием гуманистических идей и традиций уже в период создания пословиц и сказок.

Средством искупления греха является молитва, которая позволяет спасти душу или обрести покой. Французы сравнивают молитву с дыханием души (*«La priére est la respiration de l'âme*»), т.е. это – возможность высказать свои духовные проблемы, причем, чем короче молитва, тем она скорее дойдет до неба (*«Courte prière monte au ciel»*).

В религиозной модели мира значительное место отводится сатане (черту, бесу). Он является антиподом Бога, следуя всегда рядом с ним. Поэтому французы предпочитают его не гневить, не обделять вниманием и относиться с почтением. Но особого страха никто не испытывает и считается, что с нечистым можно побороться (*«Résister au diable et*

il s'enfuira»). В народных сказках дьявол и черти часто изображены крайне наивными, поэтому человек может их легко перехитрить: («Как черта перехитрили»). Образ дьявола иногда представлен с симпатией, что отмечается даже в описании его внешнего облика. Так, например, он не предстает перед крестьянином Толоме как канонический дьявол с рогами (*deux petites cornes*), с раздвоенными копытами («*les pieds fourchus*»), с горящими, как угли глазами («*les yeux qui briillaient comme de la braise»*) (La main de feu).Перед ним был хорошенький маленький дьявол, веселый, живой, резвый и к тому же одетый в красивый зеленый камзол из чистого золота» («Крестьянин Толоме и дьявол»). В отдельных случаях дьявол бывает проще и милосерднее святош («L'Huissier et le Diable»). Но все же он как предводитель сил зла, может унести душу умершего в ад («L'Huissier et le Diable»), и обычно у него лишь одна цель – уговорить человека продать ему душу.

Французам также свойственна вера в загробную жизнь. Не подвергается сомнению факт, что каждый смертный попадет в рай, ад или чистилище, что зависит от тяжести грехов. Описание рая, ада и чистилища представлено не по-христиански, а по-народному, с большой долей наивности. Так, рай представляется как красивый дворец, у ворот которого стоит святой Петр и тщательно следит, чтобы туда не попали грешники. В этом дворце имеется тронный зал, откуда Бог, сидя на троне, вознесенном над планетой, видит все происходящее на Земле и творит праведный суд. Вокруг трона расположены серебряные табуреты, на которых сидят ангелы. В чистилище, в большом кирпичном доме, дверь отворяет ангел, и прежде чем пропустить умершего, ищет его имя в особой книге. В аду вход сторожит большое чудовище, похожее на собаку(«Une visite en enfer»), дверь открывает сам дьявол. А затем грешник следует по очень длинному черному коридору, в котором стоит невыносимая жара, как в печи.

Отличительной особенностью изображения святых и дьявольских сил является антропоцентризм. Во многих сказках святые, ангелы, черти, дьявол, живут по законам человеческого бытия. Им всем, даже святым, свойственны человеческие слабости и недостатки. Так, в сказке «Три скрипача в раю», мы наблюдаем драку между двумя святыми, святой Михаил дерется с чертом («Чертова коса»), а святой Петр теряет ключи от ворот рая («Райский табурет»), в результате чего подобравший их умерший грешник, не замеченный никем, прони-

кает туда и даже сидит краткое время на троне Творца. Сам дьявол клянется, что пожалуется Богу на святого Иоанна.

Нельзя не заметить, что во многих сказках персонажами выступают представители духовенства, которые не вызывают никакой симпатии у народа, что отмечается также и в пословицах. Главной причиной такого отношения является их лицемерие и нарушение многочисленных божественных заповедей. В большинстве случаев они изображаются сатирически, их высмеивают и осуждают за жадность и корыстолюбие(«*Un curé n`a besoin d`autre titre que de son clocher pour demander ses dimes»).* Довольно часто представители духовенстваони предстают перед нами ханжами, не верящими в догматы церкви, развратниками и к тому же настоящими глупцами. Мы можем наблюдать также их алчность и зависть. Так, например, узнав, что бедный крестьянин нашел клад, один кюре натянул на себя ослиную шкуру, постучал в полночь в дверь бедняка и, представившись чертом, потребовал клад себе («La peau d`ane»). В сказке «Принцесса Маркасса и птица Дрейден» кюре отказывается похоронить умершего до тех пор, пока бедная старушка не заплатит ему несколько экю.

Таким образом, определяя место религии в жизни французского народа, можно заметить, что в наивном сознании религиозная картина мира отличается от канонических представлений, но, в то же время, имеет ряд общих черт с представителями других христиаских народов. Однако следует отметить, что для того, чтобы дать исчерпывающий ответ об особенностях религиозного чувства французского этноса, нужно провести многоплановое и перекрестное исследование, в результате которого специфика французского национального религиозного сознания будет более четко выявлена.

Литература

1. Гачев Г. Национальные образы мира. М., 1998.
2. .Французские сказки: Пер. с фр./Сост. и послес. А. Налепина – М.;Правда,1988.
3. Contes des Provinces de France. – Moscou.2001.
4. Montreynaud F., PierronA., Suzzoni F.Le Dictionnaire des proverbes et dictons.-Le Robert, 2006.
5. Recits et contes populaires.-Les Editions Arthaud.1986 (3 volumes).

А. Терпицкая

Роль метафоризации в создании языковой картины мира (на материале английского языка)

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Н.Ю. Костина, г. Пенза

Языковая картина мира тесно связана с метафорой как одним из способов её создания и представляет собой не зеркальное отображение мира, а именно картину, т.е. интерпретацию, зависящую от призмы, через которую совершается мировидение [4]. Являясь по своей сути когнитивным явлением и важным элементом концептуальной картины мира, метафора «поставляет» для нее призмы видения и познания, как правило, мало изученных или недоступных непосредственному наблюдению вещей. Метафорические выражения языка не только отражают и эксплицируют метафорическое восприятие действительности, но и во многом формируют его, поскольку означающим или вспомогательным субъектом метафоры становятся явления, уже концептуализированные и отраженные в значениях слов. Этот аспект метафоры самым непосредственным образом связан с человеческим фактором в языке. Благодаря ему в языковых средствах запечатлевается все то национально-культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития. Это ставит проблему определения места метафоры в понятиях культуры и создает предпосылку для развития теории метафоры в свете культурологического подхода. Этот подход к изучению метафоры только обозначился и вытекает из известной формулы В. фон Гумбольдта «Язык есть не продукт деятельности, а деятельность». Слово поэтому «не несет в себе чего-то уже готового, подобно субстанции, и не служит оболочкой для законченного понятия, но просто побуждает

слушающего образовать понятие собственными силами, определяя лишь как это сделать» [1]. Метафору можно рассматривать как инструмент исследования картины мира.

Одним из распространенных приемов реконструкции языковой картины мира является анализ метафорической сочетаемости слов абстрактной семантики, выявляющий «чувственно воспринимаемый», «конкретный» образ, сопоставляемый в наивной картине мира данному «абстрактному» понятию и обеспечивающий допустимость в языке определенного класса словосочетаний. Так, например, из существования в английском языке сочетания «my mind isn't *operating*», «I'm a little *rusty*», «the *wheels* are *turning* now» можно сделать вывод о том, что «разум» в английской языковой картине мира предстает в качестве машины [2]. Этот прием впервые был независимо применен в книге Н.Д. Арутюновой «Предложение и его смысл» (1976), в статье В.А. Успенского «О вещных коннотациях абстрактных существительных» (1979), а также в известной книге Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» (1980, русский перевод 1987). В этой книге, в частности, была продемонстрирована основополагающая роль метафоры в обыденном языке: на основе анализа устойчивых словосочетаний английского языка был выявлен ряд метафор, которыми человек пользуется в повседневной речи, даже не замечая этого. Например, рассматривая концепт «спор», представленный в таких выражениях как «He attacked every weak point in my argument» (Он нападал на каждое слабое место в моей аргументации), «His criticisms were right on target» (Его критические замечания били точно в цель), «I demolished his argument» (Я разбил его аргументацию) авторы пришли к заключению, то в английском языке он уподобляется концепту «война» (Argument is war). Кроме того, любовь уподобляется путешествию (Look *how far we've come*), счастье соответствует верху (my spirits *rose*), а печаль – низу (my spirits *sank*) [2]. В последние годы этот прием получил широкое распространение, оказавшись, в частности, одной из составляющих метода «концептуального анализа».

Анализ сочетаемости слова абстрактной семантики позволяет выявить целый ряд различных и не сводимых воедино образов, сопоставленных ему в обыденном сознании.

Поскольку в каждом значении слова языка заложен метафорический потенциал, на развитие новых значений оказывают влияние

особенности исторического развития народа, своеобразие его национальной культуры, быта, его связь с другими народами, природные условия страны и т. п.

Когда речь идет о языковой картине мира, обычно имеется в виду, прежде всего, национально-языковая картина мира. Проблемы национально-языковой картины мира теснейшим образом связаны с проблемой метафоры как одним из способов ее создания. В каждом языке существуют традиционные и специфические для народа-носителя образные ассоциации, при помощи которых происходит метафорическое переосмысление одних и тех же предметов или явлений.

Дж. Лакофф и М. Джонсон в книге «Метафоры, которыми мы живем» делают особый акцент на том, что метафоры пронизывают повседневную жизнь человека и проявляются не только в языке и мышлении, но и в действии. Из того факта, что в англоязычной, франкоязычной, да и в русскоязычной культуре спор мыслится как война, следует также и наше поведение во время спора. Понятие спор, упорядочивается, понимается, осуществляется как война, потому что о нем говорят в терминах войны. Они продолжают: «Время в нашей культуре – ценность. Это ограниченный ресурс, который мы используем для достижения своих целей. Так как в современной западной культуре концепт работы обычно ассоциируется с потраченным на нее временем, а время может быть точно количественно определено, плата за труд, как правило, назначается за час, неделю или год. Отсюда метафора «Время – деньги» [2]. В истории человечества эти общественные установления относительно новы и существуют далеко не во всех культурах.

Мышление человека склонно отражать мир антропоморфно или зооморфно. Поэтому характеристики человека выступают основным объектом метафоризации во всех языках. Системными и универсальными можно признать структуры «человек – животное» и «человек – растение». Однако разные языки находят в животных и растениях отличные свойства и качества, которые за ними закрепляются и переносятся на человека для его образной характеристики. Создается обиходно-бытовое представление носителей определенного языка и культуры. Например, dark horse (малоизвестная личность на президентских выборах), white crow (белая ворона, редкое явление) [4], lame duck (а) калека, неудачник; б) *сленг* банкрот; в) *ав. сленг* поврежденный самолет [6; 7].

Эти переносные значения формируются под влиянием культурных, социальных или географических факторов и могут не совпадать в разных языках, ибо изучение метафоры в сравнительно-сопоставительном плане позволяет проникнуть в общие закономерности человеческого мышления и выявить типичные ассоциации и вместе с тем определить специфику каждого языка.

Литература

1. Гумбольдт В. О. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В. Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М. – 1984. – С. 156-180.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем/ Дж. Лакофф, М. Джонсон / Пер. с англ. А. Н. Баранова и А.В.Морозова; Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. – 2004. – 256 с.
3. Пантюкова Р. В. Зоосемические компоненты устойчивых единиц: опыт словаря (на материале английского и русского языков)/ Под ред. А.Л. Факторовича. – Краснодар. – 2008. – 96 с.
4. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. – 1988. – С. 113
5. James, E. Contemporary British slang. – Chicago. – 1999. – 182 p.
6. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб. – 2004. – 1536 с.

Т. Трофимова

Никнеймы в английском языке

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Т.А. Полукарова, г. Пенза

С рождения человеку официально присваивают имя, фамилию, и только собственное имя выделяет его из огромного числа других людей, делает особенным и непохожим на других. Официальному имени в течение всей жизни человека могут сопутствовать его заменители: никнеймы и псевдонимы, возникновение которых уже обусловлено особенностями речевой коммуникации, в которую вступает личность. Никнейм (ник; англ. *nickname* /’nɪkneɪm/) – первоначально «кличка, прозвище», от средне-английского *an eke name* – «другое имя», перешедшее в одинаково звучащее «*a nick name*»[1].

В США американский психолог Ром Харе и его коллеги в 1980 году провели исследование во многих европейских и арабских странах, посвященное роли никнеймов в детском обществе [Харре Ром, 2001, с. 224]. Обследовав около тысячи детей в возрасте от 5 до 15 лет, они пришли к заключению, что одной из главных причин присвоения никнеймов является желание отделить «своих» от «чужих». Детей, у которых нет никнеймов, сверстники обычно считают незначительными.

Ники-обзывательства могут быть у лидеров группы, чтобы показать, какими не нужно быть. Обладатели таких кличек становятся образами нарушения норм данной группы. С помощью никнеймов можно понять, что позволительно в их обществе, а что нет. Такие никнеймы как «Тупой» или «Пугало» получают не только самые глупые или невежественные дети в группе, но и те, кто добровольно терпит унижение будучи, при этом, символом детской неряшливости и лени.

Никнеймы, понятные только для «избранных», дают возможность детям почувствовать свою индивидуальность, обособленность, передать секретную информацию, не всегда известную даже тем детям, которым эти ники принадлежат.

Давать друг другу никнеймы дети учатся у взрослых. Действительно, никнеймы присутствуют в жизни взрослых: от ласковых домашних и до блатных ников, обозначающих место, занимаемое носителем ника в уголовной среде. Более того, исследователи отмечают, что в различных культурах используются различные никнеймы, например, для арабских стран характерно высмеивание физических недостатков, а в Японии чаще используются аналогии с животными или насекомыми. И хотя во взрослой культуре никнеймы имеют символическое значение, и их обладатели могут гордиться своим никнеймом, но для ребенка обидно отзываться у сверстников «Тюленем». Конечно же, сам смысл у детских никнеймов обычно несколько иной.

Остановимся на некоторых детальных систематизациях и классификациях никнеймов, относящихся к людям, которые наиболее характерны для английского языка. Рассмотрим ситуативные и внеситуативные никнеймы.

Первые возникают тогда, когда имя референта не известно, но человека надо как-то выделить среди остальных. Ситуативные никнеймы часто выступают в роли удобных заместителей имен. Если же никнейм закрепляется за человеком постоянно, то его можно определить как внеситуативное.

Очень широко распространены никнеймы в среде школьников. Нередко никнейм, полученный в детстве, следует за человеком на протяжении всей его жизни. Например, известны школьные прозвища английской писатетельницы Дороти Ли Сейерс (Dorothy Sayers) – Swanny («лебединая шейка»), писателя Чарльза Кингсли (Charles Kingsley) – Cave («пещера»), прозванного так за его большой рот. Большинство никнеймов открыто или скрыто насмешливы. Толстого ученика, его сверстники могут прозвать Baloon, Tubby, Tank, Tubs, Cannon-ball и т.п. Худые мальчики могут получить прозвища Bag o`Bones, Broomstick, Matchy, Needles, Skinny, Lanky, Lanky-Panky.

Обладатели некоторых английских имен и фамилий неизменно получают определенные традиционные никнеймы. Так, в школьной среде носитель фамилии Miller получает никнейм Dusty – «мельник»,

который обычно обсыпан мукой, Murphy – Spud (фамилия Murphy популярна в Ирландии, где spud – «картофель» – один из наиболее распространенных продуктов питания), White – Chalky, Webb – Spider. Подобные никнеймы были названы «неотделимыми» – «inseparable nicknames» [Леонович, 2002, С. 160].

А теперь в соответствии с классификацией никнеймов, рассмотренной выше, приведем примеры типичных английских никнеймов.

1) никнеймы, указывающие на внешний вид: Buttercup, Cookie, Bunny (прозвища красивых девочек);

2) никнеймы, указывающие на рост и особенности телосложения: Lanky, Lanky Liz, Lanky Panky, Bony Moroney, Bony Melony, LSD (Long Skinny Davy);

3) никнеймы, подчёркивающие особенности отдельных частей тела и детали внешнего облика: Big Head, Buffhead, Melon Head (большеголовый); Big Mouth (большеротый, а также болтливый); Bow Leg (кривоногий); Freckles, Spotty Dick (веснушчатый);

4) никнеймы, указывающие на привычки и особенности поведения: Slow Joe (ленивый); Speedy (шустрый); Limpy (хромой); Lefty (левша); Gabby (болтливый); Merry Andrew (веселый); Flash Harry (тот, кто любит работать напоказ);

5) никнеймы по этническому или расовому происхождению: Mick, Paddy (ирландец); Jock, Mack, Sandy (шотландец); Taffy (выходец из Уэльса); Frog, Froggy (француз); Yank(ee), (brother) Jonathan (брит. американец);

6) никнеймы, указывающие на занимаемое положение, профессию, занятие: the Boss, the Guv`nor (начальник, директор); Chips (столяр); Spuds (садовник); Mrs. Морр (уборщица); Billy (полицейский); Holy Joe (священник);

7) никнеймы, содержащие субъективную оценку общего характера: Buddy, Bub, Pops, Precious, Peanut, Goo Goo (общая положительная оценка); Creep, Boo (неприязненная оценка);

8) никнеймы, имеющие оценку умственных способностей: Clever Dick, Smart Alec, Tricky Dickie, Fox (умный, хитрый); Birdbrain, Saphead, Jughead, Thickhead, Dumb Dora, Numb Scull, Silly Billy, Thick Mick, Nutcase (глупый, недалекий); Tom O`Bedlam, Tom Fool (ненормальный).

Литература
1. Свободная энциклопедия Википедия.
2. Харре Ром. Психология имени. – М.; Интернет-издательство, 2001. – 224 с.
3. Леонович О.А. В мире английских имен. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 160 с.

М. Уткина

What do we mean by “youth”?

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета

United Nationals Education, Scientific and cultural Organization (UNESCO) gives us the next explanation. “Youth” is best understood as a period of transition from the dependence of childhood to adulthood’s independence and awareness of our interdependence as members of a community. Youth is a more fluid category than a fixed age-group.

When carrying out its Youth Strategy, UNESCO uses different definitions of youth depending on the context.

For activities at international or at regional level UNESCO uses the United Nations universal definition.

The UN defines ‘youth’, as those persons between the ages of 15 and 24 years, without prejudice to other definitions by Member States. This age bracket includes children in their early teens who are discovering what it means to have some influence and identity in school; it also includes young adults who are finding their feet away from school – and often away from home – entering the job market, or continuing in further or higher education and training. There is some overlap either side of the age range, particularly as concerns young people older than 19 who are served in Britain’s all-embracing Youth Service.

Britain’s Youth Service is concerned with promoting the personal development and informal social education of young people through a diverse range of activities.

The majority of young people between the ages of 16.

In Britain, most children attend stand-supported, co-educational day schools, with about 10 per cent attending independent or private schools (also rather confusingly known as ‘public’ schools). Those are not staying at school or going on to college after the age of 16, when they are legally allowed to leave, normally leave when they have completed their GCSE (General Certificate of Secondary Education) examinations.

И. Фещенко

Роман «1984»: СССР глазами Дж. Оруэлла

студентка 3 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.и.н., доцент, зав. кафедрой
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Е.Ю. Алёшина, г. Пенза

Фантастика – особый жанр художественных произведений, прямо противоположный реализму. Фантастика не воссоздает действительность в ее законах и устоях, но свободно нарушает их. Правда, фантастика не совсем порывает с действительностью, по крайней мере, пользуется ее элементами, которые только свободно и заново компонует [1].

Одной из разновидностей фантастики является антиутопия. Антиутопия – в художественной литературе и в общественной мысли такие представления о будущем, которые в противоположность утопии отрицают возможность построения совершенного общества и предрекают, что любые попытки воплотить в жизнь такое общество неизбежно ведут к катастрофическим последствиям [2].

Антиутопии появляются в начале XX века, когда на историческую арену выходят коммунизм и национал-социализм, возникают тоталитарные режимы, становится реальной угроза новой мировой войны. Популяризации жанра в дальнейшем способствовало и обострение

глобальных проблем [2]. Самые знаменитые антиутопии включают роман Рея Бредбери «451 градус по Фаренгейту», где автор обобщил написанное о тоталитарных режимах во всём мире, упомянув коммунистическую Россию и Китай: «After all, Fahrenheit 451 is all about Russia, and all about China, isn't it? And all about the totalitarians anywhere: either left or right…» [3], «Атлант расправил плечи» Айн Рэнд, которая показывает процесс формирования дисфункционального общества, и, конечно, роман Джорджа Оруэлла «1984».

Обращение к жанру антиутопии влечет за собой закономерные вопросы: являются ли антиутопии гиперболическим видением тоталитарного режима в СССР американскими и английскими писателями, взглядом на будущее СССР писателей-фантастов или просто фантазиями, не имеющими фактического обоснования?

Попробуем ответить на вопросы на примерах из романа «1984» английского писателя Джорджа Оруэлла.

Дж. Оруэлл (настоящее имя – Эрик Артур Блер) долгое время провел в Испании, где испытал на себе преследования со стороны коммунистов и чудом избежал расстрела. Сам писатель никогда не был в Советском Союзе. «Люди на Западе верят главным образом потому, что им хочется им хочется верить в то, что где-то на Земле есть идеальное общество», – писал Оруэлл о «советском мифе», который пристально изучал много лет. В результате писатель вынес свой окончательный вердикт коммунизму. «The Spanish war and other events in 1936-37 turned the scale and thereafter I knew where I stood. Every line of serious work that I have written since 1936 has been written, directly or indirectly, *against* totalitarianism» [6] – писал Дж. Оруэлл в своей статье «Why I write». (Война в Испании и другие события 1936-1937 годов изменили мою жизнь, и я понял, зачем я работаю. Все мои серьезные работы, которые я пишу с 1936 года и которые уже написаны – все они так или иначе направлены против тоталитаризма).

В основе сюжета «1984» – столкновение личности и государства, государства, которое ненавидит собственный народ. Автор показал в своем романе кошмар диктатуры, описал, как подавляют личность, уничтожают ее духовно и физически. Тут люди боятся всего и всех, даже своих собственных детей: «It was almost normal for people over thirty to be frightened of their own children» [7]. В этом государстве постоянно исчезают люди, как правило, по ночам. Многие ужасающие

детали считаются привычными и вполне нормальными: прошлое постоянно переписывается, выдача продуктов строго нормируется, людей арестовывают без суда и следствия, а телеэкраны день и ночь «хлещут по ушам статистикой, доказывают, что у людей сегодня больше еды, больше одежды, лучше дома, веселее развлечения, что они живут дольше, работают меньше и сами стали крупнее, здоровее, сильнее, счастливее, умнее, просвещеннее, чем пятьдесят лет назад».

Абсолютно все в оруэлловском государстве пестрит пропагандой: «On coins, on stamps, on the covers of books, on banners, on posters, and on the wrappings of a cigarette Packet – everywhere. Always the eyes watching you and the voice enveloping you. Asleep or awake, working or eating, indoors or out of doors, in the bath or in bed – no escape. Nothing was your own except the few cubic centimeters inside your skull» [7] (На монетах, на марках, на обложках книг, на баннерах, на постерах, на пачках от сигарет – везде. За тобой всегда наблюдают, тебя окружают голоса. Во время сна или во время бодрствования, дома или на улице, в ванной или в кровати – тебе не сбежать. У тебя нет ничего, кроме пары кубических сантиметров мозга внутри твоей головы).

Важный аспект – оруэлловское описание природы правды, которое на поверхности является картиной Сталинского отношения к правде, особенно в тридцатых: «The past was erased, the erasure was forgotten, the lie became truth» [7] (прошлое было стерто, стирание забыто, ложь стала правдой). «The peculiarity of the totalitarian state is that though it controls thought, it does not fix it. It sets up unquestionable dogmas, and it alters them from day to day» (Особенность тоталитарного государства та, что, контролируя мысль, оно не фиксирует её на чём-то одном. Выдвигаются догмы, не подлежащие обсуждению, однако изменяемые со дня на день). Это свойство тоталитаризма, раскрытое в статье Оруэлла [8], проиллюстрировано в «1984». Это явление названо «doublethink» (двоемыслие).

Кроме того, Дж. Оруэлл показывает экономическую важность постоянного производства оружия, без которого экономическая система просто не смогла бы существовать. Более того, автор рисует впечатляющую картину того, как должно развиваться общество, которое постоянно готовится к войне, находится в постоянном страхе быть атакованными, постоянно ищет способы к полному уничтожению своего врага, что является прямой ссылкой на гонку вооружений [6]. «The

changing alliances between Oceania, Eurasia and Eastasia described in 1984 are similar to the changing alliances between the United States, Russia, and China», – пишет в своем историческом очерке John Bennett [4].

Культ личности Старшего Брата («BIG BROTHER») часто отождествляется с культом личности Сталина в СССР. И даже лозунг «дважды два равняется пяти» Оруэллу пришел на ум, когда услышал советский лозунг «пятилетку в четыре года».

Мы видим, что в достаточно простой форме излагаются такие серьезные и глубокие проблемы, как подавление личности государством, насилие власть имущими, несправедливость власти к своему народу, контроль государства над личной жизнью. Кроме того, Оруэлл раскрывает темы любви, правды и лжи, морали. Он показал, как могут измениться представления о «вечном» в таком государстве: любовь становится чем-то порочным, ложь становится правдой и правда становится ложью, предательство становится чем-то само собой разумеющимся.

Проанализировав текст романа, можно сделать вывод, что завуалированная критика советского строя имеет место в жанре фантастики-антиутопии. В своем романе «1984» Джордж Оруэлл показал свое видение будущего тоталитарного государства: трагедию людей, живущих в этом обществе, безысходность их положения, безразличие и жестокость власти к своему народу.

Литература

1. Фантастика // Словарь литературных терминов [Электронный ресурс] Фундаментальная электронная библиотека URL: http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-a101.htm (дата обращения: 10.03.2014)
2. Антиутопия // Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]: http://dic.academic.ru
3. Aggelis S. Conversations with Ray Bradbury: собрание интервью. Univ. Press of Mississippi, 2004 – 208 с. – С. 125
4. Bennett J. Orwell's 1984: Was Orwell Right? [Электронный ресурс] Institute for Historical Review. URL: http://www.ihr.org/jhr/v06/v06p--9_Bennett.html (дата обращения: 10.03.2014)
5. Fromm E. Nineteen Eighty-Four: комментарии к роману. Нью-Йорк, 1976. – с 328. – С 324.

6. Orwell G. Politics and the English Language and Other Essays: собрание сочинений. Oxford Univ. Press, 2010. –110 с. – С. 79.
7. Orwell G. Nineteen Eighty-Four: текст романа. First World Publishing, 2004. – 388 с. – С. 34-37, С.95.
8. Orwell G. The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell: сборник статей. Univ. Press of Michigan –1968. – 477 с. – С. 136.

Ю. Черноглазкина

Концепт «патриотизм» в американской лингвокультуре

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Т.А. Полукарова, г. Пенза

В американской культуре одной из основных ценностей является любовь к своему государству, которая проявляется в концепте «патриотизм». Концепт – это единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке. Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека. Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Терминологически «концепт» синонимичен «смыслу», «сущности».

Говоря о концепте «патриотизм», его можно рассматривать в контексте американского национального характера, поэзии Соединенных Штатов Америки, кинематографа, так и важнейших документов этой страны: в речях политических деятелей, Конституции.

Например, в инаугурационной речи первого президента Соединенных Штатов Джорджа Вашингтона мы можем увидеть яркое проявление концепта «патриотизм», свойственного американской лингвокультуре.

Во-первых, президент употребляет местоимение my по отношению к своей стране: «I was summoned by my country ...». Использование данного местоимения является характерной чертой американского народа. Это свидетельствует о том, что каждый гражданин Соединенных Штатов чувствует себя причастным к истории своей страны, сам создает историю.

Само слово патриотизм означает любовь к родине, чувство долга и гордости за свою страну, готовность и желание защищать ее.

Данное определение находит свое отражение в следующем высказывании Джорджа Вашингтона: «I dwell on the prospect with every satisfaction which an ardent love for my country can inspire…» – «Я размышляю о будущем со всей надеждой, на какую только может воздвигнуть пламенная любовь к своей стране…». В предложении автор снова останавливается на чувстве любви к стране. Таким образом, мы видим, что любовь – это способ проявления чувства патриотизма. Это значит, любовь в данном контексте является синонимом к слову «патриотизм».

Помимо этого, автор обращения часто использует словосочетание the American people – американский народ. Во-первых, он подчеркивает, что он обращается к американской нации, а во-вторых, он напоминает о значимости народа и его вкладе в развитие страны.

Данная речь была произнесена 30 апреля 1789 года. Однако, патриотический дух народа США с тех пор не изменился, а лишь усилился.

Это можно подтвердить инаугурационной речью современного президента страны Барака Обамы. Как и Вашингтон, он говорит о качествах своего народа, его силе и могуществе: «We remain the most prosperous nation on the Earth». Кроме этого, президент США ссылается на главные ценности Американцев, включая сюда трудолюбие, честность, отвагу, справедливость, терпимость, интерес к миру, и, конечно, патриотизм: «… but those values upon which our success depends, honesty and hard work, courage and fair play, tolerance and curiosity, loyalty and patriotism – these things are old».

В заключении речи Обама употребляет полное название государства, чтобы еще раз напомнить миру и гражданам о величии своей страны: «And God bless the United States of America».

Речь президента Обамы действительно направлена на пробуждение патриотических чувств граждан: в ней присутствует призыв к объединению, воспоминания о подвигах героев, об истории, также

речь изобилует идеями о превосходстве Америки над другими странами.

Однако, наиболее важное отражение концепт «патриотизм» находит в нормах патриотического поведения.

Как нам известно из американской литературы, истории и средств массовой информации, американцы – большие патриоты. Они уважают свой герб, гимн, флаг. Если в стране назревает какой-либо конфликт, то американец покупает национальный флаг и вывешивает его на своем доме. Это означает, что он поддерживает правительство.

Говоря о флаге, следует отметить, что существует несколько ритуалов, связанных с данным символом страны.

Один из них – ритуал сворачивания флага, согласно которому флаг должен быть свернут в треугольную форму по специальной схеме, если он не используется. Помимо этого, существует и ритуал приветствия флага. Каждое утро школьники и воспитанники детских садов на всей территории США произносят Клятву верности флагу США.

Появление флага, как правило, сопровождается гимном. Во время его исполнения все присутствующие, за исключением тех, кто в униформе, обязаны стоять по стойке смирно, глядя на флаг, положив правую руку на сердце. Военные и другие, носящие форму, должны отдать воинское приветствие с первой ноты гимна и сохранять это положение до последней ноты. Мужчины в штатском обязаны снять головные уборы правой рукой, прижав их к левому плечу так, чтобы рука находилась над сердцем.

Вывешивание флага происходит и в самый знаменательный день для американцев – День Независимости 4 июля. Этот праздник отмечают в честь принятия Декларации Независимости США, принятой 4 июля 1776 года.

Главное событие – парад – проходит в полдень в Вашингтоне. Это красочный праздник, сопровождающийся патриотическими представлениями, шоу и фейерверками. Фейерверки часто сопровождаются патриотическими песнями, например национальным гимном «Знамя, усыпанное звёздами», «Боже, храни Америку», «Америка прекрасная», «Америка», «Эта земля – твоя земля», «Звёзды и полосы навечно».

Итак, мы видим, что концепт «патриотизм» как в американской лингвокультуре, так и культуре занимает одно из ведущих мест. Сам патриотизм направлен на систему идей, имеющих отношение к обще-

ству и общественно-политической жизни. В результате воспитания патриотизма у американцев вырабатывается особое отношение в стране, гордость и чувство превосходства над другими странами.

Литература

1. Слышкин Г.Г. Лингвокультурная концептология: становление исследовательского направления // Этнокультурная концептология. Вып.1. Элиста, 2006.
2. Аскольдов (Алексеев) С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под общ. ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. – С. 267-279.
3. http://ria.ru

Е.А. Шибанова, О.Л. Бурякова

Методология исследования восприятия брачных объявлений

к.ф.н., доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета;
доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Одной из наиболее актуальных проблем современной науки остается проблема методологии, разработка исходных положений, на которые должен опираться любой исследователь.

Обычно различают три уровня методологии любой науки. *Общая философская* методология определяет направление и общие принципы исследований в науке, общие законы развития объективного мира. *Общенаучная* или методология конкретной науки включает методы и принципы исследования закономерностей тех феноменов, которые эта наука изучает. *Частная методология* представляет собой совокупность методов, способов, приемов и методик исследования различных

явлений, которые составляют предмет и объект изучения конкретной науки.

Различия в философских взглядах исследователей приводят к разнообразию существующих методологических направлений в современной лингвистике. В качестве общей философской методологии мы принимаем универсальную схему научного исследования, предложенную русским философом А.А.Гагаевым [А.А.Гагаев 1991].

Согласно данной схеме исследователь в изучаемом предмете должен различать четыре сущности: 1) исходный предмет; 2) развитой предмет; 3) то, во что он превращается; 4) будущий предмет.

Во-вторых, каждая из четырех граней предмета или явления рассматривается в пяти целевых подсистемах:

– *всеобщее* (генетический аспект, план происхождения);

– *общее* (логический аспект);

– *конкретно-абстрактное* (закон развития на данной ступени сущности, т.е. динамический аспект);

– *особенное* (функциональный аспект, план функций и функционирования);

– *единичное* (аспект уникальной неповторимости, аспект уникальности носителя данного закона).

Объектом нашего научного интереса являются французские и русские брачные объявления. Предмет исследования – восприятие брачных объявлений.

В рамках обсуждаемой нами темы, прежде всего, важно определить, что представляют собой брачные объявления в общем философском плане.

В общефилософском плане следует иметь в виду, что брачное объявление является неотъемлемым феноменом социо-культурной жизни общества. В жизни людям часто приходится сталкиваться с различного рода объявлениями. Брачное объявление – это один из видов частных объявлений вообще. Однако объявления, напечатанные в рубрике «Знакомства», представляют собой совершенно особое явление. Здесь речь идет об отношениях, затрагивающих сферу личной жизни людей. Создание семьи, первичной ячейки общества, можно назвать одной из самых острых социальных проблем. В какой-то степени решить эту проблему и призваны брачные объявления.

Несмотря на постоянный интерес к брачным объявлениям специалистов различных научных дисциплин, лингвистический аспект остается недостаточно изученным. При переходе на уровень требований методолгии общелингвистического характера целесообразным представляется использование тетрахотомии: *мышление – язык – речь – коммуникация* [А.В.Пузырев 1995, 2002]. Данная тетрахотомия операционализирует (т.е. переводит на язык лингвистики) четыре ступени сущности предмета исследования: 1) бытие предмета, 2) сущность предмета, 3) явление предмета, 4) действительность предмета. Естественно поэтому, что изучение восприятия брачных объявлений должно включать указанные уровни данной тетрахотомии.

На *уровне мышления* важно разграничивать мышление языковое и метаязыковое. Восприятие брачных объявлений на уровне языкового мышления понимается нами как восприятие данного феномена рядовыми носителями языка (в том числе и реципиентами). Восприятие брачных объявлений на уровне метаязыкового мышления интерпретируется нами как обсуждение проблем восприятия брачных объявлений специалистами, изучающими данный феномен в общественной жизни.

На *уровне языка* брачное объявление рассматривается нами как текст, т.е. объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [Лингвистический энциклопедический словарь 1998].

Изучение текста брачного объявления следует проводить с учетом объективной закономерной связи «абонент – текст – реципиент». Абонент стремится оказать соответствующее воздействие на реципиента и получить как можно больше откликов на свое сообщение. Именно поэтому автор вносит свои личностные коррективы в построение стандартного текста брачного объявления. Авторская прагматическая установка и индивидуальный стиль оказывают непосредственное влияние на восприятие данного теста.

На *уровне речи* исследователь переходит на уровень соответствия/несоответствия требованиям методологии частного характера. Как известно, частной методологией лингвистической науки выступают ее методы (наблюдение, эксперимент, лингвистическое моделирование, описательный метод, математические приемы, сравнительно-исторический метод) и методики исследования конкретных языковых явлений.

Исследование брачных объявлений проводилось с использованием метода наблюдения языковых фактов, количественно-качественного метода, лингвистического моделирования, компонентного и сопоставительного анализа [Е.А.Шибанова 2004].

Необходимость выделения *уровня коммуникации* в лингвистических исследованиях является на сегодняшний день достаточно спорным моментом. Вместе с тем мы полагаем, что это уровень актуально наличного бытия, и он входит в любое исследование, претендующее на целостность и системность.

Коммуникативная структура брачного объявления предполагает наличие двух субъектов – абонента и реципиента, а также двух объектов сообщения на том основании, что объявление содержит автопортрет и портрет идеального партнера. На уровне аспекта коммуникации исследователь должен установить восприятие автором объявления собственного облика, восприятие идеального партнера, а также установить различия восприятия гендерного плана.

На уровне коммуникации, учитывая динамику опосредованного восприятия, мы сочли возможным лингвистическое моделирование автопортретов мужчин и женщин и портретов их идеальных партнеров (на материале 4000 французских и русских объявлений) и их сопоставительное изучение с целью выявления национально-культурной специфики, количественно-качественный анализ содержащихся в объявлениях характеристик.

Согласно брачным объявлениям, облик русской женщины представлен следующими характеристиками (характеристики располагаются в порядке убывания): *с высшим образованием, симпатичная, стройная, добрая, без вредных привычек, приятная, привлекательная, порядочная, одинокая, ласковая, хозяйственная.*

Облик женщины Франции несколько иной: *tendre (нежная), humour (с чувством юмора), féminine (женственная), blonde (блондинка), sensible (чувствительная) , dynamique (энергичная), charmante (очаровательная), non fumeuse (не курящая), jolie (симпатичная), élégante (элегантная), yeux bleus (с голубыми глазами).*

Материал брачных объявлений позволяет сконструировать средний портрет идеальной женщины России (в глазах мужчины): *стройная, симпатичная, добрая, без вредных привычек, одинокая, ласковая, порядочная, скромная, красивая, приятная, с высшим образованием.*

Средний портрет идеальной женщины Франции тоже отличается от русского: *tendre (нежная), féminine (женственная), humour (с чувством юмора), sincère (искренняя), simple (простая), jolie (симпатичная), sensible (чувствительная), naturelle (непосредственная), sérieuse (серьезная), mince (стройная), équilibrée (уравновешенная).*

Мужские портреты, также как и женские, оказываются национально специфичными, детерминированными особенностями культурного развития народов России и Франции. В то время как русские мужчины в самопредъявлении делают акцент на таких чертах характера, как *порядочность и доброта*, мужчины Франции более важными считают *нежность и искренность.*

Выделенные в ходе анализа русских и французских брачных объявлений черты характера и характеристики внешнего облика свидетельствуют о национально-культурной специфике «обликов» представителей сравниваемых культур. В данном случае речь не идет о наличии каких-либо специфических характеристик, присущих только русскому или только французскому этносу, так как все характеристики, в той или иной степени, имеют свои эквиваленты в сопоставляемых языках.

В результате количественно-качественного анализа нам удалось выяснить, что женщины и России, и Франции оказываются более проницательными при описании собственной персоны. У русских и французских женщин процент сходства с «идеалом» (67.97% и 67.67% соответственно) выше, чем у русских и французских мужчин (63.17% и 60.9% соответственно). Полученные цифры позволяют говорить о том, что женщины более адекватно, чем мужчины, воспринимают собственный облик.

В рамках данной статьи мы продемонстрировали лишь отдельные шаги целостно-системного подхода к изучаемым явлениям. Использование субстратного подхода в полной мере позволит исследователю перейти от разнородных накопленных фактов и наблюдений к целостному изложению имеющегося материала, от эмпирического типа исследовательского мышления к теоретическому.

Литература

1. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в материалистической диалектике. Саранск: Изд-во Морд. ГУ, 1991. 308 с.

3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил.
4. Пузырев А.В. Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления. М.; Пенза: Институт языкознания РАН; ПГПУ им. В.Г. Белинского, 1995. – 378 с.
5. Пузырев А.В. Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности: Сборник статей. Пенза: ПГПУ имени В.Г.Белинского, 2002. – 163 с.
6. Рубинов А.З. Семья, одиночество, любовь… М.: Сов Россия, 1986. – 192 с.
7. Шибанова Е.А. Концептуальное пространство брачных объявлений (на материале русского и французского языков): Дис. … канд. филол. наук. Пенза, 2004. – 154 с.

Раздел 3.
Теория и практика обучения иностранным языкам в школе и в вузе

Т. Абрамова, Е. Павлова

Использование аудиовизуальных средств в преподавании немецкого языка

студентки 1 курса ГАОУ СПО ПО
«Пензенский техникум транспорта и сервиса»;
Научн. рук. – преподаватель немецкого языка
ГАОУ СПО ПО «Пензенский техникум
транспорта и сервиса» Итяева И.А., г. Пенза

В настоящее время иностранный язык стал неотъемлемой частью современного общества. Мы регулярно сталкиваемся с телевизионными программами, инструкциями по использованию на иностранном языке, в том числе немецком, а также общением с иностранцами, как в жизни, так и по интернету. Для того чтобы овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке не находясь в стране изучаемого языка, задача весьма сложная. Для решения данной задачи хорошими помощниками выступают современные технические средства обучения. Особое место среди них занимают аудиовизуальные средства: кино, видеопрограммы и учебное телевидение и т.д.

Целью данного исследования является возможность показать использование аудиовизуальных средств (в частности видеоматериала) в преподавании немецкого языка, направленной на формирование коммуникативной компетенции студентов и развитие всех видов речевой деятельности.

Поставленная цель достигается через следующие задачи:

1. Знакомство с классификацией аудиовизуальных средств обучения;
2. Выявление достоинств работы с видеоматериалом на уроках немецкого языка и указанием его источников;

3. Изучение этапов работы с видео и подробной типологии упражнений.

Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) (от лат. audire – слышать и visualis – зрительный) – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации. Существует ряд классификаций АВСО. Рассмотрим наиболее распространённые из них.

Согдасно классификации Ляховицкого выделяют:

– визуальные (зрительные) средства (видеограммы) – рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;

– аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) – грамзапись, магнитозапись, радиопередачи;

– собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ.

Классификация Зельманова АВСО включает экранные, звуковые и экранно-звуковые средства.

Аудиовизуальные средства обучения, согласно данной классификации могут быть:

– учебными, специально предназначенными для занятий и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

– учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов (средства наглядности);

– естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс [4].

Более подробно остановимся на собственно аудиовизуальных средствах, к которым можно отнести видеоматериал.

При изучении видеоматериала по стилю передаваемой информации мы выделили следующие категории:

1. Художественные – мультфильмы, различные художественные фильмы, фрагменты спектаклей;

2. Научно-популярные, публицистические – интервью, документальные и учебные фильмы;

3. Информационные – реклама, записи новостей, телепередач, видеоролики.

К достоинствам просмотра видео можно отнести следующие:

– с помощью видео успешно создается искусственная иноязычная среда, благодаря чему более полно реализуется принцип наглядности в обучении (http://www.dw.de);

– в учебных фильмах звучит немецкая речь в достаточно быстром темпе (представлены диалоги, монологи, полилоги), таким образом, достигается одна из основных задач обучения устной речи – совершенствование навыков аудирования (http://www.de-online.ru);

– в видеофрагменте зачастую речь накладывается на естественные помехи (шум транспорта, дождя, телефонный звонок, стук в дверь и т.д.), т. е. максимальное приближение учебного видео к реальной жизни. Кроме того помехи способствует выработке так называемой «помехоустойчивости» восприятия, необходимого в реальном общении (Deutsch-Sprechen.ru, startdeutsch.ru);

– видеопросмотр оказывает эмоциональное воздействие на студентов, так как развивается внимание и объем долговременной памяти. (http://deutsch-sprechen.ru).

Следует отметить, что работа с видеоматериалом включает в себя три этапа: допросмотровый (преддемонстрационный), просмотровый (демонстрационный) и послепросмотровый (последемонстрационный), подкрепляющихся специальными заданиями, выполнение которых требует концентрации внимания.

При выборе материала видеофильмов необходимо учитывать:

– с какой целью используется материал видеофильмов - для общего или полного понимания;

– какие продуктивные цели ставятся – для устной коммуникации или для создания текста того или иного сообщения;

– соотносится ли выбранный материал с программой, учебным процессом, каковы уровень языковой сложности, соотношении звука и изображения;

– как должен представляться материал видеофильма – до, во время или после работы с сюжетом;

– какие формы работы использовать (индивидуальные, парные, групповые).

Более подробно рассмотрим типологию упражнений, разработанную в соответствии с тремя этапами:

1. Вхождение (через музыку, ассоциограмму, зрительный материал, письменные или текстовые задания и т.д.);

2. Во время просмотра (по видеоинформации, по языковой информации, по сюжету и персонажам фильма);

3. После просмотра (заполнить информационную таблицу, описать главных героев, сделать пересказ сюжета с опорой на записи, сделать сообщение, используя список идиоматических выражений, выявить основную проблему сюжета и сравнить ее с собственной ситуацией и др.). Кроме того, можно предложить провести поиск в Интернете дополнительного материала по теме, обработать дополнительный материал по теме и представить его в виде доклада и прочее [1,2].

Таким образом, использование видеоматериала в преподавании немецкого языка открывает ряд уникальных возможностей для преподавателя и студентов в плане овладения иноязычной культурой, в формировании социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом, а также активизирует внимание и способствует совершенствованию навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла. И как результат – повышение качества знаний и стремление к самостоятельной работе.

Литература

1. http://festival.1september.ru
2. http://festival.1september.ru
3. http://kuvshinovayu.ucoz.ru
4. http://www.studsell.com
5. Brandi, Marie-Luise u. a. (1996) : Video im Deutschunterricht

А. Безрукавникова, О.В. Мартынова

Использование интернет-тандема в процессе изучения иностранного языка

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
О.В.Мартынова, г. Пенза

Стремительное развитие общества, изменения в области политики и экономики, развитие международных отношений, участие России в Болонском процессе – все это коренным образом повлияло на требования, предъявляемые к уровню владения иностранным языком в современном обществе. Появилась возможность широкого практического применения иностранного языка. Кроме того, владение иностранным языком стало восприниматься как реальное преимущество в процессе личностной и профессиональной самореализации. Что значительно повысило интерес к процессу изучения иностранного языка.

Однако процесс изучения иностранного языка требует значительных усилий, постоянной и длительной работы, его невозможно выучить за несколько дней. А достигнув определенного уровня владения языком, требуется постоянная работа над его поддержанием. Таким образом, перед учителями иностранных языков, работающих с различными возрастными категориями, возникла проблема поиска методов обучения, которые могли бы соответствовать современным потребностям общества, интересам учащихся и могли бы способствовать эффективному овладению иностранным языком.

В настоящее время проблеме поиска наиболее эффективных методов преподавания иностранных языков уделяется все большое внимание. Однако часто случается так, что владея значительным набором методов и форм, преподавателю бывает трудно подобрать тот метод, который в наибольшей степени соответствовал бы потребностям дан-

ной группы учащихся, позволял учитывать индивидуальные потребности каждого участника образовательного процесса.

Одним из современных методов обучения иностранному языку, который имеет значительный потенциал в условиях современного образовательного процесса, является – изучение языка в тандеме.

Само слово «тандем» впервые появилось в Англии, где оно было заимствовано из латинского языка и дословно означало «наконец» [1].

Позднее данному слову придали иное значение, и оно стало обозначать какой-либо вид деятельности, в котором участвуют два человека, выполняя ту или иную задачу за счёт общих усилий (именно в Англии широкое распространение получил так называемый «велосипед-тандем», на котором педали крутили два человека) [1].

Сегодня слово «тандем» широко применимо в языковой практике. В данном контексте «тандем» – это метод изучения иностранных языков, в котором представители двух разных языков объединяются в пары с тем, чтобы совместно изучать родные языки друг друга во время личных или удаленных встреч [2].

Следует отметить, что данный метод обучения появился относительно недавно. История тандема начинается с середины 1960-х годов, с проектов по молодежным обменам Германии и Франции при участии DFJW (Deutsch Französisches Jugendwerk). В процессе сотрудничества этих стран были сформированы две основные формы работы в рамках данного метода – индивидуальная и коллективная, которые могли интегрироваться одна в другую.

По мере работы по данной методике участниками проекта были собраны так называемые «языковые портфолио», где были структурированы все необходимые документы с примерами личных работ, зафиксированы основные моменты данной методики, уровень владения языком и имеющиеся языковые навыки в начале проекта, а также описаны положительные и отрицательные моменты используемого метода [3, с. 56].

Позднее данная методика была опробована во многих странах Европейского сообщества. С начала же 90-х годов тандем как форма изучения иностранных языков в самых различных языковых комбинациях широко предлагается не только в вузах, но и в школе, и на языковых курсах всех типов [4].

Что касается России, то здесь данный метод в отличие от стран Европы и США практически не использовался до начала XXI века.

Это было обусловлено многими причинами, в том числе политическими, экономическими, а также недостаточной информированностью мультимедийного рынка и отсутствием широкого доступа учащихся к сети Интернет. В настоящее время в России сложились благоприятные условия, позволяющие внедрять метод «тандем» при изучении иностранных языков, прежде всего, с использованием мультимедийных средств и программ.

Применение данного метода имеет ряд преимуществ:

1. Тандем подразумевает максимум социализации учащихся и максимум индивидуализации процесса изучения. Учебный план в тандеме создается исходя из потребностей и заинтересованности партнеров, т.е. имеет личностную ориентацию. Кроме того, предоставляется возможность автономного изучения языка. Однако в рамках тандема автономность обучения не означает изолированность, изучение в одиночку, а подразумевает изучение совместно с другим, во взаимодействии, с учетом личных потребностей и особенностей [2].

2. Работа в тандеме – хорошее средство преодоления «языкового барьера», формирования коммуникативной компетентности. В академическом контексте роль учителя и ученика четко разграничена, в тандеме же часто происходит смешение ролей. В тандеме взаимодействуют партнеры, выступающие в разных ролях: эксперта, ученика, друга, коллеги. Таким образом возникает возможность сформировать атмосферу реального сотрудничества и преодолеть так называемый языковой барьер, страх говорить на иностранном языке [2].

3. Применение данного метода позволяет сформировать естественный механизм мотивации изучения иностранного языка. Помимо внутренней и внешней мотивации каждый участник тандема испытывает на себе саморегулирующийся мотивирующий механизм. Учащиеся могут получить от партнера только то, что они сами готовы дать. Если один из участников хочет, чтобы его партнер был максимально вовлечен в процесс и активно реагировал, то он в свою очередь должен также демонстрировать такую же или большую отдачу. Если один из участников не будет следовать совместно принятой договоренности, тандем будет обречен на провал, так как он основан на полной взаимности и сотрудничестве [2].

4. Изучение языка в тандеме дает возможность получать удовольствие от межкультурного взаимодействия, почувствовать

реальную потребность в использовании иностранного языка, и испытать удовольствие от успешной практической реализации сформированных умений и навыков, повысить собственную самооценку, лучше узнать себя через общение с представителем другой культуры.

5. Изучение в тандеме подразумевает проявление самостоятельности и принятие ответственности за свое обучение, и умение руководить своим процессом обучения. Принцип тандема рушит стереотип, согласно которому процесс обучения – механический процесс передачи знаний, возможный только при участии профессионального педагога [2].

Проект изучения немецкого языка в тандеме с партнером из Германии реализовывается на базе кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» Пензенского педагогического института имени В.Г. Белинского, ПГУ. Координаторами проекта выступают к.пед.н., доцент кафедры Мартынова О.В. и проф. Университета г. Фленсбурга Ю. Рикард-Бреде.

В проекте принимают участие 9 студентов историко-филологического факультета педагогического института ПГУ и будущие учителя немецкого языка как иностранного – студенты университета г. Фленсбурга.

Совместно преподавателями и студентами был составлен план реализации проекта, в котором зафиксированы темы, обсуждаемые в рамках проекта, сроки реализации проекта и формы взаимодействия. Проект рассчитан на 3 месяца, в течение которых два раза в месяц партнеры общаются друг с другом на обозначенную тему по скайпу или пишут друг другу письма, которые отправляют по электронной почте. Затем участники встречаются в группах для обсуждения результатов общения, подведения итогов, отработки языкового материала, обсуждения хода следующей встречи. По окончании проекта запланирована видеоконференция участников проекта в режиме онлайн для подведения итогов, обсуждения результатов и перспектив дальнейшего сотрудничества.

Основными целями данного проекта является овладение родным языком своего партнера в ситуации реального общения для российских учащихся; получение практики взаимодействия с изучающими немецкий как иностранный – для немецких студентов.

Следует отметить, что особенностью данного проекта является то, что партнеры из Германии не учат русский язык. Сотрудничество основано на взаимовыгодном профессиональном взаимодействии, будущих учителей немецкого языка как иностранного, что является важным опытом в процессе профессионального становления участников обеих стран.

Еще одна особенность проекта заключается в том, что изучение языка и весь процесс взаимодействия опосредован техническими средствами. Это, с одной стороны, вызывает некоторые трудности: скорость интернета, качество звука, изображения и т.д. С другой стороны, предоставляет неограниченные возможности для реализации данного проекта и подобных проектов.

На данный момент реализована первая половина проекта, что позволяет подвести некоторые промежуточные итоги. Для многих участников проект стал первым опытом контакта с носителем изучаемого языка.

Участие в проекте позволяет учащимся получать знания о стране, культуре, образе жизни от непосредственных носителей этой культуры.

Регулярное естественное общение на языке способствует повышению уровня владения немецким языком, позволило преодолеть языковой барьер. Все участники проекта успешно общаются с партнером из Германии.

Участие в проекте повысило личную заинтересованность студентов в успешном изучении немецкого языка. Общение позволило самостоятельно осознать индивидуальные недостатки, вызывающие трудности в общении, и мотивировать студентов к осознанному устранению этих недостатков.

Существует мнение, что изучение иностранного языка – трудный и скучный процесс. Опыт участия в проекте показывает, что изучение языка в тандеме может стать отличным стимулом для преодоления многих трудностей, связанных с изучением иностранного языка и стать хорошим дополнением традиционного процесса обучения.

Литература

1. http://luboznaiki.ru›opredelenie/tandem.html
2. http://lingcom.ru/category.php?l=ru&id=3

3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006 – с. 56
4. http://tandem.rggu.ru, http://sfedu.ru/tandem/etandem/etproj-ru.html.

Е. Бодина

Использование интернет – ресурсов на уроках иностранного языка

студентка 1 курса ГАОУ СПО ПО
«Пензенский техникум транспорта и сервиса»;
Научн. рук. – преподаватель немецкого языка
ГАОУ СПО ПО «Пензенский техникум
транспорта и сервиса» Итяева И.А., г. Пенза

В последнее время наиболее актуален вопрос о применении новых информационных технологий при обучении иностранного языка. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры обучающегося, обучение практическому овладению иностранным языком, так как востребованность иностранного языка в современном обществе очевидна для всех. Расширились прямые связи между отечественными и зарубежными школами, средними профессиональными заведениями, высшими учебными заведениями. Начали разрабатываться совместные образовательные программы по культурному и образовательному обмену студентов, по совместной деятельности многих учебных заведений как партнеров в области общеевропейского образования, международного развития учащихся, по участию в международных проектах. Сейчас имеется возможность продолжить обучение в международных высших учебных заведениях, всё больше российских граждан выезжает на отдых за рубеж, расширяются зарубежные контакты. Иностранный язык, в том числе немецкий, как язык международного общения, становится необходимым в жизни российского человека.

Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы проявить свою активность, своё творчество, активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам [4].

Современные педагогические технологии (обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий и другие) и Интернет-ресурсы, в частности, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучаемых, их склонностей и т.д.

Отвечая на вопрос «для чего следует использовать Интернет на уроках «иностранного языка» ученые-методисты и учителя-практики отмечают, что Интернет позволяет эффективно решать целый ряд *дидактических задач*:

- активизировать мыслительные способности учащихся;
- привлекать к работе пассивных учеников;
- делать занятия более наглядными;
- обеспечивать учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, аутентичными текстами;
- приучать учащихся к самостоятельной работе с материалами;
- обеспечивать моментальную обратную связь;
- повышать интенсивность учебного процесса;
- обеспечивать живое общение с представителями других стран и культур;
- формировать умения и навыки эффективного чтения, письма и аудирования, монологической и диалогической речи;
- расширять словарный запас;
- воспитывать терпимость, восприимчивость к духовному и познавательному опыту других народов;
- реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению;
- формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность и др.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необхо-

димой студентом и преподавателем информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. Использование сети Интернет в учебном процессе дает возможность почувствовать, что такое реальное общение, помогает лучше узнать немецкий язык с помощью зарубежных друзей, способствует взаимопроникновению двух культур, обогащает обучающихся межкультурными знаниями и умениями. Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

- электронную почту (e-mail);
- телеконференции;
- видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички и размещение ее на Web-сервере;
- доступ к информационным ресурсам;
- справочные каталоги;
- поисковые системы;
- разговор в сети и др. [1].

Следует отметить, что для учеников и студентов, живой интерес к изучению предмета повышает применение разнообразных методик. Процесс становится более увлекательным. Использование компьютера может раскрепостить замкнутых учащихся, и как следствие, повышается самостоятельность, возможность участия в различных конкурсах, олимпиадах, проектах и прочее [2].

Для преподавателя использование Интернет-ресурсов помогает в решении новых методических задач, в повышении профессионального уровня. Стимулируется процесс совместного творчества с учителями-предметниками. Компьютер позволяет создать базу мониторинга успеваемости учащихся, набор тестовых задания (он-лайн, в том числе). Повышается авторитет среди учащихся, студентов, коллег, родителей. Для родителей, использование Интернет-ресурсов на занятиях придает уверенность в высоком качестве образования. Повышается уважение к преподавателю. Изменяются отношения с ребенком в лучшую сторону [3].

Можно отметить следующие сайты, которыми могут воспользоваться не только преподаватели, учащиеся, студенты, но также и родители, где каждый ученик получает возможность работать в своём ритме, т.е. выбирая для себя оптимальные объём и скорость усвоения материала.

1. www.deutsch-lernen.at.ua. Здесь можно найти информацию о стандартах деловой переписки в Германии, литературе, этикете, географическом положении, землях Германии, достопримечательностях Германии;
2. www.deutsch-lernen-mit.narod.ru. Перейдя по этой ссылке, вы узнаете об основных правилах чтения, теории по темам глагол, имя существительное, артикль, прилагательное, местоимения, предлоги и прочее;
3. http://foreign-languages-for-you.ru/uchitelyu-nemetckogo-yazyka. На данном сайте можно ознакомиться со структурой портфолио учителя, анализом урока немецкого языка, грамматикой, разнообразными текстами и презентациями, анкетами для обучающихся.

Таким образом, применение Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за одно и то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, компьютеры существенно расширяют возможности преподавателей по индивидуализации обучения и активизации познавательной деятельности учащихся в обучении иностранномй языку, позволяют максимально адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся.

Литература

1. Деревяшкина Н.М. Информационные технологии в науке и образовании: учеб. Пособие (Ч.1) / Н.М. Деревяшкина, Т.Ю. Новгородцева. – Иркутск: БГУЭП, 2007.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Просвещение,1997.
3. Шелехова О.В. Формирование проективных умений студентов при использовании компьютерных технологий: диссертация на соиска-

ние ученой степени кандидата педагогических наук: 2004 / О.В.Шелехова. – Иркутск, 2004.
4. http://knowledge.allbest.ru

О.Л. Бурякова, Е.А. Шибанова

Источники и методы формирования мотивационно-познавательной сферы студентов педагогического вуза

доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета;
к.ф.н., доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Профессиональное самоопределение студентов педвузов во многом определяется требованиями, которые предъявляет общество, ценностными ориентациями молодежи и желанием общества иметь специалистов определенной квалификации.

Актуальность темы исследования определяется происходящими социально-экономическими преобразованиями в России, которые привели к более высоким требованиям, предъявляемым к образованию подрастающего поколения, к проблемам его социализации, вхождения в систему профессиональной подготовки. Данные изменения повлияли и на качество педагогического образования, на содержание образования, выбор методов, форм и средств организации педагогического процесса.

Особое значение приобретает решение вопроса профессиональной адаптации студентов, формирования мотивационно-познавательной сферы студентов, изучающих иностранные языки, так как в современном обществе знание языка необходимо при выполнении многих профессиональных обязанностей, поэтому трудовая адап-

тация учителей становится актуальной и значимой для практического и научного исследования.

Необходимым условием развития и управления учебной деятельностью является мотивация, которая отражает побуждения к учению, позволяет активно стремиться к пополнению общих и профессиональных знаний, к овладению учебно-познавательными и профессиональными умениями.

Для формирования позитивной мотивации учебной деятельности студентов-первокурсников, направленной на достижения определенной цели – адаптации к профессии учителя, с нашей точки зрения, будет важен учет особенности формирования мотивационно-познавательной сферы студента. Мы разделяем точку зрения Ю.К. Черновой и считаем также, что все компоненты и уровни мотивационно-познавательной сферы студента «замыкаются» на актуальную установку, из чего следует, что актуальная установка находится в центре мотивационной сферы и является основой ее функционирования и главным структурно функциональным элементом. Установка – наиболее гибкая, динамичная часть мотивационной сферы. Можно сказать, что установка – психическое содержание взаимодействия конкретной потребности и ситуации ее удовлетворения как состояние, адекватное реальным условиям.

В то же время многокомпонентная структура мотивации позволяет говорить о том, что каждый ее компонент может быть сформирован с помощью соответствующей системы педагогического воздействия.

Формирование мотивации студентов-первокурсников на адаптацию к профессии учителя начинается с эмотивного компонента, как наиболее чувствительного к стимулирующим воздействиям. В наибольшей мере мотивация на профессиональную адаптацию будущих учителей иностранного языка формируется на учебных занятиях по педагогике – входящей в компонент общих профессиональных дисциплин целостного педагогического процесса.

Наблюдения за целостным педагогическим процессом и собственное непосредственное участие в нем позволили констатировать, что начальная мотивация может быть оценена как сильная или слабая, позитивная или негативная.

О сильной положительной мотивации на профессиональную адаптацию свидетельствует следующий вариант поведения студентов: студенты дисциплинированны, обмениваются репликами по предмету,

торопятся занять место и подготовиться к занятию. При слабой мотивации студенты то заходят, то выходят из аудитории, опаздывают на занятие, шумно ведут себя.

По-нашему мнению, выделяются три основных источника мотивации:

а) желание приобрести выбранную специальность;

б) статус учебного заведения;

в) авторитет и искусство преподавателя.

Последний из факторов имеет особое значение. Если преподаватель не сумеет вызвать интерес к своему предмету, то два предыдущих фактора могут потерять свое влияние. Поэтому, в модели профессиональной адаптации ее педагогические условия являются базовыми.

Методами формирования позитивной мотивации могут быть:

– методы эмоционального стимулирования, которые выражаются в наборе неожиданных фактов, афоризмов, исторических экскурсов. Для формирования позитивной мотивации на адаптацию к профессии учителя учебный курс «История педагогики и образования» в новом учебном плане находится во втором учебном семестре. Это позволяет познакомить студентов с процессом становления и развития педагогики как науки, с выдающимися педагогами-учеными и практиками всех времен и народов, что в конечном итоге формирует у студентов профессиональную направленность;

– методы по формированию мотивов долга и ответственности перед товарищами, коллективом, старшими, обществом;

– методы по вовлечению студентов во внеаудиторную научную и общественную деятельность, получение дополнительного педагогического образования на специальном факультете.

Основными формами организации работы являются лекционные и семинарские занятия, организация самостоятельной работы студентов вне аудитории – через систему творческих заданий.

В конце первого года обучения у студентов-первокурсников можно констатировать определенный уровень адаптированности к профессии педагога. Критериями их выделения являются: мотивация на профессию учителя, уровень академической успеваемости и участие в общеобразовательной, педагогически направленной работе.

При этом, в целом, высокий уровень адаптированности студентов к профессии учителя характеризуется сильной положительной моти-

вацией на профессию учителя, высокой академической успеваемостью («отлично» и «хорошо»), участием в общественной педагогической направленной работе: приобретение дополнительного педагогического оборудования, участием в самоуправлении, художественной самодеятельности.

Средний уровень адаптированности к профессии педагога характеризуется сильной позитивной мотивацией на профессию учителя, средней успеваемостью («отлично», «хорошо», допускается одна удовлетворительная оценка), участие в общественной, педагогически направленной работе: получение дополнительного педагогического образования, участие в художественной самодеятельности.

Достаточный уровень адаптированности к профессии: слабая позитивная мотивация на профессию учителя; средняя успеваемость («хорошо», 1-2 оценки «удовлетворительно»); участие в общественной, педагогически направленной работе: или в получении дополнительного педагогического образования, или участие в художественной самодеятельности.

Низкий уровень адаптированности к педагогической профессии характеризуется низким уровнем успеваемости (все оценки «удовлетворительно», возможно «неудовлетворительно»), негативной мотивацией на профессию педагога, неучастием в общественной, педагогически направленной деятельности.

Следовательно, можно сказать, что уровень готовности (корреляция) к профессиональной адаптации студентов-первокурсников соотносится с уровнем профессиональной адаптированности на конец первого учебного года.

Р. Бухминова

Учёт индивидуальных особенностей учащихся при планировании уроков немецкого языка в средней школе

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Ю.А.Шурыгина, г. Пенза

Е.И. Пассов советует учитывать при планировании урока немецкого языка индивидуальные различия между учащимися: уровень владения языком, социальный статус, готовность к обучению, пол, склонность к изучению языка, культуры и субкультуры, интересы, интеллект, установку на целенаправленное изучение языка, черты характера, готовность и способность к самостоятельному обучению, предпочтения в использовании учебных стратегий и др. [3].

Неповторимая индивидуальность каждого человека складывается из совокупности бесчисленного количества свойств. Однако, учителю, решающему одновременно множество учебно-воспитательных задач на уроке, не под силу учитывать все индивидуальные способности учеников. Поэтому исследователи речи (Вайсбурд М.Л., Зимняя И.А. и др.) определили такие индивидуальные особенности, которые наиболее существенны при обучении иноязычному устно-речевому общению и доступны для диагностики учителю [1,2].

Указанную группу особенностей составляют:

а) особенности направленности личности обучаемого (мотивы, интересы, склонности), поскольку опора на них позволяет обеспечить высокий уровень учебной и коммуникативной мотивации;

б) социокультурные, возрастные особенности, коммуникативная компетенция, эмоциональность, экстравертированность / интровертированность, статус ученика в учебной группе, его самооценка [1,2].

Учёт этих особенностей позволяет создавать благоприятные условия для подготовки школьников к естественной коммуникации.

Анализ литературы (М.Л. Вайсбурд, Е.В. Кузьмина и др.) позволил выделить следующие внешние признаки индивидуальных особенностей учащихся. Например, холерик обладает быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями речью, сильно подвижной выразительной мимикой, жесты его порывисты, он вспыльчив, суетлив, нетерпелив. Если ярко выраженный холерик сидит за партой, он всегда готов вскочить; если выполняет интересную или важную для него работу, он – весь внимание, все его мысли, эмоции, движения сконцентрированы на ней. Но потом ребенок испытывает упадок сил и, пока их не восстановит, организовать его очень трудно.

Сангвиник говорит громко, быстро, отчетливо, сопровождает речь выразительными жестами и мимикой, он весел, энергичен, деловит. Сидит за партой обычно непринужденно. Необходимо постоянно поддерживать интерес сангвиников. Если им скучно, они начинают играть с ручками, карандашами и т.д. или заниматься посторонними делами.

Речь флегматика спокойна, равномерна, с остановками, без резкого выражения эмоций, жестикуляции, мимики. Флегматик спокоен, рассудителен, молчалив, медлителен. За партой он сидит спокойно, непринужденно, не вертится, даже когда прозвенит звонок, встает как бы нехотя, не сразу.

Меланхолик обладает слабой неритмичной речью, иногда снижающейся до шепота, стеснителен, застенчив, малоактивен, робок, необщителен. Голова чаще опущена, подбородок втянут. Внешне ребенок спокоен, его можно принять за флегматика. Однако беседы с родителями, близкими помогут узнать, что он сильно переживает из-за неудач; впадает в уныние, плачет, плохо спит и т.д.

На уроке экстраверты обычно вступают в разговор, сидя за партой. Интроверты же предпочитают поднять руку или ждать, когда их спросят.

Экстраверты, особенно холерики, не любят письменных видов работ, избегают их, часто не доделывают, не пользуются черновиками. Интроверты же больше любят работать с книгой, выполнять письменную работу, стремятся не только набросать план устного высказывания, но и полностью его записать.

Узнав новое интересное слово или выражение, экстраверты сразу же пытаются использовать его в речи, а интроверты, особенно девоч-

ки, интересующиеся иностранным языком, – записать его в словарик, а потом уже применять.

Экстраверты испытывают потребность постоянно реализовать новые ситуации, разыгрывать новые роли, а при повторении скучать.

Интроверты же, наоборот, испытывают дискомфорт в новых, необычных для них ситуациях, а на этапе повторения, при реализации тех типов ситуаций, в которых у них уже накопился опыт общения, чувствуют себя довольно уверенно, творчески решают стоящие перед ними коммуникативные задачи.

Экстраверты, прежде всего, мальчики, предпочитают ситуации, на фоне которых происходит быстрая смена сюжета, проигрывая которые можно продвигаться, т.е. ситуации, которые можно охарактеризовать как «динамичные», а интроверты, прежде всего, девочки – «статичные».

Большинство интровертов испытывают дискомфорт в ситуации полилогического общения, ситуации социально ориентированного общения, т.е. в тех ситуациях, в которых им приходится выступать перед большой/незнакомой аудиторией, а также при решении коммуникативных задач начала разговора, его поддержания.

Школьники с низкой самооценкой не смотрят прямо, в лицо партнеру или учителю, взгляд их скользит или снизу вверх, или в сторону от партнера, или же фиксирован на какой-либо точке пространства, движения не ритмичные. У доски такие дети часто переминаются с ноги на ногу, носки повернуты внутрь. Учащиеся, которые переоценивают себя, смотрят вокруг оценивая, прищурив глаза, сидят за партой расслаблено, откинувшись назад, голова высоко поднята.

У школьников, уверенных в себе, спокойные, широкие, ритмичные движения; они смотрят прямо в лицо учителю, партнеру, у доски не переминаются с ноги на ногу.

При определении психологических особенностей учащихся важно соблюдать некоторые правила, например, не принимать реакции мимики и жестов на внешние физические раздражители, за проявление внутренних психических состояний, не делать выводов на основании одной детали, не принимать проявления, сформированные привычкой, за показатель состояния человека в данной ситуации, не рассматривать внешнюю компенсацию физических недостатков за показатель настоящего состояния (так, прищуривание может быть обусловлено близорукостью, а не презрительностью) [1,2].

В немецкой модели дидактического анализа (Modell DA) Вольфганга Клафки при планировании урока особенности предлагается учитывать восприятия учащихся. Например, аудиолингвальная презентация нового материала (прослушивание /повторение за диктором) предпочтительно, скорее, для обучающихся с хорошим слухом (аудиалов). Аудиовизуальный метод (слуховое и зрительное восприятие) предпочтителен для детей с хорошим зрением, но может поставить в невыгодное положение, например обучающимся с вербальным предпочтениями (преимущественно визуалов). Для успевающих учащихся, которые успешно анализируют, упражнения на отработку речевых моделей, как доминирующий тип упражнений не используется [4].

В немецкой модели дидактического анализа (Modell DA) Вольфганга Клафки учащимся предлагается анкета, способствующая выявлению типа их восприятия.

Установки	Частота применения			
	очень охотно	охотно	безразлично	неохотно
рассматривать иллюстрации, графики и учебный материал				
приводить много примеров				
учить наизусть и отвечать				
делать выводы, опираясь на свои знания				
обсуждать учебный материл с другими				
делать пометки				
следить за учебным процессом				
опрашивать других				
рисовать плакаты, карты				
слушать видео материалы на DVD				
связывать учебный материл с опытом				
классифицировать учебный материал				
овладевать, схватывать, формировать учебный предмет				
объяснять материал другим				

Учёт индивидуальных особенностей учащихся при планировании уроков немецкого языка в соответствии с отечественной и зарубежной педагогической системой способствует повышению эффективности процесса обучения.

Литература

1. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устно-речевому общению. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С.17 -35.
2. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 3 - 6.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение. – 1988.
4. Bimmel P., Kast B., Neuner G. Deutschunterricht planen NEU. – Langenscheidt: Kassel-München. – 2011. – 210.

А. Глазков, О. Топтыгина

О некоторых аспектах организации клубной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка

студенты 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Ю.А.Шурыгина, г. Пенза

Современный этап развития цивилизации предъявляет новые требования к языковому образованию на всех его уровнях, открывает каждой личности новые возможности практического применения изучаемого иностранного языка (далее ИЯ). На сегодняшний день всё

чаще встречаются студенты, которые проявляют интерес и внутреннее побуждение к изучению языка и культуры другого народа.

Мотивация в процессе освоения ИЯ, включающая в себя методы и средства побуждения студентов к активному освоению языка, зависит от умело организованной взаимосвязанной деятельности всех участников образовательного процесса. На процесс освоения ИЯ влияют социальные и познавательные мотивы, например, понимание социальной важности знания ИЯ, мотивы получить признание окружающими достигнутых результатов в освоении языка другого народа, мотивы сотрудничества с одногруппниками на занятиях ИЯ, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования, направленные на приобретение дополнительных знаний по ИЯ.

В настоящее время в ПГУ обучается огромное количество иностранных студентов, не только из бывших советских республик, но и из Европы и Америки. Для успешного осуществления коммуникации необходимо знание хотя бы одного иностранного языка. Но, к сожалению, не все студенты имеют возможность изучать иностранный язык на курсах, т.к. все эти курсы платные. Но есть альтернатива – клубная деятельность или её разновидность – студийная.

Клубная деятельность позволяет развивать личность обучающихся, способную и желающую в дальнейшем участвовать в международной коммуникации на изучаемом иностранном языке и самостоятельно совершенствовать полученные умения и навыки.

Клуб (студия) – это объединение людей с общими интересами, созданное на добровольных началах, для проведения совместных занятий и досуга с целью всестороннего развития и создания коллектива.

Студенты разных факультетов ПГУ и других вузов имеют сейчас возможность посещать занятия студии «ФАН», которая была создана на базе направления «Иностранные языки» историко-филологического факультета (далее ИФФ) ППИ им. В. Г. Белинского. В настоящее время в «ФАНе» преподают английский, немецкий, французский, норвежский, турецкий, эсперанто, испанский языки.

Студия «ФАН» – это некоммерческая организация. Целью деятельности студии «ФАН» является повышение мотивации к изучению ИЯ и уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов, выявление и развитие их коммуникативных, твор-

ческих, организаторских способностей. Эта цель реализуется через следующие задачи:

– расширение сферы применения приобретенных иноязычных знаний и речевых умений;

– ознакомление с интересными и малоизвестными реалиями страны изучаемого языка;

– увеличение у обучающихся лексического словаря, развитие языковой догадки.

Занятия проводятся студентами старших курсов ИФФ совершенно бесплатно.

В настоящее время в секции немецкого языка функционируют 2 группы: начальный и продвинутый уровни. Занятия проходят 2 раза в неделю. Основная методическая база предоставлена в распоряжение студентам кафедрой «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка».

Руководители клуба, как будущие педагоги, имеют возможность применить на практике знания по методике, психологии и педагогике, полученные в рамках образовательного процесса.

Изучать языки – это просто класс!
Знать язык отлично – это цель для нас!
В «ФАНе» вы найдете множество друзей,
А учиться вместе, конечно, веселей!

Г.Димаева, О.В. Мартынова

Некоторые особенности обучения иностранному (немецкому) языку детей дошкольного возраста

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
О.В. Мартынова, г. Пенза

Современное, динамично развивающееся общество все больше стремиться к интернационализации и интеграции разных сфер человеческой деятельности. Область применения немецкого языка растет, потому что сегодня российско-германские отношения непрерывно развиваются и являются важным фактором европейского сотрудничества в сфере экономики, политики, культуры, образования и в других областях. По данным справочника «Германия. Факты», сейчас в России и странах СНГ этот язык изучают около 8 млн. человек, а более 100 млн. человек по всему земному шару считают немецкий родным языком [5]. Следует отметить, что в Восточной Европе. Именно немецкий язык все больше детей учит в детских садах и начальной школе, преимущественно в Восточной Европе. Это подтверждает Беата Видлок, эксперт Гете-Института: «В мире растет интерес к изучению немецкого языка в раннем возрасте, особенно в Восточной Европе». «Повсюду, от Венгрии, до Австралии, от Египта до Финляндии, возникают маленькие островки обучения немецкому языку в детских садах», – сообщает Видлок [7].

Прежде всего, занятия иностранным языком в дошкольном возрасте положительно влияют на воспитание ребенка, дают дополнительные возможности для разностороннего развития дошкольника языковых, а также общих способностей. Поэтому многие родители заинтересованы в раннем обучении иностранному языку своих детей. В свою очередь детские сады стараются способствовать этому. Однако возникает проблема, как организовать процесс обучения иностранно-

му языку в детском саду. Данная проблема подтверждает актуальность нашего исследования.

В настоящее время многие дошкольные образовательные учреждения и различные центры предлагают детям раннего возраста обучающие программы по иностранным языкам. Это обусловлено многими причинами. Большинство исследователей (А.А. Леонтьев, Е.А. Аркин, Е.И. Негневицкая, И.Л. Шолпо и др.) рассматривают дошкольный и младший школьный возраст как наиболее благоприятный и в физиологическом, и в психологическом плане для начала систематического изучения иностранных языков.

Методика раннего обучения иностранным языкам как отрасль педагогической науки начала зарождаться еще в 19 веке. В то время вопросы, касающиеся этой проблемы, находились в большом внимании педагогической общественности, печати и активно обсуждались на страницах русских журналов и в психологической, педагогической и методической литературе. (К.Д. Ушинский, Е.Водовозова, Е.И. Тихеева). Ученые-методисты считают, что первый период развития методики обучения иностранным языкам в раннем возрасте относится к 60-м годам. Результаты научно-практических исследований этого времени показали перспективность идеи раннего обучения немецкому языку, однако развитие методики заметно замедлилось.

Второй этап развития методики раннего обучения иностранным языкам начался с середины 80-х годов, когда были определены основные направления в обучении второму и иностранному языкам детей: учет родного языка, лингвострановедческий и коммуникативно-деятельный подходы. Кроме того, исследованиям Е.И. Негневицкой способствовали созданию концепции раннего обучения второму языку. Также подтвердились эффективность и целесообразность раннего обучения иностранного языка с 4-х лет. Но, к сожалению, ряд проблем остались нерешенными.

Введение специальности «учитель иностранного языка» на факультетах начального обучения и дошкольного воспитания колледжей и вузов ускорило развитие методики образования иностранным языкам в 90-х годах (третий период) [1].

На сегодняшний день открыто множество дошкольных образовательных учреждений и центров, где дети с раннего возраста знакомятся с иностранным языком. Несмотря на тот факт, что возможности ре-

бенка в раннем возрасте уникальны, возникает вопрос, какой возраст является более подходящим для начала изучения иностранного языка.

Ученые, которые выступают в пользу раннего развития, утверждают, что развивать ребенка нужно начинать как можно раньше. Исходя из современных исследований, к трехлетнему возрасту развитие головных клеток мозга завершается на 70-80%. По мнению американского врача, Глен Доман, начало обучения ребенка иностранному языку должно происходить с нескольких месяцев [6, 3].

Стоит отметить с точки зрения обучения и развития психологические наиболее важные особенности детей данного возраста:

– наглядно-действенное мышление, интеллектуальное развитие ребенка зависит от того, насколько богата окружающая его развивающая среда, позволяет ли она разнообразно и содержательно исследовать окружающий мир, манипулируя различными предметами;

– речь находится в стадии формирования;

– обучение эффективно только на фоне психоэмоционально-комфортного состояния ребенка;

– внимание, мышление, память непроизвольны [10].

С 4-5 лет происходят изменения. Мыслительная активность ребенка освобождается от обязательной опоры на физические действия. Содержательность общения выступает основным мотивом, который побуждает дошкольника вступить в общение с взрослым человеком.

Активность ребенка в общении, также как и познавательная активность, приобретает у детей управляемый, произвольный характер. Главной особенностью в дошкольном возрасте формирования личности является изменение мотивов, которыми руководствуется ребенок. Накопление практического опыта дошкольника порождает его стремление к самостоятельности. Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами [2]. Самостоятельность – это продукт подчинения требованиям взрослых и одновременно собственной инициативы ребенка. Инна Лолиевна Шолпо считает пятилетний возраст наиболее подходящим для обучения иностранному языку, потому что дети четырех лет усваивают материал медленнее, чем пятилетние. Для них характерны спонтанность реакции, излишняя эмоциональность, постоянное переключение внимания, что мешает учебному процессу.

З.Я. Футерман и Е.И. Негневицкая придерживаются такого же мнения. Пяти-шестилетний ребенок, разумеется, уже понимает сюжет сказки или небольшого рассказа. В данном возрасте речь сопутствует всем видам деятельности: рисованию, наблюдению, музыкальным занятиям, труду, счету и, конечно, играм.

Развитие разговорной связанной речи имеет тесную связь с формированием внутренней функцией планирования высказываемых вслух предложений, мыслей. После того как ребенок осознает свои возросшие возможности, он ставит перед собой довольно смелые и разнообразные цели, для достижения которых он вынужден применять все больше усилий, но чтобы отодвинуть цель на второй план, от ребенка требуется большая выдержка. Отсюда следует, что возрастает его сила воли.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходят значительные изменения практически всех психических процессов.

Что касается принципов обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, то в первую очередь, учитывая принцип познавательной ценности при отборе невербального и вербального содержания, преподаватель ориентируется на этапы развития познавательной деятельности ребенка. При отборе языкового и речевого материала преподаватель учитывает принцип частотности и формирует активный и потенциальный словарь, при этом преподаватель должен уделить особое внимание отбору детского, лингвострановедческого материала. Определяя тематику занятий на год или на курс обучения, преподаватель должен учитывать принцип концентричности, который предполагает повтор этих тем на следующих этапах обучения с более глубоким содержанием. Осмысленное усвоение языкового материала ребенком возможно только при учете и реализации преподавателем принципа парадигматической и синтагматической обусловленности. Учет этого принципа позволяет не только отобрать, но и организовать языковой, речевой и лингвострановедческий материал, что способствует, с одной стороны, овладению иностранным языком на уровне фраз, а не отдельных слов, а с другой, позволяет развивать как диалогическую, так и монологическую речь (описание, повествование, рассуждение).

Нюрнбергские рекомендации Гёте-института классифицирует эти принципы следующим образом: принципы формулировки целей обучения и формирования содержания учебных занятий, принципы интерактивности в обучаемой группе, принципы относительно методов препо-

давания, принципы учебной атмосферы и мест обучения, принципы касательно учебных материалов и информационно-технических средств. Чтобы удержать в поле зрения целостное развитие ребенка при обучении иностранным языкам, необходимо их соблюдение [8].

Итак, диагностика коммуникативно-речевого развития ребенка на родном (иностранном) языке, тщательный отбор и методическая организация социолингвистического материала, ориентация преподавателя на развитие речевой деятельности ребенка позволяют определить содержательный компонент обучения ИЯ детей дошкольного возраста − лингвистические основы. «Выбор тематического и языкового содержания обучения ориентируется на интересы ребенка и на его учебно-психологическое развитие. Содержание обучения должно соответствовать интересам ребенка и расширять их, обращаться к его чувствам, развивать его активное участие, его воображение и творчество, а также доставлять ему удовольствие» – утверждают педагоги Гёте-института [9].

Методика обучения иностранному языку детей дошкольного возраста включает лингвистические основы обучения («чему учить?»); дидактические основы («как учить?»); психолого-педагогические основы обучения («для чего, зачем учить?»). Предпочтительнее всего игровая форма обучения дошкольников иностранному языку. Однако педагоги находят и другие, не менее интересные и продуктивные, формы обучения. В последнее время в преподавании иностранных языков широкое распространение получили театральные методики, которые на деле доказали свою эффективность, особенно на начальном этапе обучения, когда у детей еще развито непроизвольное запоминание, и они хорошо запоминают лишь то, что для них интересно и вызывает эмоциональный отклик [4].

Из вышесказанного хочется отметить действительную значимость немецкого языка в мире и его изучение. Сегодня родители заинтересованы в раннем обучении немецкому языку своих детей. Так же как и психологи, педагоги и методисты видят в этом много преимуществ. Поэтому интерес к процессу раннего обучения иностранному языку, возникший еще нескольких веков назад, последнее время стремительно растет, учеными различных стран активно разрабатывается методики раннего обучения иностранному языку, немецкому, в частности, предпринимаются попытки максимально оптимизировать этот процесс.

Дошкольный возраст можно рассматривать как хорошую возможность для действительно коммуникативного обучения иностранным языкам с использованием самых элементарных языковых средств.

Вопрос о том, когда начинать обучение иностранному языку, становится все более актуальным. Одни родители стремятся начать обучение своих детей иностранному языку как можно раньше, другие не торопятся. Отечественные психологи считают возраст пяти лет наиболее подходящим для таких занятий, однако за рубежом считают иначе: чем раньше, тем лучше. Несмотря ни на что, выбор остается за родителями.

Литература

1. http://didacts.ru
2. http://mama.tomsk.ru
3. http://tfd.ucoz.com
5. http://www.7ya.ru
6. http://www.glen-doman.ru/
7. http://www.goethe.de/
8. http://www.goethe.de
9. http://www.goethe.de
10. http://www.razumniki.ru

Т. Желтенкова

Методы запоминания иностранных слов

студентка 2 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
О.В. Мартынова, г. Пенза

Одним из условий успешного изучения иностранного языка является способность запоминать большое количество информации. Одна-

ко главной и отличительной чертой современного общества является постоянная подмена живого человеческого общения зависимостью от компьютера. Недостаток живого общения, отсутствие желания тренировать свою память, игнорирование речевых особенностей затрудняет запоминание. Компьютер освобождает нас от необходимости запоминать – всю информацию можно найти в интернете.

Возникает вопрос, как же запомнить информацию с минимальными затратами времени и энергии, как сделать запоминание особенно эффективным. В настоящее время изучение методов эффективного запоминания информации является актуальным.

Цель данной статьи – сформулировать рекомендации, которые позволят улучшить запоминание иностранных слов, и как следствие позволят оптимизировать процесс изучения иностранного языка, путём применения определённых методов, поиском эффективных способов развития ассоциативной памяти.

Память – это сложный психический процесс, способность запоминать, сохранять и воспроизводить в сознании прежние впечатления [3].

Однако некоторые люди быстро запоминают информацию, не зависимо от объема, долго помнят, а другие не в состоянии удержать в памяти и запомнить несколько связных предложений. Ученые называют множество причин, по которым человек не может запомнить информацию. Основные причины данного явления:

– недостаточная концентрация внимания;

– отсутствие интереса к необходимой для запоминания информации;

– сложность информации для запоминания;

– слаборазвитая природная память.

Рассмотрим в данной статье некоторые способы запоминания иностранных слов.

1 способ. Путем обыкновенной «зубрежки». Это действительно работает, но есть в этом методе большой минус: требуется много времени и терпения. И часто, слова, которые мы «зазубрили», выпадают из памяти, так как запоминание идет неосознанно.

2 способ. С помощью приёмов мнемотехники.

Мнемотехника – искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

Мнемотехника – это давний метод, который позволяет запоминать информацию быстрее и проще.

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики (ораторского искусства) и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию [1].

Например, предложение *«В корзине, которая стоит на стуле, лежит три белых гриба и два апельсина»*. Можно легко повторить эту фразу, вспомнив комбинацию образов, которые были созданы мозгом при чтении предложения. Мозг запомнил связи между образами. Пока связи будут сохранены в мозге, вы сможете вспоминать эту картинку и по ней легко воспроизведете предложение.

Из этого простого примера видно, что дословное запоминание текста не имеет смысла. Главное построить предложение так, чтобы правильно передать первоначальную «картинку», обеспечивающую понимание.

Часто звучания слова на иностранном языке и его русский перевод сильно различаются, но слово необходимо запомнить. Тогда по помощь приходит мнемотехника

Запоминание слова эффективно с помощью картинок.

Например, необходимо запомнить слово очки – «die Brille».

Для начала необходимо найти ключевое слово. Немецкое слово «Brille» похоже на русское слово «бриллиант». Это слово будет ключевым.

Далее необходимо представить ситуацию. Это значит, нужно придумать мини-историю, в которой будут взаимодействовать ключевое слово (в представленном случае – бриллиант) и слово-перевод (очки).

Ситуация: человек получает в подарок очки, но непростые, а бриллиантовые.

Точнее, вместо стекол стоит два огромных бриллианта!

Мысленно создаем картинку (она будет называться мнемокартинкой), которая отображает придуманную ситуацию. Необходимо представить, как будут выглядеть бриллиантовые очки.

Главное в образовании ассоциаций – это яркость образа. Чем ярче воображение, тем легче создавать связи между ними.

Следующий пример: das Wetter – погода, гроза, буря (N)

1. [Вэтэр] – Ветер

2. Представим: Ветер. Гроза. Можно представить перекати поле (чтобы визуализировать ветер), которое горит от удара молнии и мокнет в луже.

Другой пример. Der Schurke – негодяй, мошенник, плут.

1. [Шуркэ] – Шурка (Шурик)

2. Представим: Представим Шурика, который совершает коварные злодеяния.

Ассоциации часто бывают необычными, нестандартными, абсурдными, смешными, образными и неожиданными. Главное, чтобы это способствовало запоминанию слова.

Создание квазислов – один из эффективных приёмов мнемотехники.

«Квази» – латинское слово, которое означает «как».

Квазислова – это ненастоящие, придуманные слова, которых нет в языке, искусственные конструкции, построенные по аналогии с лексическими единицами языка.

Благодаря этому приёму можно выучить немецкие окончания слов, которые соответствуют определенному падежу. В немецком языке есть особое правило: род имени существительного определяют по окончанию слова.

Например, как запомнить окончания, которые соответствуют

среднему роду:

das Tum-chen-ma-ment-um-lein

дас Тум-хен-ма-мент-ум-лайн.

Для запоминания различных слов, правил и исключений иностранного языка можно использовать рифмизацию. Например: немецкая песенка запоминания немецких предлогов, которая имеет определенную рифму..

«*Aus, bei, mit, nach, aus, bei, mit, nach, seit, von, zu*» – Dat.

Или стишок о предлогах, употребляющихся с винительным падежом:

«Bis, durch, gegen, ohne, um, für – öffnen dem Akkusativ die Tür»

Существует множество методов запоминания иностранных слов, необходимо выбрать из них наиболее подходящий для себя. Это поможет основательно запомнить слово. Но следует помнить об основных правилах успешного запоминания.

Необходимо представить необходимое для запоминания слово, проговорить, изобразить.

Слова с картинками лучше запоминаются: чем ярче, необычнее представляется слово, тем лучше.

Слова необходимо повторять. Первый раз – через несколько минут; второй раз – через час; третий раз – после сна; четвертый раз – через месяц.

Очень важен психологический настрой: представьте себя успешным, настройтесь на успех. Существует множество методов запоминания иностранных слов: с помощью картинок, ассоциаций, квазислов, рифмизации и т.д. Необходимо выбрать наиболее подходящий для себя. Это поможет основательно запомнить нужную информацию.

Литература

1. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». Москва, 2007. – С. 5
2. http://www.de-online.ru

3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. Москва, 2009. – с.238

А.В. Зайцева, С.А. Ломохова

Составляющие смешанного курса обучения иностранному языку как форма преподавания в школе и вузе (зарубежный опыт)

к.пед.н., доцент кафедры
«Иностранные языки»
Пензенского государственного университета, г. Пенза;
к.пед.н., доцент кафедры
«Иностранные языки»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

С наступлением эры компьютерных и информационных технологий все больше и больше высших учебных заведений предлагают дистанционные курсы (программы) обучения для студентов посредством сети Интернет. Быстрый рост форм образования онлайн приводит к увеличению числа обучающихся по этой схеме (Keeton,2004). Несмотря на это традиционная система обучения по-прежнему твердо сохраняет свои позиции.

Вместе с тем в обществе сохраняются тенденции скептического отношения к дистанционному обучению, поскольку участники этого процесса не полностью готовы к данной форме получения образования: доминирует классический стереотип обучения «лицом к лицу».

Предлагаемые университетские курсы нацелены в большей степени на привлечение большего количества обучающихся через интеграцию классических и дистанционных курсов, т.е. через использование смешанного курса.

Смешанный курс – это курс, который объединяет традиционное обучение с онлайн обучением, при котором студенты сотрудничают в онлайн среде, изучают и обсуждают материал с помощью электронной почты. Этот курс обычно применяют, используя сетевую систему управления (такую, как WebCN или Blackboard). В смешанном курсе

30% содержания отведено дистанционному обучению. Смешанный курс иногда называют «Гибридный курс» (Allen I.E. and Seaman, 2005).

Необходимо дать определения некоторым наиболее часто используемым в смешанном курсе обучения понятиям:

Электронное обучение определяется как любое изучение, при котором используется компьютер или компьютерные сети для поставки информации, взаимодействия или помощи преподавателя студентам. Сюда включается дистанционное обучение, распределенное, обучение онлайн (одновременно через сеть пользователей компьютеров, например: Интернет-комната для общений).

Общение происходит синхронно (в режиме реального времени), асинхронно (общение между участниками в разное время, через электронную почту, форумы), с помощью преподавателя или комбинация всех способов.

Дистанционное обучение относится к обучению на расстоянии, которое используется при географической отдаленности студента и преподавателя, технология используется для объединенного учебного процесса.

Распределенное обучение – термин, относящийся к любому установленному технологией образованию, которое является не только лицом к лицу. Распределенное образование вовлекает в учебное действие и преподавателя и студента, отделенных пространством или во времени полностью или частично. Это может быть ситуация, где преподаватель и студенты отдалены, а также где преподаватель и студенты встречаются лицом к лицу и используют технологию, чтобы взаимодействовать и учиться в онлайн-лабораториях.

Обучение онлайн – термин относится к обучению, где преподаватель и студенты географически отдалены и более 80% учебного материала поставляется через Интернет. Обучение онлайн подразумевает связь преподавателя с компьютерной системой обучаемого через Интернет, используя IViN **(**интерактивной заочной конференции с помощью телевидения, соединяющая различные университетские городки и места, имеющие dial-up, конференц-связь ISDN, возможность для встреч)**,** чат **(**текстовое общение онлайн в реальном времени)**,** форум **(**асинхронный способ обсуждения, в котором участники (и студенты, и преподаватели) оставляют сообщение для чтения другими участниками, а те, в свою очередь, могут ответить на них: электронное информационное табло,

семинар, дискуссионный форум, доска объявлений, онлайн-форум), телевизионный курс (ссылка на программу, учебное содержание которой поставляется через телевидение или видеозапись).

Заочное обучение – термин исторически используется вузами для обучения через письменную корреспонденцию.

Обучение лицом к лицу – традиционный урегулированный метод обучения, при котором преподаватель использует разные средства массовой информации, включая видеозаписи, Интернет, чтобы ввести студентов в курс дела.

Анализ показывает, что более 81% всех учебных заведений высшего образования предлагают, по крайней мере, один полный курс онлайн обучения или смешанный.

У онлайн обучения есть характерная особенность независимость от времени и пространства. Это облегчает обучение по параметрам времени, места и темпа. Обучение онлайн направлено как на студентов, обучающихся по классической системе «лицом к лицу», так и для студентов, избравших онлайн формы освоения материала.

Однако обучение онлайн находится на этапе формирования, характеризующимся методом проб и ошибок. Основным минусом данного процесса является недостаточное внимание к нравственным компонентам, таким как культура студента, побуждение к обучению и личностные особенности. Многие онлайн университеты просто размещают текстовые версии лекций и линейные задания. Именно поэтому университетские преподаватели чаще отдают предпочтение образованию «лицом к лицу».

Обучение – это не простое предоставление информации и обеспечение доступа к ней; иметь это недостаточно для того, чтобы получать образование (John Johnson,2002). Преобразование существующего курса к онлайн среде это больше чем передача того, что хранится в памяти на жестком диске в Web-сервере. Это должно быть соотнесено с педагогической теорией (John Johnson 2002), и такое соотнесение важно, если мы хотим полностью использовать преимущества образования онлайн.

Литература

1. Keeton, M.T. Effectiveness and Efficiency in Higher Education for Adults; Elements of Quality Online Education, vol.3, Needham, MA: Sloan-C, 2004.

2. Allen I.E. and Seaman J. Journal of College Teaching and Learning,
1. May, 2005.
2. John Johnson, Sizing the Opportunity: the Quality and Extent of Online Education in the USA, 2002.
3. Rita-Marie Conrad Engaging the Online Learner: Distance and Online Education (books.google.com tr/site map), 2010.

С.В. Извекова, Н.А. Чалых

Проектная методика при обучении иностранному языку в вузе

ст. преподаватель кафедры «Английский язык»
Пензенского государственного университета;
к.пед.н., доцент кафедры «Английский язык»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первоочередное значение в жизни человека. Чтобы быть в курсе развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Поэтому, повышение значимости иностранного языка, его востребованность, оказали влияние на содержание, задачи и динамику обучения.

Разработка и внедрение инновационных технологий заставляет специалистов по-новому осмыслить роль и место иностранных языков в жизни общества. В настоящее время существенно возросла необходимость профессиональной ориентации языковой подготовки, значительно расширился круг ориентированных на внешнеэкономическую деятельность специальностей, в компетентность которых также входит и практическое владение иностранными языками. Все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий при обучении иностранному языку. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностран-

ным языкам. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д. [1].

Воспитание творческой личности – задача всей системы образования, поскольку в процессе познавательной творческой деятельности студент осознает свою значимость, реализует себя как личность. Для формирования креативности как личностного качества необходимо создать специально организованную среду, которая обеспечит многостороннее системное влияние. Необходимо дать возможность студентам работать по индивидуальному плану. Для этого логично активно внедрять информационные и коммуникационные технологии в обучение иностранному языку, что должно способствовать решению проблемы оптимизации организации учебной деятельности.

Применение Интернет-технологий при обучении студентов иностранному языку позволяет значительно расширить рамки учебного процесса, сделать его более интересным, эффективным. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения информации: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т.д. Студенты принимают участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываются со сверстниками из других стран, участвуют в чатах, видеоконференциях и т.д. [2, 3].

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектный метод, когда студент самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Основными целями проектной методики являются:

1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;

2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;

3) демонстрация уровеня культуры, образованности, социальной зрелости.

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение [4].

Реализация проектного и исследовательского методов ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого, познавательного процесса. Данная методика даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности учащихся, учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, исчезает страх ведения беседы на иностранном языке. Кроме того, проектная технология эффективна и увлекательна для преподавателей, так как помогает преподавателю раскрыться как творческой личности, участвующей в исследовательской работе наравне со студентами.

Таким образом, реализация инновационных технологий, в частности проектной методики, в процессе обучения иностранному языку позволяет заменить монотонную работу на интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Литература

1. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
2. Туркина Н.В. Работа над проектом при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров. – М.: Академия,2004.

4. Артамонова Л.А., Архипова М.В., Ганюшкина Е.В., Делягина Л.К., Золотова М.В., Мартьянова Т.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2012.

И.Е. Лёвина

Влияние невербальной коммуникации на эффективность коммуникационных контактов

ст. преподаватель кафедры
«Иностранный язык»
Пензенского государственного
университета, г. Пенза

Эффективность любых коммуникационных контактов определяется не только тем, насколько понятны собеседнику слова или другие элементы вербальной коммуникации, но и умением правильно интерпретировать визуальную информацию, которая передается мимикой, жестами, телодвижениями, темпом и тембром речи.

Установлено, что с помощью языка люди передают не более 40% информации своим собеседникам. Остальная информация передается с помощью несловесных - невербальных средств. Эти средства объединяют большой круг явлений, включающий не только мимику, жесты, позы тела, тембр голоса, но и различные элементы окружающей среды, одежду, элементы внешности.

Различного рода чувства, переживания и настроения человека, не поддающиеся словесному выражению, передаются средствами невербального общения. Невербальная коммуникация является самой древней формой общения людей. Невербальные средства коммуникации имеют определенные преимущества перед вербальными: они воспринимаются непосредственно и поэтому сильнее воздействуют на адресата, передают тончайшие оттенки отношения, эмоций, оценки, с их помощью можно передавать информацию, которую трудно или невозможно выразить словами.

Ядро невербальной коммуникации составляют самые разнообразные движения, которые вызываются психическими состояниями человека, его отношение к партнеру, обстоятельствами взаимодействия. Благодаря качественному разнообразию этих средств и условий общения человек может передавать и получать самую обширную информацию о личности коммуникатора – о его темпераменте, эмоциональном состоянии, социальном статусе и т.д.

В разных культурах «слова» невербального языка имеют разное значение, им придается различный смысл. Так, например, покачивание головой из стороны в сторону для русского человека обозначает «нет», а для болгарина – «да».

К основным способам и формам невербальной коммуникации относятся:

– *кинесика* – совокупность жестов, поз, телодвижений;

– *такесика* – рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания и другие прикосновения к телу собеседника по коммуникации;

– *сенсорика* – совокупность чувственных восприятий, основывающихся, на информации от органов чувств;

– *проксемика* – способы использования пространства в процессе коммуникации;

– *хронемика* – способы использования времени в процессе коммуникации.

*Кинесик*а включает зрительно воспринимаемые движения, выполняющие регулятивную функцию в общении, представляет собой совокупность жестов, поз, телодвижений, используемых при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения.

Считается, что жесты имеют социальное происхождение, и поэтому межкультурные различия проявляются в них особенно ярко. Используемые во всех культурах жесты можно условно разделить на произвольные и непроизвольные, культурно-обусловленные и физиологичные. Большая часть жестов культурно обусловлена, они являются символами. Их можно классифицировать следующим образом:

−*иллюстраторы* – описательно-изобразительные и выразительные жесты, сопровождающие речь и вне речевого контекста теряющие смысл.

– *конвенционные жесты* (или *эмблемы)* – используется при приветствии или прощании, приглашении, запрещении, оскорблении и т.п. Они могут быть прямо переведены в слова, употребляются сознательно и являются условными движениями.

– *модальные жесты* – жесты одобрения, неудовольствия, иронии, недоверия, неуверенности, смятения, растерянности, разочарования, радости, восторга, удивления. Они выражают эмоциональное состояние человека, его оценку окружающего, отношение к предметам, людям.

Жесты, используемые в различных ритуалах.

Поскольку все жесты культурно обусловлены, в разных культурах одни и те же жесты могут иметь совершенно разное значение, и зачастую это создает много проблем в межкультурной коммуникации.

Одной из значимых форм невербальной коммуникации является *поза.* Поза – положение человеческого тела и движения, которые принимает человек в процессе коммуникации. Наблюдение за позами дает значимую информацию о состоянии человека – напряжен он или раскован, настроен на неторопливую беседу или ждет окончания беседы.

В коммуникативистике принято выделять три группы поз:

– *включение или исключение из ситуации общения;*

– *доминирование или зависимость;*

– *противостояние или гармония.*

К важнейшим элементам невербальной коммуникации относятся *мимик*а, представляющая собой все изменения выражения лица человека, которые можно наблюдать в процессе общения, *окулистика*, которая представляет собой использование движения глаз, или контакт глаз, или визуальный контакт в процессе коммуникации, *такесика*, изучающая значение и роль прикосновений при общении, сенсорика, представляющая собой тип невербальной коммуникации, основывающийся на чувственном восприятии представителей других культур (если приятных ощущений больше, мы оцениваем культуру положительно, если больше негативных ощущений, культура нам не нравится).

Американский психолог Э.Холл исследовал закономерности пространственной организации коммуникации, а также влияние территорий, расстояний и дистанций между людьми на характер межличностного общения. Это явление получило название *проксемика*. Исследования показали, что дистанции между людьми существенно различаются в разных культурах и довольно значимы для коммуникации.

Холл в результате своих наблюдений выделил четыре зоны коммуникации: *интимную; личную; социальную*; *публичную.*

Для общения время является не менее важным фактором, чем слова, жесты, позы и дистанции. Критерием отношения ко времени в разных культурах служит величина допустимого опоздания. *Хронемика* – использование времени в невербальном коммуникационном процессе. Хронемика также изучает ритм, движение и расчет времени в культуре.

Исследования процесса коммуникации показывают, что речевое (вербальное) общение является основным видом человеческой коммуникации. Но оно сопровождается различного рода несловесными действиями, помогающими понять и осмыслить речевой текст.

Литература

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб., 2001
2. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. – М., 2004.
3. Холл Э. Как понять иностранца без слов. – М., 1995.
4. Садохин Ф.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2004

Е. Медведева

Использование рекламы на уроках как способ повышения мотивации изучения французского языка

студентка 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.ф.н., доцент кафедры
«Французский язык и методика
преподавания французского языка»
Пензенского государственного университета
Е.А.Шибанова, г. Пенза

Мотивация учеников на уроках иностранного языка – проблемная точка в обучении. Грамотный учитель практически постоянно нахо-

дится в поисках средств повышения интереса учеников к изучаемому предмету.

Практика показывает, что использование на уроках французского языка аутентичных рекламных материалов способствует этому, так как реклама прочно вошла в повседневную жизнь, является отражением образа жизни социума и своего рода «сейсмографом развития представления о ценностях, запретах, нормах поведения в современном обществе». Не законы правительства отражают то, что происходит в обществе, а средства массовой информации, особенно реклама.

Методисты Парижского Евроцентра М. Дюверже, Ф. Мэ. Д. Морьо считают, что работе с рекламными материалами должно быть уделено на уроке такое же внимание, как и работе с песней или видео.

Для успешной работы с рекламой на уроке должен предшествовать подготовительный этап, который включает вступительную беседу учителя о том, что такое реклама, ее назначение и роль в жизни общества.

Общеизвестно, что для понимания рекламных материалов, необходим достаточно высокий уровень развития социокультурной компетенции. Так, например, реклама «Bye, byemonotonie» (Luminarc) будет непонятна без следующего объяснения преподавателя:

«Luminarc, c'est une marque de vaisselle de table et couverts de cuisine très moderne, colorié et varié. «Bye, bye monotonie» veut dire «au revoir les mêmes assiettes ternes de tous les jours». «Bye, bye» est l'expression anglaise qui veut dire «au revoir».

Прежде чем приступить к работе с рекламой нужно провести серию подготовительных упражнений:

Пример фонетических упражнений:

LISEZ les slogans et FAITES attention à la prononciation du son nasal : Du pain, du vin, du boursin.

Пример лексико-грамматических упражнений:

1. INVENTEZ un mot publicitaire à partir de deux mots donnés:

Confiture + compote → Confipote

Ordinateur + Nathan → … Jex + extraordinaire → … Crédit + disponible → ...

Творческий этап завершает работу с рекламными материалами. Предлагаем следующие виды работ:

1. Учащимся предлагается написать новый слоган на основе данного, например:

– Faites de la musique à la fête de la musique. → Faites du Français, fête du Français.

2. Преподаватель раздает учащимся карточки со слоганами с задачей графически изобразить суть этих слоганов. Учащиеся по очереди показывают свои работы всей группе. Группа дает оценку, правильно ли отражен смысл слогана, а также предлагает свои варианты.

3. Преподаватель раздает рисунки, а учащиеся должны быстро придумать слоганы.

4. Учащимся предлагается придумать игру со слоганами и провести конкурс наиболее понравившихся игр. Например:

JEUX sur les sonorités:1) La pastille Razda vous dynamisera.Vous ne serez pas raplapla! 2) Au volant, la vue c'est la vie.

JEUX orthographiques ou homophones: Faites de la musique a la fête de la musique!

После такой продуктивной работы, можно утверждать, что происходит заинтересованность процессом изучения языка, развиваются такие компетенции, как самостоятельность, инициативность, умение самоорганизоваться и организовать других, помочь им и принять их помощь, умение работать с фактическим материалом, умение применять теоретические знания на практике, а главное, умение учиться.

Благодаря совместной работе на подобного рода занятиях, укрепляются отношения между учителем и учениками, и внутри ученического коллектива. Дети чаще всего активны и хорошо воспринимают такой способ работы, независимо от сложности данного материала. Они активно участвуют в процессе обучения, играя, проявляя креативность, иногда соревнуясь. Работа в итоге носит конструктивный характер.

В заключении хочется отметить, что методисты Санкт-Петербургской школы Т.В. Карамышева и А.И. Иванченко, считают, что реклама является одним из самых «педагогически адаптированных» и доступных любому преподавателю иностранного языка видом аутентичного материала. Доступным именно потому, что сейчас у всех имеется возможность свободного выхода в сеть Интернет. Необходимо помнить, что работа с аутентичными рекламными материалами способствует не только повышению мотивации к изучению французского языка, но и билингвистическому и бикультурному развитию личности учеников. Данный вид работы интересен учащимся, главным образом из-за актуальности рекламы и её представления, обычно

в виде коротких роликов, которые не успевают наскучить, а даже наоборот, могут развеселить адекватным юмором. Кроме того, реклама представляет собой аутентичный материал, работа с которым способствует погружению в среду языка, без которого невозможно обучение, имеющее главной компетенцией коммуникацию.

Литература

1. Карамышева Т.В., Иванченко А.И. Реклама как компонент межкультурной коммуникации // Уроки французского языка. – СПб.: КАРО, 2001. – С. 105-136
2. Duverger M., May F., Moriot D. Lisez, ça n'a rien a voir // Le français dans le monde. – 1995. – № 275. – P. 41.
3. La communication par l'image / Ch. Cadet, R. Charles, J.-L. Galus. – Paris: Nathan, 1990. – P. 159.

Д. Михеева

Формирование диалогических умений школьников на уроках иностранного языка в 6 классе

студентка 2 курса
ГБПОУ ПО «Пензенский
многопрофильный колледж»;
Науч. рук. – преподаватель
ГБПОУ ПО «Пензенский
многопрофильный колледж»
Т.В.Семидонова, г. Пенза

В развитии любого общества и каждого отдельного человека велика и значительна роль языка как средства общения. Особенно возрастает она в эпоху укрепления международных связей и авторитета страны. В настоящее время умение человека осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение стало реально востребованным.

Наиболее простой разновидностью устной речи считается диалог. Пассов Е.И. понимает под диалогом объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание

устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения [3].

Диалогическую речь нельзя спланировать, так как речевое поведение собеседников взаимозависимо. Диалогическая речь ситуативно обусловлена и ей свойственна большая эмоциональность и экспрессивность, которая проявляется в использовании невербальных средств: мимики, жестов. Эти особенности необходимо учитывать при формировании и развитии диалогических умений на разных этапах обучения.

Обязательный уровень основных образовательных программ требует от ученика умений:

– начинать, вести, поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;

– расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу,

– отвечать на предложение собеседника согласием или отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;

– использовать синонимичные средства в процессе устного общения [2].

Умение, как известно, формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Система по обучению диалогической речи включает в себя подготовительные упражнения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование) и условно-коммуникативные, связанные с решением определенной коммуникативной задачи, при которых учащиеся приобретают умения реплицировать, соотносить действия друг с другом, т. е. поддерживать двустороннюю активность.

К коммуникативным упражнениям В.Л. Скалкин относит следующие:

– респонсивные (вопросно-ответные, репликовые упражнения, которые строятся на основе различных видов диалогических единств; условная беседа);

– ситуативные (микроситуация; учебно-речевая ситуация содержащая описание, речевой стимул, задание и ключевые слова; проблемная ситуация);

– репродуктивные и дескриптивные, предполагающие развитие монологических и диалогических умений (разные виды пересказов, видеорассказ).

– дискутивные (комментирование, учебная дискуссия).

– композиционные (импровизация, драматизация, ролевые игры) [4].

В методике преподавания иностранного языка сложились два пути формирования диалогических умений – дедуктивный и индуктивный.

В школе активнее используется дедуктивный подход: обучение начинается с диалога-образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных, с восприятия диалога (на слух, а затем с графической опорой) с целью общего понимания смыслового содержания, выявления действующих лиц и их позиций. Второй этап – аналитический, предполагающий выявление и присвоение особенностей данного диалога: клише, обращений, эллиптических предложений, модальных слов и междометий. Далее следует воспроизведение диалога по ролям хором за учителем и в парах, стимулирование диалогического общения на основе подобной, но новой ситуации путем выделения вариативных элементов, их эквивалентное замещение, воспроизведение видоизмененного диалога.

Обучение диалогу при индуктивном пути предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога-образца. Здесь может быть несколько вариантов, например: предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

Авторы УМК по немецкому языку «Deutsch.6» Бим И.Л., Санникова Л.М.,. Садомова Л.В. уделяют достойное внимание развитию диалогических умений [1]. В книге для учителя мы встречаем настоятельную рекомендацию на каждом уроке проводить речевую зарядку в форме управляемого диалога – расспроса, диалога – обмена мнениями, диалога – обмена информацией.

Само тематическое содержание курса несет большую коммуникативную нагрузку, провоцируя на немедленное вступление в диалог:

Schulanfang. Ist es überall gleich?

Deutsche Schulen. Wie sind sie?

Freizeit…Was gibt es da alles?

Формулировка заданий к учебным упражнениям УМК уже на этапе формирования лексических навыков носит определенно коммуникативную направленность.

– Was sagst du dazu? Freust du dich über den Schulanfang oder ärgerst du dich darüber? Was erfahren die Schüler in der Schule? Wie reagieren sie?

В целом, как показывает анализ УМК, в нем имеет место разнообразие и варьирование материала и речевых действий с ним. Однако, упражнения по работе с диалогами-образцами однообразны:

Hört zu und lest mit! (Lest das Gespräch!)

– Lest mit verteilten Rollen.

– Verändert das Gespräch mit Hilfe den ausgedrückten Wörtern.

– Wollt ihr diese Szene spielen?

Кроме того, авторы не уделяют должного внимания преодолению такой трудности диалога, как способность учащимися вообще поддерживать беседу. Для восполнения этого пробела мы ввели на практике серию упражнений. Например, ситуация: ты встречаешь своего одноклассника, которого не видел все лето.

– О чем можно расспросить одноклассника? (Работа со всей группой, чтобы набрать или повторить основные вопросы, аукцион).

–Что бы ты хотел у него узнать? (Каждый ученик пишет на карточке свои вопросы, затем идет обмен карточками.)

–Ответь на вопросы твоего соседа, выдели те, которые показались тебе наиболее интересными, необычными. (Обмен карточками с третьим участником.)

– Замени некоторые ответы фразами-клише или жестами, мимикой. (Обмен карточками.)

– Выстройте логично диалог и воспроизведите его. (Работа в парах.)

– Инсценируйте ситуацию. (Учащиеся выбирают для своего диалогического образа некоторые элементы одежды или фотографии, картинки, подобранные учителем заранее. Вызываются два ученика. Инсценировка неподготовленная.).

В качестве домашнего задания можно предложить проиграть диалог с друзьями по Интернет-переписке из Германии и обогатить его за счет носителя языка.

Для эффективного запоминания диалогов – образцов мы предлагаем использовать рэп-рифмовки:

– Oh, Verzeihung… – Bitte sehr?

– Können Sie mir helfen? – Kein Problem!

– Ich bin fremd in dieser Schule und suche hier das Zimmer… – Nummer? Welche Nummer brauchen Sie?

– Dort unterrichtet man Physik! – Ja, Sie suchen Professor Bog?! Seine

„Alma mater“ liegt im ersten Stock.

Для учащихся 6 класса характерны эмоциональная лабильность и тревожность в общении со сверстниками. Чтобы нейтрализовать эти психологические особенности младших подростков, мы настоятельно рекомендуем широко использовать на уроке немые видеоролики, тематически обусловленные ролевые игры, а на уроках домашнего чтения – элементы драматизации. Такой вид деятельности позволит учащимся чувствовать себя свободнее, ведь выглядеть не совсем хорошо на фоне других и делать ошибки будет не сам школьник, а тот, чью роль он исполняет в данный момент.

Литература

1. Бим И. Л. «Schritte.6». – М.: Просвещение, 2011. – 352с. – С. 25
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003. –192 с. – С. 86
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с. – С. 114
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с. – С. 97.

А.Нарцова, Д.В. Дмитриев

Мультимедийные обучающие программы как средство повышения мотивации к изучению английского языка

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.пед.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Современные педагоги и психологи едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов для достижения цели. Мотивация, по словам Ирины Алексеевны Зимней, является «запускным механизмом» любой человеческой деятельности [2].

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных и фундаментальных проблем современной школы. Однако особо остро стоит проблема мотивации изучения иностранных языков в средней школе. Исследователи вопроса мотивации приводят данные о снижении ее от класса к классу.

При этом до момента изучения иностранного языка и в самом начале его изучения, мотивация, как правило, высокая. Но длительный процесс овладения иностранным языком, преодоление различных трудностей отодвигает достижение целей на неопределенный срок. В результате уменьшается мотивация, пропадает активность, снижается воля, направленная на изучение иностранного языка, снижается успеваемость, которая, в свою очередь, влияет на мотивацию. Учебная деятельность – осознанная деятельность учеников по усвоению знаний, умений, навыков. Для того чтобы она была успешной, нужно создавать мотивацию через эмоциональный интерес [5].

Для успешного формирования познавательной мотивации школьников используются различные средства. Одним из таких

средств повышения мотивации к изучению английского языка являются мультимедийные обучающие программы.

Под мультимедийной обучающей программой мы понимаем соединение различных типов цифровой информации, такой как текст, изображения, звук и видео, интегрированной в интерактивное приложение, и отвечающей дидактическим, методическим и психологическим требованиям к организации учебного процесса в школе.

Мультимедийные обучающие программы позволяют сделать обучение иностранному языку более интересным и продуктивным. Иностранный язык в отличие от родного изучается нами со стадий алфавита, чтения и письма по направлению к говорению, получается, несколько искусственным путем. Поэтому одна из задач, как преподавателя, так и мультимедийных программ при обучении иностранному языку – это сделать процесс обучения максимально приближенным к естественной среде познания языка, а также возбудить у учащегося интерес и создать мотивацию [3].

Мультимедийные программы создают интерактивную среду, похожую на среду естественной коммуникации. Такие программы позволяют освоить и усвоить большое количество фонетического, лексического, грамматического материала в контексте культуры изучаемого языка, а также в контексте важнейших мировых тенденций. Современные мультимедийные программы предлагают учащимся следующие возможности: интерактивные упражнения, уроки для повторения, словари лексики курса, грамматические справочники, систему «rewise» для заучивания слов, возможность тренировать произношение с микрофоном, систему распознавания речи с графиком речевого сигнала и т.д. Перечисленные особенности, конечно же, варьируются в рамках разных мультимедийных курсов.

Существуют программы для тех, кто изучает английский язык с нуля (уровень Beginner), для тех, кто что-то знал, но забыл (False Beginner, Pre-Intermediate), для тех, кто имеет достаточно хороший базовый уровень и желает продолжить изучение языка (Intermediate, Upper-Intermediate), для продвинутых учащихся (Advanced). Существуют также специализированные мультимедийные курсы для изучения и тренировки произношения, лексики, грамматики («Профессор Хиггинс. Английский без акцента»), а также программы, объединяющие все уровни, например, мультимедийный курс «English

Elements», рассчитанный на 3 года интенсивных занятий и состоящий из 5 уровней.

Среди достоинств мультимедийных обучающих программ можно выделить следующие:

1) наглядность представления материала (использование цвета, иллюстраций, видео, звука и т.д.);

2) мониторинг успеваемости (встроенные тест-системы обеспечивают мгновенный контроль усвоения материала; интерактивный режим позволяет учащимся самим контролировать скорость прохождения учебного материала);

3) универсальность (применение при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности);

4) сбалансированность материала (наиболее эффективное сочетание упражнений, ориентированное на приобретение и закрепление всех или определенных коммуникативных компетенций; плавный переход от аудирования к чтению, к проверке прочитанного и далее к грамматическим упражнениям и т.д.);

5) индивидуальный подход (возможность самостоятельного выбора сложности материала, последовательности выполнения упражнений, отбора лексического материала для повторения с помощью специальных встроенных функций);

6) аутентичность материала (особенно важна при обучении говорению и тренировке произношения);

7) разнообразное содержание и форма подачи материала (мотивирующее учащегося).

Следует так же отметить и некоторые недостатки мультимедийных обучающих программ, такие как [4]:

1) отсутствие реальной коммуникации (даже в интерактивном режиме; сказывается нехватка живого персонального общения, диалога, практически отсутствует возможность спонтанных высказываний);

2) недостаточная гибкость в оценивании результатов (программа имеет определенный алгоритм и не допускает нескольких вариантов ответа, например, разговорный вариант, мелкие погрешности или вариации в написании слов и т. п. – ответ автоматически считается неправильным);

3) ограничение времени выполнения задания (не все, но многие мультимедийные курсы имеют данную функцию, что мешает реализации индивидуального подхода в обучении иностранному языку).

Несмотря на некоторые недостатки мультимедийные обучающие программы имеют ряд преимуществ перед традиционными средствами и методами обучения и могут использоваться не только как дополнительное средство при обучении английскому языку, но и выступать базой для изучения английского языка при самостоятельном изучении.

Мультимедийные обучающие программы несут в себе больший потенциал, чем обычное занятие или самостоятельная работа с книгами. Стоит отметить, что организация учебного процесса с использованием мультимедиа служит сильной мотивационной основой обучения. Из психологии известно, что мотивация тесно связана с интересом. Соединение познавательного и эмоционального позволяет выражать объективные закономерности предмета изучения в интересной и яркой форме. Мультимедийные обучающие программы, вызывающие повышенный интерес и более эмоциональное отношение школьников, оказывают положительное влияние на запоминание учебного материала, компенсируют недостатки в развитии внимания, тем самым повышая мотивацию к изучению английского языка.

Литература

1. Дмитриев Д.В., Мещеряков А.С. Мультимедийные обучающие программы как средство формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Пенза: Изд-во ПГУ, 2010. – №3 (15). – С. 115-121.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд. М., 2009.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. М., 2005.
4. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика / И.Н. Розина. М., 2006.
5. Шехтер И.Ю. Подход к обучению иностранному языку. Актуальные проблемы учебного процесса. Опыт кафедры новых методов обучения иностранным языкам / И.Ю. Шехтер. М., 2003.

Т.А. Питерскова

Использование сервисов Web 2.0 в обучении лексической стороне речи

к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Как известно, одним из условий успешного обучения иностранному языку является качественно сформированные лексические навыки, являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку. Практические исследования доказывают, что проблема повышения эффективности обучения лексике остро стоит как в средней, так и в высшей школе. Это связано с тем, что у обучающихся уже накоплен определенный лексический запас, которым они пользуются, но с возрастанием количества тем и, соответственно, объема лексических единиц, необходимых для запоминания, проявляется процесс забывания лексики. От этого страдает качество устной и письменной речи, находящееся в прямой зависимости от качества сформированного лексического навыка.

Перед педагогом стоит задача увеличения объема активного и пассивного словарей, более качественного запоминания и сохранения лексических единиц в памяти каждого обучающегося. В данной ситуации применение информационных технологий при обучении лексике наиболее актуально, так как они позволяют одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на слух и зрение человека повышает объем, и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации.

Ранее мы рассматривали функциональные возможности некоторых сервисов Web 2.0 в обучении немецкому языку (Calameo, Glogster, LearningApps, Mindmeister, Quizlet, Voki и др.) [1, 2]

Настоящая статья посвящена функциям Wordle в обучении иноязычной лексике [3].

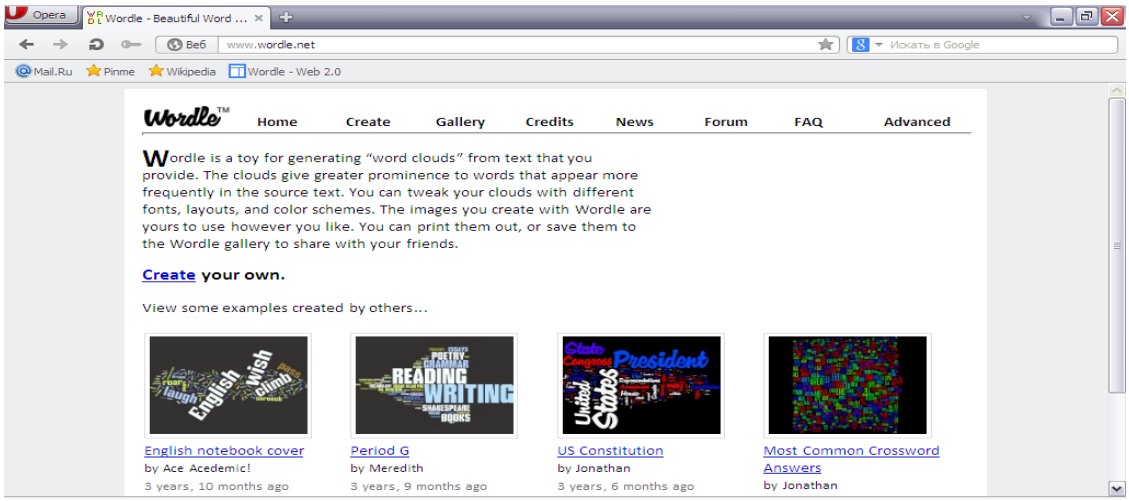

Рисунок 1.

Данная служба позволяет создавать так называемые облака слов – «Wörterwolken», «word clouds» из текстов или отдельных слов. Wordle предлагает создать облака с различными фонами, шрифтами, цветами и текстурами. Существует так же возможность вставки собственного рисунка, который мы можем использовать по собственному желанию. Созданные материалы можно отправить на печать либо сохранить на сервере для личного или общественного пользования.

Данным сервисом можно воспользоваться при введении лексических единиц, при анализе текста, для снятия лексических трудностей перед работой над текстом и т.д.

Приведем пример использования данного сервиса для введения в ситуацию урока, посвященного теме «Сказки» [4].

В первую очередь необходимо показать обучающимся облако слов по теме.

Обучающиеся переводят неизвестные слова и используют их в предложениях или небольших ситуациях. Далее они должны отгадать по этим ключевым словам, о какой сказке идет речь.

Рассмотрим еще один пример.

Обучающимся предлагается следующее облако слов:

Они выполняют задания:

1. Переведите незнакомые слова.
2. Распределите слова по частям речи – существительные, прилагательные, глаголы.
3. Выпишите все имена существительные с артиклем.
4. Используйте слова в своих предложениях.

Таким образом, можно констатировать, что Wordle является отличным ресурсом для введения лексики, так как позволяет раскрыть форму, значение и возможности употребления слов. Возможность использования картинки наравне с предъявлением графической формы слова наглядно демонстрирует слово как лексическую единицу. Тематически объединенные слова помогают строить ассоциативные связи по изучаемой теме. Данное средство наглядности может служить опорой и на последующих этапах овладения рецептивными и продуктивными речевыми навыками.

Литература

1. Питерскова Т.А. Использование технологий Веб 2.0 в обучении немецкому языку // Молодежь. Образование. Наука: материалы VIII междунар. науч-практ. конф. студентов, аспирантов, моло-

дых преподавателей и ученых. 15 марта 2013. – Пенза: ПГТА, 2013. – С. 86-90.
2. Питерскова Т.А. Функциональные возможности информационных технологий в обучении иноязычной лексике // Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков: Материалы международной научно-практической конференции. 10-11 октября 2013. – Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2013. – С. 167-172.
3. http://www.wordle.net/
4. http://ictandweb2teaching.wikispaces.com

Т.А. Разуваева, В. Яшин

Иноязычное чтение как универсальный вид речевой деятельности

студент 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.пед.н., доцент, зав. кафедрой
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Чтение – это одно из важнейших средств получения информации в жизни современного образованного человека, оно занимает значительное место, а также представляет собой форму письменного общения, которое обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных жизненных сферах, то есть оно обучает, развивает и воспитывает.

Овладение умением читать на иностранном языке делает реальным и возможным достижение практических, воспитательных, образовательных и развивающих компонентов цели изучения иностранного языка.

Практическим компонентом цели обучения чтению позволяет ученикам к концу 10-го класса достигнуть базового уровня (В 1). Этот

уровень предполагает под собой чтение аутентичных текстов различных стилей по трём направлениям: чтение с пониманием основного содержания, чтение с пониманием основного содержания, чтение с выборочным пониманием содержания. На основе иноязычного чтения, ученикам даётся возможность осуществлять монологическую и диалогическую речь [1, С. 7].

Как известно, все виды речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо) взаимно положительно влияют друг на друга. Так, как отмечает З.И. Клычникова, обильное *чтение* влияет на становление и сохранение не только данного вида речевой деятельности, но и *говорения* [3, С. 181]. Такое взаимодействие объясняется, прежде всего, общностью механизмов видов речевой деятельности: вероятность прогнозирования, оперативная и долговременная память, осмысление и внимание.

Посредством чтения, развитие этих механизмов ведёт их к формированию при говорении, при аудировании и при письме. Тем самым развитие их в одном виде речевой деятельности обеспечивает их функционирование в другом. То, чем ученики овладели в говорении и в аудировании, закрепляется в чтении. Тот материал, который встречается учащимся в чтении, закрепляется в говорении и в аудировании.

Текст, с одной стороны, выступает как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего. С другой стороны, он выступает как «объект смысловой обработки» и создает необходимую содержательную и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря чему отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность [6, С. 36].

Развитый навык чтения, согласно Н.В. Круговых, позволяет перейти к другим способам использования текста в процессе развития речи учащихся: письменному изложению услышанного или прочитанного, выражению (*устно и письменно*) собственных мыслей [4, С. 45]. В процессе обучения чтению учащиеся знакомятся с различными видами высказываний, учатся анализировать их структурные особенности, познают их специфическую специфику, что создает базу для развития других видов речевой деятельности, и, прежде всего говорения.

Воспитательный компонент цели обучения иноязычному чтению предполагает под собой формирование социально-активной личности,

становление общественно ценных мотивов поведения, формирование активной позиции, целеустремлённости и инициативности в решении задач и готовность решать их самостоятельно. Чтение является средством становления личности, гражданственности, образованности [8, С.12].

Е.И. Пассов утверждает, что чтение иноязычной литературы развивает человека, так как позволяет узнавать много нового. Оно включает в себя сознательность, нравственность, сознательное отношение к умственному труду, развитие общественной активности и воспитание эстетического вкуса [6, С. 30-31]. Формирование у подростков эстетического восприятия при прочтении адаптированных художественных текстов оказывает своё воспитательное воздействие в процессе эстетического восприятия его образной специфики.

И.А. Зимняя отмечает, что успешность чтения и интерпретации иноязычного текста зависит, прежде всего, от побуждения потребностей школьника, его мотивации [2, С. 17].

Образовательный компонент также важен при обучении иноязычному чтению учащихся. Благодаря чтению они знакомятся с культурой, обычаями другого народа, тем самым расширяя свой кругозор, а также у учащихся формируется толерантное отношение к другому народу.

По мнению Л.Д. Щербиной, этот компонент становится всё более интересен. Образовательный компонент иноязычного чтения предполагает расширение кругозора учащихся, повышение их культурного уровня. Они знакомятся с историей и современной действительностью страны изучаемого языка. Ученики повышают уровень культуры межличностных и межнациональных отношений, благодаря иноязычному чтению обеспечивается включение учащихся в диалог культур, считает Л.Д. Щербина [11, С. 54].

Ю.В. Чичерина также отмечает, что иноязычное чтение занимает одно из самых важных мест по частоте и важности его использования в межкультурной коммуникации. Человека окружает большое количество текстов. Иноязычные тексты презентуют с одной стороны особенности функционирования иностранного языка. А с другой стороны тексты несут информацию о национальной и культурной специфике народа, о его культурных традициях и повседневном поведении [9, С. 12].

Чтобы повысить образовательный потенциал посредством иноязычного чтения Л.Д. Щербина выделяет ряд задач:

– глубокое и всестороннее овладение школьниками культурой своего народа, что является важным условием интеграции в другие культуры;

– формирование представлений о многообразии культур в мире, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для реализации личности;

– создание условий для интеграции учащихся в культуре других народов;

– развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

– воспитание учащихся в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения [11, С. 10]. Также необходимо отметить, что для повышения образовательного потенциала у учащихся старших классов, тексты должны отражать гуманистические идеи. В процессе обучению иноязычному чтению получают возможность овладеть разными видами речевой деятельностью, потому что коммуникативно-ориентированный подход нацелен не на запоминание информации, а на овладение школьниками способами самостоятельного добывания информации [10, С. 30].

В процессе формирования читательской компетенции реализуется развивающий компонент цели обучения чтению. Этот компонент направлен на развитие культуры умственного труда, умение работать с печатными источниками, развитие интереса к учебной деятельности, а также развитие способности к творческой деятельности, мыслительной деятельности, развитие перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов [10, С. 31]. Развитие мышления осуществляется главным образом, за счёт решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач разного уровня проблемности отражающихся в содержание иноязычных текстов. Учащиеся должны понимать, что выполняя различные задания, вносят заметный вклад в культуру умственного труда. Ученик будет понимать, что овладение иноязычным чтением – это всегда труд. Умственный и физический, системный и упорный. Постоянно работая над собой, ученики формируют привычку трудится [6, С. 57].

Исходя из выше сказанного, можно сделать следующий вывод. Практическим компонентом цели формирования читательской компетенции является достижением базового уровня читательской компе-

тенции. Особо следует отметить, что достижение предполагаемого практического компонента цели обучения чтению этот процесс происходит в тесной взаимосвязи с образовательными, воспитательными и развивающими задачами. Именно поэтому чтение является универсальным видом речевой деятельности.

Литература

1. Бим И.Л., Лытаева М.А. Программы общеобразовательных учреждений: Немецкий язык 10-11 классы. – Издательство «Просвещение», 2009.
2. Зимняя И.А. Цели и содержание овладения иноязычным чтением на начальном этапе. – Москва, 2004.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение,1983.
4. Круговых Н.В. Через уроки чтения к воспитанию и развитию // Начальная школа.– 2000.– № 6.– с.45.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – Просвещение, 2006.
6. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000.
7. Санкина В.В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся при обучении немецкому языку// ИЯШ. – 2000. – № 1.– С.36.
8. Сметанникова Н.Н. Цели и задачи обучения чтению на иностранном языке в современном контексте. // ИЯШ. – 2013г. – №4. – С.12.
9. Чичерина Ю.В. Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников (французский язык) // НГЛУ Н.А Добролюбова. – Н. Новгород, 2009.
10. Шайденко Н.А., Разуваева Т.А. Формирование читательской компетенции будущих учителей иностранного языка на практических занятиях по немецкому языку – Тула-Пенза, 2005.
11. Щербина Л.Д. Функции обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в современных условиях. – Москва 2007.
12. Воспитание творческого читателя // под. ред. С.В. Михалков. – Просвещение, 1981.

Е.В. Сальникова

Система упражнений, направленных на развитие культуры коммуникации иностранных студентов в процессе языковой подготовки в вузе

ассистент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Одной из основных характеристик качества профессионального образования иностранных студентов является их готовность к проявлению культуры коммуникации, наличие которой позволяет иностранным студентам преодолевать барьеры общения, возникающие в процессе освоения незнакомых и сложных лингвистических и паралингвистических особенностей государственного языка страны пребывания, культурного соотнесения привычных и приобретаемых ценностей, адаптации к новым социокультурным условиям жизнедеятельности. Разработанная нами система упражнений направлена на снятие коммуникативных барьеров, на расширение опыта коммуникативного взаимодействия иностранных студентов с представителями страны пребывания.

Система упражнений была апробирована нами в процессе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на историко-филологическом факультете Пензенского государственного педагогического института имени В.Г. Белинского ФГБОУ ВПО ПГУ. Предложенная нами система упражнений содержала задания на развитие языковых навыков лексического, грамматического характера, совершенствование речевых умений в чтении, говорении, аудировании, письме; задания на развитие коммуникативной компетенции.

Для развития коммуникативного компонента культуры коммуникации студентам были предложены задания, направленные на развитие коммуникативной компетенции, расширение опыта межличностного взаимодействия. При этом в соответствии со структурой коммуникативной компетенции были выделены следующие направления педагогической деятельности и разработан алгоритм развития культуры

коммуникации иностранных студентов в рамках каждого из выделенных направлений:

▪ *Развитие лингвистической компетенции:*

1. Обеспечение иностранных студентов лингвистическими знаниями в области фонетики, лексики, грамматики.

2. Закрепление полученных лингвистических знаний с помощью следующей системы упражнений (табл. 1):

Таблица 1.

Система упражнений, направленная на развитие лингвистической компетенции иностранных студентов

ХАРАКТЕР УПРАЖНЕНИЙ	*ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ*
Грамматические	- Заполнить пропуски в тексте грамматически соответствующей формой слова, данного в скобках; - Заполнить пропуски в тексте подходящим по смыслу словом (артиклем, предлогом, местоимением, союзом); - Исправить заведомо допущенные ошибки в тексте; - Вычеркнуть слово, грамматически не соответствующее контексту; - Продолжить предложения, используя изученные грамматические явления; - Трансформировать предложение, используя изучаемый грамматический материал, не меняя при этом смысл исходного предложения.
Лексические	- Определить слово по его дефиниции; - Соотнести слова с их дефинициями; - Заполнить пропуски в тексте подходящей по смыслу лексикой; - Закончить предложения, используя изученные лексические единицы; - Соединить разрозненные слова в предложения, разрозненные предложения – в связный текст;

	- Составить монологическое высказывание по определенной теме, употребив изученные лексические единицы; - Описать картину, фотографию, рисунок.
Фонетические	- Прослушать аудиофрагмент и записать слова, в которых встречается определенный звук; - Прослушать аудиофрагмент и определить ошибки, преднамеренно допущенные диктором; - Прослушать аудиофрагмент и определить отношение диктора к описываему им явлению, событию, объекту по интонации. - Повторить текстовый фрагмент за диктором во время паузы; - Повторить текстовый фрагмент синхронно с диктором; - Произнести определенную фразу с различной интонацией в зависимости от коммуникативной задачи; - Заучить и самостоятельно воспроизвести текстовый фрагмент.

3. Практическое применение полученных лингвистических знаний в основных видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении, письме.

- *Развитие социолингвистической компетенции:*

1. Ознакомление иностранных студентов с социальной спецификой использования лексических единиц, грамматических структур и синтаксических конструкций.

2. Практическое применение языковых средств в ситуациях официальной и неофициальной коммуникации.

- *Развитие социокультурной компетенции:*

1. Обеспечение иностранных студентов лингвострановедческими знаниями.

2. Ознакомление иностранных студентов с социокультурной спецификой стран изучаемого языка с использованием аутентичных текстовых, аудио- и видеофрагментов,

3. Развитие умений построения коммуникативного поведения адекватно социокультурной специфике стран изучаемого языка в рамках аутентичных ситуаций общения.

▪ *Развитие дискурсивной компетенции:*

1. Предъявление студентам текстового, аудио или видеоматериала проблемного характера, освещающего вопросы межкультурного взаимодействия.

2. Лингвистическая обработка предъявленного дидактического материала: выполнение языковых упражнений лексического и грамматического характера. Упражнения выполняются в парах или минигруппах, что создает благоприятные условия для развития культуры межличностного взаимодействия и становления ценностного отношения к коммуникации.

3. Обсуждение проблемы, затронутой в тексте, аудио- или видеофрагменте в дискуссионных формах работы (дебаты, «круглый стол»).

Совершенствование речевых умений иностранных студентов в области письменной коммуникации предполагало реализацию следующего алгоритма:

1. Обеспечение иностранных студентов знаниями о культуре письменной коммуникации:

– Знание речевых клише, используемых для создания текстов официального, неофициального и нейтрального характера;

– Знание композиционных особенностей текстов различных жанров;

– Знание лексических особенностей различных регистров письменной коммуникации (официального, неофициального и нейтрального).

2. Практическое применение полученных знаний в процессе выполнения условно-речевых упражнений со следующими формулировками заданий:

– Заполнить пропуски в деловом или личном письме подходящими по смыслу и коммуникативному стилю речевыми клише;

– Соединить разрозненные части текста в логической последовательности;

– Продолжить незавершенные предложения;

– Найти в тексте ошибки, связанные с нарушением стилистических, грамматических, лексических норм употребления языковых единиц;

– Расширить содержание текста за счет собственных комментариев;

– Трансформировать текст из нейтрального стиля в официальный/неофициальный.

3. Выполнение творческих письменных заданий следующего характера:

– составление резюме, аннотаций, рецензий;

– заполнение анкет, бланков;

– написание личных и официальных писем, направленных на решение – различных коммуникативных задач;

– написание эссе, статей, докладов, отчетов, текстов для поздравительных открыток [2].

Разработанная нами система упражнений способствовала развитию умения пользоваться языком как инструментом достижения собственных коммуникативных целей, формированию умения выстраивать продуктивное взаимодействие с партнерами по общению, принимать их национальное своеобразие. Это содействовало становлению ценностного отношения к коммуникации и обеспечило субъектную позицию иностранных студентов в диалоге культур, что является неотъемлемой частью культуры коммуникации в совокупности всех ее компонентов.

Литература

1. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие. – М.: Мастерство, 2002.
2. Сальникова Е.В. Описание этапов опытно-экспериментальной работы по развитию культуры коммуникации иностранных студентов в процессе языковой подготовки (статья, список ВАК)// «Известия ПГПУ – Общественные науки». №28. – 2012. – С. 1025-1032.

Е.В. Сальникова, К. Лигай

Использование элементов арт-терапии в процессе обучения иноязычной лексике

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
ассистент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Арттерапия представляет собой специализированную форму психотерапии, основанную на изобразительном искусстве и творческой деятельности. Арттерапия позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне, так как образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, конфликты, воспоминания детства, мечты. Основная цель арттерапии – гармонизация развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. [1]

Арт-методики могут использоваться не только в терапевтических целях. Их целесообразно применять и в процессе обучения школьников иностранным языкам. Арт-методики вызывают интенсивный эмоциональный резонанс и обращаются одновременно к сознанию и подсознанию учащихся, что дает особые возможности для коммуникации, поскольку позволяют создать коммуникативную мотивацию, снять психологические барьеры общения, обеспечивают максимальную ротацию изученных языковых единиц в коммуникативных ситуациях, приближенных к реальным [2].

Особенно эффективно применение арт-терапевтических методик на занятиях по иностранному языку в младших и средних классах. Наибольший интерес у младших школьников вызывают следующие упражнения, основанные на арт-терапевтических методиках:

- Упражнения арт-терапии с чернильными пятнами

Эта серия упражнений продолжает и развивает идею знаменитого теста Роршаха, только в данном случае для анализа используется не

стандартизированный стимульный материал, а собственные абстракции.

Берем чернила, тушь, жидко разведенную гуашь и всем этим капаем посредине листа ватмана. Складываем бумагу пополам и сложенные части прижимаем друг к другу, аккуратно их разглаживая. Развернув лист бумаги, перед нашим взором предстанет симпатичный и симметричный абстрактный рисунок. Используя разные цвета, таких «пятен Роршаха» необходимо сделать целую серию. Когда все будет готово, попытайтесь описать свои творения, дав каждому рисунку название и небольшую характеристику.

• Упражнение «Первые впечатления»

Упражнение выполняется в парах. На общем листе бумаги изобразите поочередно любые элементы внешнего облика партнера, на которых останавливается Ваш взгляд, не отрывая карандаша от бумаги. Обсудите созданные рисунки. Варианты: поочередно рисуя в абстрактной манере, постарайтесь передать свои первые мысли и впечатления, связанные с партнером, передайте свои впечатления, связанные с партнером, используя один цвет и одну форму. Нарисуйте, каким Вы представляетесь партнеру, нарисуйте портреты друг друга, а под ними запишите свои впечатления друг о друге.

• Упражнение «Цветок»

Цель: развивать воображение, снимать эмоциональное напряжение, развитие умений монологической речи

Закрой глаза и представь прекрасный цветок. Как он выглядит? Как он пахнет? Где он растет? Что его окружает? А теперь открой глаза и попробуй изобразить все, что представил. Какое настроение у твоего цветка? Давай придумаем историю про него.

Важно закончит упражнение на положительном настрое, если ребёнок сочинил грустную историю или у его цветка плохое настроение, то можно предложить изменить рисунок или историю так, чтобы настроение стало хорошим.

Следующие упражнения, основанные на арт-терапевтических методиках, могут стать универсальным способом закрепления новой лексики по различным темам школьной программы.

1. Упражнение выполняется в парах. Каждый из учеников в паре получает картинку с изображением, связанным с изучаемой лекси-

ческой темой. Один из учеников подробно описывает свою картинку, другой пытается её изобразить в соответствии и этим описанием. Получившийся рисунок сравнивают с «оригиналом».

2. Упражнение предполагает индивидуальный режим работы. Ученики получают текст-описание. Задача – нарисовать картинку в соответствии с полученным текстом. Затем ученики показывают друг другу свои работы, сравнивают свои рисунки с текстом-описанием, выбирают, чей рисунок точнее соответствует тексту-описанию.

3. Упражнение «Закончи рисунок». Ученикам раздаются листки бумаги с незавершенными линиями. Задача – продолжить линии так, чтобы получился законченный рисунок. Рассказать, что изображено на рисунке.

Использование упражнений, основанных на арт-терапевтических методиках, не только позволяет решить ряд практических задач обучения иностранным языкам, но и стимулирует развитие творческих способностей учащихся, расширяет границы сознания, корректирует модели взаимодействия с окружающим миром.

Литература

1. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 443 с.
2. Сальникова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования культуры коммуникации иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки: учебно-методическое пособие для студентов вузов. – Пенза: Изд-во Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, 2011. – 64 с.

Н.Ю. Синячкина

Обучение бакалавров техническому переводу немецкоязычных текстов

ст. преподаватель кафедры
«Романо-германская филология»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Переход на двухуровневую систему подготовки бакалавров и магистров в Пензенском государственном университете явился предпосылкой для введения новой дисциплины «Технический перевод» (по профилю). Речь идет об обучении переводу научного текста по специальности с иностранного языка на русский. Следует отметить, что новые пособия по техническому переводу давно не издавались, а существующие безнадежно устарели. Перевод технической литературы таит в себе много трудностей. Язык технической немецкой литературы существенно отличается от литературного и разговорного языка. Он осложняется наличием развернутых сложных предложений с инфинитивными оборотами, распространенными определениями и вводными конструкциями. Выделить отдельные конструкции и определить их взаимное отношение бывает довольно трудно. Кроме того быстрый темп развития науки и техники вызывает образование большого количества новых специальных понятий и соответствующих им терминов. Ни один из словарей не может включить в себя все имеющиеся по данной отрасли термины. Ряд англоязычных заимствований из области вычислительной техники относится кбезэквивалентной лексике, так как еще отсутствует соответствующий эквивалент на родном языке.

Качество технического перевода имеет большое значение для будующего специалиста, поскольку неправильный перевод может послужить причиной неполадок в работе и серьезных производственных потерь. Основными требованиями к техническому переводу являются:

1. Точная передача текста оригинала, то есть выразительность, логическая последовательность и полнота изложения материала оригинала [1, С.1].

2. Адекватность, то есть соответствие общепринятым нормам русского технического языка [2, С. 2].

Текст рассматривается как смысловое целое. Начинают перевод с заголовка, так как он отражает тему текста. После перевода названия текста выполняется грамматический анализ предложений, который поможет правильно их перевести, и только потом следует преступить к переводу всего текста на русский язык. Первоначальный перевод должен быть дословным, затем подбираются слова и словосочетания, наиболее четко передающие мысль оригинала и устанавливается грамматическая связь слов в предложении. На заключительном этапе текст редактируют, внося необходимые стилистические поправки.

При обучении техническому переводу следует учитывать уровень не только языковой, но и общетехнической подготовки студента. Для успешного выполнения перевода обучаемый должен:

– уметь определять значения слова по контексту;

– научиться переводить слова по словообразовательным формам;

– правильно переводить термины и устойчивые словосочетания;

– распознавать и переводить грамматические формы и конструкции;

– соблюдать правильную последовательность действий в процессе перевода;

– соблюдать нормы русского языка без искажения смысла оригинала;

– научиться быстро пользоваться общетехническими или отраслевыми терминологическими словарями.

При переводе технического текста нужно уделять серьезное внимание точному раскрытию значения терминов. Один и тот же термин может применяться в различных областях техники, но перевод его будет зависеть от той области, в которой он применяется.

Например:

Speicher m 1. аккумулятор (в автомобилестроении)

2. память, заполняющее устройство (в вычислительной технике)

Welle f 1. волна (в радиовещании)

2. вал (в машиностроении).

Специалист должен владеть терминологией, обозначающей основные понятия его области техники. Знание терминов позволит усвоить и перевести производные термины. Занимаясь переводом технической терминологии, студент обязан накапливать личный терминологический словарь, включать термины, которые вызвали трудно-

сти в процессе перевода. Для нахождения точного эквивалента нужна некоторая профессиональная подготовка. Поэтому термины следует изучать с использованием схем, чертежей, рисунков, нередко прибегая к специальной справочной литературе.

Владение техническим переводом помогает расширить кругозор будущего специалиста и повысить его квалификацию. Конечной цельюосвоения техники перевода является не подготовка переводчика, а постепенный переход от навыков перевода текста к непосредственному его сознательному пониманию, гарантированному от возможности искажения смысла оригинала и мысли автора [3, С. 5]. При такой подготовке обучаемый может использовать и другие способы воспроизведения иностранного текста: реферат, аннотация, тем самым развивается способность специалиста находить и использовать информацию из иностранных источников.

Литература

1. Ваванова Н.В. Обучение переводу научно-технической литературы в неязыковом вузе. М., 2012. – С. 40.
2. Акжанова Т.Т. О некоторых аспектах перевода спецтекстов с немецкого языка на русский язык. М., 2012. – С. 40.
3. Вульферт И.И. Пособие по переводу немецкого научно-технического текста. М., 2000. – С. 120.
4. Стрелковский Г.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод. М., 1980. – 35 с. – С. 180.

И. Тихонова

Групповые формы работы на уроках иноязычного общения

студентка 4 курса
ГБПОУ ПО «Пензенский
многопрофильный колледж»;
Науч. рук. – преподаватель
ГБПОУ ПО «Пензенский
многопрофильный колледж»
И.В.Гришина, г. Пенза

Иностранный язык становится на современном этапе одним их важнейших школьных предметов, поэтому в процессе модернизации системы образования вообще и системы обучения иностранным языкам в частности необходим поиск новых методов и приемов обучения. Сделать процесс обучения иностранным языкам более эффективным помогают интерактивные методы, в частности групповая форма работы, которая осознаётся в отечественной методике и за рубежом как один из путей повышения эффективности современного урока иноязычного общения.

Е.И. Пассов дает следующее толкование понятию «группа» – это определенное количество учащихся – 3, 4 или 5 человек – временно объединенных учителем по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель, функциональную структуру.

Уникальность групповой работы обеспечивается такими признаками, как непосредственное воздействием между учащимися и опосредованное руководство деятельностью ученика со стороны учителя. Педагог руководит всей работой в целом: предъявляет ей задание, инструкцию по его выполнению, оценивает результаты труда группы.

Групповая форма работы активизирует процесс обучения школьников, создает широкую базу для теоретических обобщений, обеспечивает условия для овладения школьниками такими сложными умениями, как постановка целей, контроль, оценка. При правильной организации групповой деятельности, которая должна проходить в атмосфере сотрудничества, дружелюбия и доверия, авторитарный стиль учителя может вы-

звать негативную реакцию учащихся, школьники учатся общаться, отстаивать свою точку зрения, слышать и принимать мнение другого, приходить на помощь товарищу в затруднительной ситуации.

Велик развивающий потенциал групповой работы, при которой школьник становится важным участником общего дела – ведь от его труда зависит результат всей группы. В этих условиях школьник эффективно овладевает учебной деятельностью и накапливает предпосылки к переходу на следующую ступень в своем развитии – организации индивидуальной самостоятельной учебной деятельности.

Кроме того, учителю, организующему групповую работу в классе, необходимо помнить, что данная форма работы может быть эффективна для одних учебных коллективов и крайне неэффективна для других, поэтому от педагога каждый раз требуется осмысление вопроса – зачем я сейчас объединила учащихся в мини-группы, к какому результату они должны сейчас подойти, решая совместно ту или иную речемыслительную задачу.

Несомненно, групповая работа обладает рядом преимуществ.

Во-первых, происходит резкое повышение интереса к учению, выработка положительного отношения к нему, и, как следствие этого, улучшение результативности учебного процесса.

Во-вторых, групповая работа способствует выработке у детей тех качеств, которые требуются для успешного контакта с другими людьми. Наиболее пригодными к деловому общению оказываются, по исследованиям психологов, люди, стремящиеся к самостоятельности в сочетании с несколько меньшим стремлением к лидерству; более дружелюбные и менее агрессивные; желающие быть общественно полезными; легко признающие вклад других.

В-третьих, работа в группах открывает широчайшие возможности для выработки навыков социальной перцепции (восприятие других людей, их внешности, речи, жестов, мимики, оценка их действий и поступков). В процессе общения учащиеся учатся правильно оценивать свои собственные поступки, регулировать свое поведение в зависимости от изменяющихся условий окружения, преодолевать противоречия между членами группы, чтобы добиться большего взаимопонимания.

Говоря о преимуществах групповой формы работы перед другими способами организации учащихся, следует заметить, что иностранный язык отличается от других предметов тем, что, кроме знаний, учащие-

ся должны обладать определенными навыками, которые формируются многократным повторением, использованием знаний в различных упражнениях. При групповой форме работы выполняется больше тренировочных упражнений в парах, в группе, следовательно, чаще применяются знания. Групповая форма работы увеличивает время говорения учащегося на уроке в 10-15 раз.

Очень важным является вопрос о формирование групп, который предполагает осуществление дифференцированного подхода к учащимся с учетом их индивидуально-типологических особенностей (например, тип темперамента, тип овладения учебным материалом, глубина приоритетных знаний, способность самостоятельно применять умения и делиться своими знаниями и т.д.).

К принципам формирования групп можно отнести следующие:

– группы создаются на различных этапах урока в зависимости от дидактических, психологических и управленческих целей учителя и результатов контроля, от этих же целей зависит и состав группы;

– каждая группа существует столько времени, сколько ей отводится на решение предложенной задачи;

– группа получает задачу на строго ограниченное время и по истечении этого времени отчитывается о результатах работы (порой более важное значение имеет не результат, а сам процесс работы).

Группы классифицируются по нескольким критериям:

1. С точки зрения количества членов выделяют малые и большие группы;
2. С точки зрения продолжительности работы группы – постоянные, временные и сформированные для выполнения одного учебного задания;
3. С точки зрения устойчивости состава – постоянные и подвижные;
4. С точки зрения уровня учебных способностей учащихся выделяют группы, состоящие из учащихся с высокими учебными способностями, из учащихся со средними учебными способностями, из учащихся с низкими учебными способностями и смешанные группы;
5. С точки зрения места в структуре урока – группы, сформированные для повторения изученного материала, для выполнения учебных заданий, для проверки качества усвоения знаний и др.;

6. С точки зрения цели организации группы делятся на группы, сформированные для получения знаний, формирования умений и формирования навыков.

Чтобы осуществлять эффективное взаимодействие учащихся в группе, необходимо целенаправленно формировать группы, внимательно подбирать лидеров (консультантов, командиров), способных планировать работу, налаживать контакты учащихся.

Кроме того, исследователи утверждают, что данная форма обучения должна быть включена в структуру урока на непродолжительное время. Оптимальная продолжительность работы учащихся в группах составляет: в младших классах – 5-7 минут, в средних – 10-15 минут, в старших – 15-20 минут. На практических занятиях она может занимать большее время.

С точки зрения достижения воспитательных целей можно сказать, что групповая форма работы способствует определению статуса учащегося в классном коллективе, формирует такие качества личности, как ответственность, толерантность, готовность помочь и т.д.

Подводя итоги, следует сказать, что групповая форма организации учебной деятельности учащихся на уроке приобретает особую значимость в поисках путей повышения эффективности обучения иностранному языку. Именно эта форма дает возможность полнее проявить себя всем: и отличникам, и неуспевающим, и лидерам, и аутсайдерам, помогает добиться максимально высоких результатов и положительно сказывается на развитии учащихся.

Литература

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор шк. – 2002. – № 1. – С. 97-126.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров /Сост. Е.С.Полат, М.В.Моисеева. – М.: Академия, 2000
3. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка: настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640с.
4. Психолого-методические особенности развивающихся методов обучения иностранному языку. – Иваново, 1999.

5. Ткачук Г.Д. Некоторые трудности обучения групповому общению на уроках иностранного языка и пути их преодоления.// Иностранные языки в школе. –2004. – №7.

Е. Трипутень

Проектно-ориентированное обучение немецкому языку в старших классах

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета
Т.А. Питерскова, г. Пенза

Необходимость постоянного совершенствования системы образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обучения и уровня воспитанности личности обучающихся были и остаются приоритетными в современной методике преподавания иностранного языка. Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающегося. Задача, стоящая перед школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная методика.

Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения иностранного языка (10-11 класс) средней общеобразовательной школы. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности.

В первую очередь мы считаем необходимым раскрыть сущность понятия «метод проекта». Е.С. Полат рассматривает данный метод, как развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, умение ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [3].

Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым *практическим результатом*, оформленным тем или иным образом. Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Е.С. Полат формирует требования, которым должен соответствовать любой метод проекта:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

– определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования);

– выдвижение гипотез их решения;

– обсуждение методов исследования;

– обсуждение способов оформление конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.).

– сбор, систематизация и анализ полученных данных;

– подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

– выводы, выдвижение новых проблем исследования [3].

Рассмотрим типы проектов:

1. По доминирующему в проекте методу или виду деятельности выделяют: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный;

2. По предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

3. По характеру координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

4. По характеру контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, региональный, международный;

5. По количеству участников проекта (личностные, парные, групповые);

6. По продолжительности проекта (краткосрочный, средней продолжительности: один-два месяца, долгосрочный: до года).

В рамках педагогической практики мы реализовали проект по теме: «Наша планета – в опасности. Мы в ответе за планету».

Рассмотрим на примере данного проекта алгоритм работы над ним:

Вид проекта: творческий, практико-ориентированный;

По содержанию: монопредметный;

По объему: среднесрочный.

Планируемый результат: Создание презентационных проектов (при защите проекта используются средства Microsoft Power Point)).

Работа над данным творческим проектом включает в себя три этапа:

Начальный этап (определение широкой темы, выбор рабочих тем, объединение в группы, составление плана проектной работы и формулировка цели, сбор материала).

Основной этап (анализ способов и целей работы в группах, поиск источников необходимой информации и сбор материала, анализ, возможных трудностей).

Заключительный этап (подготовка защиты готовых проектов и их защита, обсуждение полученных результатов).

Для более подробного рассмотрения этапов привожу алгоритм работы:

1 шаг – определение темы. “Наша планета – в опасности. Мы в ответе за планету”.

2 шаг – разбивка темы на более мелкие подтемы. «Виды загрязнения»; «Наш город весной»; «Что будет, если каждый человек будет мусорить»

3 шаг – формирование инициативных групп.

4 шаг – сбор информации (использование материалов учебника, журналов, Интернета).

5 шаг – переработка информации и обсуждение.

6 шаг – систематизация и подготовка презентации, формулирование общих выводов по теме.

7 шаг – подготовка творческих отчётов, презентация.

8 шаг – вывод и рецензирование.

Итак, из всего выше сказанного, мы можем сделаем вывод, что использование проектной деятельности в обучении в современной школе становится все более актуальной. И не случайно, ведь при по-

мощи проекта можно реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед учителем.

Проектная методика имеет личностно-ориентированный характер, который позволяет рассматривать в центре обучения, прежде всего, ученика, а не учителя. Хотелось бы подчеркнуть, что использование данного метода способствует развитию и воспитанию личности, умеющей мыслить, планировать свои действия, самостоятельно искать пути решения, поставленных задач, творчески подходить к процессу обучения, контролировать свою деятельность. Метод проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, более интересным и поэтому более эффективным.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышен. квалифицир. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
2. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по иностранному языку / Сост. Е.Е. Горчилина. – М.: Дрофа, 2001. – 96 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка //Иностранные языки в школе . – 2000. – №2,3. – с.24.

Ю.А. Тупичак, Горюнова С.

Постоянные и переменные части в письменном высказывании с элементами рассуждения

учитель английского языка
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка
Пензенской области;
ученица 10 класса МБОУ СОШ №3
г. Кузнецка Пензенской области

При работе над сочинением используется несколько элементов: фразы-клише, которые позволяют сэкономить время на экзамене, и

оформленные собственные мысли. Прежде всего, представляется целесообразным рассмотреть, в каких частях сочинения-мнения требуется автоматическое применение фраз-клише, а какие места вызывают необходимость в разнообразии словарного запаса. Рассмотрим структуру письменного высказывания с элементами рассуждения с этой точки зрения. При написании эссе важно соблюдать смысловые абзацы в соответствии с предложенным в задании планом.

В первом абзаце необходимо сформулировать проблему, которая будет обсуждаться. Она не должна повторять тему сочинения слово в слово, здесь нужно использовать синонимы. Как правило, вступительная часть формулируется в виде двух точек зрения на проблемный вопрос, где а) одна точка зрения, в) противоположное мнение. Существуют определённые фразы-клише, которые следует заранее выучить, тренируясь их использовать на разных темах. Приведём несколько типичных фраз для постановки проблем.

- Many people believe that (Noun Verb). b) However there are those who think that (NV). Who is right?
- When asked about (N) different people have various answers. a) b) There are those who say that (NV) . Some people take another attitude to this matter. Who is right? и др.

Эти речевые образцы следует знать заранее, чтобы сэкономить время при обдумывании первой фразы. Чтобы сформулировать проблему ученик должен в предложенные речевые образцы вставить ключевое понятие, которое уже заложено в задании, но сказать об этом нужно другими словами.

Во втором абзаце требуется сформулировать с помощью синонимов личное мнение, которое чаще совпадает с одним из двух, приведённых в формулировке задания**.** При этом надо следить, чтобы перефразированное мнение точно и полно отражало мнение, приведённое в задании. Постоянными типичными фразами для этой части сочинения будут следующие выражения: I think (believe, suppose) that…, In my opinion…, As I see it…., As far as I am concerned…, I would like to point out that…, I honestly feel that… Кроме того, во втором абзаце следует привести два-три аргумента, т.е. утверждения, которые связаны с высказанным утверждением как причина со следствием. Аргументы следует подкрепить, т.е. привести пример в виде ссылки на авторитет-

ные источники или статистику, привести доводы личного характера. Поэтому в этой части сочинения постоянными будут:

- фразы, вводящие аргументы, типа: First…, To begin with…, The first reason I'd like to mention is…Second…,Besides…,Moreover…, Also,…What is more…, More than that…Finally…, Lastly…, Last but not least; There is another thing to be considered…,Another point is that…;
- фразы, вводящие примеры:For example…, Let me give an example…;
- фразы, вводящие общеизвестную истину: Everyone knows…,It is common knowledge that…

В третьем абзаце следует выразить точку зрения потенциальных оппонентов и привести разумные аргументы в пользу их мнения. Постоянной в этой части сочинения является начальная фраза: However…, Meanwhile some people argue that…Opponents of… say/believe/maintain/that….

В четвертом абзаце требуется опровергнуть мнение оппонентов, приведя ещё один аргумент. Вводной фразой для этой части письменного высказывания являются такие фразы как: However it does not mean that…,One should ,however, not forget hat…, One should always remember that…,That may be true but…,They may be right, but is not the problem exaggerated? Далее приводится убедительный опровергающий аргумент, а для этого также требуется хорошее знание лексики.

В заключительной части необходимо обобщить заявленное утверждение другими словами, выразив его смысл полностью, обобщив главный аргумент или прокомментировав его. Можно предложить пути решения проблемы. Фразами, требующими автоматизма в использовании, являются: The conclusion that we can come to is as follows:…To sum up… we have to accept that…The conclusion that we can come to is as follows:…In conclusion I would like to stress that…From these arguments one could conclude that…

Таким образом, мы установили, что в каждой части сочинения учащийся использует характерные для нее фразы-клише. Кроме того, повторяющиеся части, требующие знание синонимов, необходимы:

1) Для постановки проблемы сочинения и её ключевых вопросов, формулировки противоположных мнений и собственной точки зрения в первой, второй, третьей и заключительной частях эссе.

2) Для раскрытия темы и аргументов во второй и четвертой частях.

Исходя из вышеизложенных фактов, мы составили две группы выражений для решения проблем при написании письменного высказывания с элементами рассуждения. Мы изучили 20 заданий по теме «Окружающая среда», определили круг вопросов, предлагаемых для обсуждения. При рассмотрении тем мы пришли к выводу, что задания затрагивают конкретные экологические проблемы, требуют предложить пути решения конкретных экологических проблем или определения ответственных за решение. Изучив задания, мы выделили следующие ключевые и противоположные им понятия, которые нужны для формулировки двух противоположных мнений:

Human Impact on the Earth, Car Influence on People, The Danger of Increasing Number of Cars, The Danger of Deforestation, The Danger of Atomic Energy, The Danger of Global Warming, The Danger of the Growth of Cities, The Responsibility for the Environment, Possible Ways to Solve Some Problems.

В результате мы составили подборку наиболее используемых утверждений для выражения мнения по этим темам. Задача ученика в том, чтобы выделив проблему, он отобрал из предложенных нами вариантов тот, который больше подходит по ситуации.

После того как мы написали 20 сочинений по теме «Окружающая среда», мы пришли к выводу, что некоторые аргументы повторяются из сочинения в сочинение. Это связано с тем, что соглашаясь или не соглашаясь с утверждением, приходится называть одни и те же причины опасности экологических проблем. Для того чтобы облегчить подбор слов для выражения этих мыслей мы выбрали и систематизировали фразы для наиболее используемых аргументов и расположили их в причинно-следственной зависимости. Кроме того, мы постарались привести некоторые тематические синонимы, которые облегчают выражение мыслей.

Изучив методическую литературу по написанию эссе, мы выяснили, что определённые части письменного высказывания с элементами рассуждения требуют соответствующих речевых клише, которые соответствуют функции смысловых частей. Использование разнообразие лексики необходимо для постановки проблемы сочинения и её ключевых вопросов, а также для раскрытия темы и аргументации. По

этим признакам все выражения по теме «Окружающая среда» мы разбили на две группы.

Изучив задания по этой теме, мы выяснили, какие проблемные вопросы требуют перифраза обеих точек зрения и составили список наиболее употребительных выражений.

Написав все варианты, мы определили, какими аргументами можно оперировать, чтобы раскрыть темы сочинений. Оказалось, что аргументы в разных сочинениях по этой теме совпадают, так как причины появления экологических проблем примерно одинаковые и для их решения требуются одни и те же меры. Эти выражения для аргументов мы постарались изложить в логической последовательности от причины к следствию.

Проанализировав содержания учебника М.З. Биболетовой, мы собрали все лексические единицы, подходящие для написания эссе по теме «Окружающая среда». В ходе исследования было установлено, что учебник М.З. Биболетовой «Enjoy English» содержит достаточное количество лексических единиц для выражения мнений и раскрытия темы сочинений.

Результаты данного исследования могу быть полезны учащимся для приобретения и развития нескольких необходимых для написания эссе знаний и умений: строить аргументацию по теме «Окружающая среда», пользоваться фразами и союзами, вводящими аргументы и структурные части эссе.

Литература

1. 1.Биболетова М.З. Английский с удовольствием – 5. – Обнинск: Титул, 2013.
2. Биболетова М.З. Английский с удовольствием – 6. – Обнинск: Титул, 2013. – С. 52 - 56, 73.
3. Биболетова М.З. Английский с удовольствием – 7. – Обнинск: Титул, 2012. – с.12 -13, 54 – 55.
4. Биболетова М.З. Английский с удовольствием – 8. – Обнинск: Титул, 2012. – стр.6 - 37, 40 – 61.
5. Биболетова М.З. Английский с удовольствием – 9. – Обнинск: Титул, 2013.
6. Биболетова М.З. Английский с удовольствием –10. – Обнинск: Титул, 2013. – с. 108 – 110, 186 – 187.

7. Биболетова М.З. Английский с удовольствием – 11. – Обнинск: Титул, 2013.
8. Занина Е.Л. Эссе: темы и аргументы. – М.: Айрис-пресс, 2012.
9. Музланова Е. С. Английский язык: ЕГЭ – учебник. – М.: Астрель, 2011.
10. Dabi Duigu Essay Writing for English Tests – Academic English press, 2002.

М. Хатамова, Д.В. Дмитриев

Использование учебного мультимедийного комплекса с целью эффективного обучения школьников английскому языку

студентка 5 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
к.пед.н., доцент кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Современная цель обучения иностранному языку выступает, как интегративная, ориентированная на достижение практического результата при овладении иностранным языком, а так же на образование, воспитание, и развитие личности школьника, его речевых способностей: внимания, мышления, воображения и мотивации к дальнейшему изучению языка.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения [6, С. 25].

Основными задачами новых информационных технологий являются разработка интерактивных сред управления процессом познавательной деятельности и доступа к современным информационно-образовательным ресурсам (мультимедиа учебникам и учебникам, построенным на основе гипертекста, различным базам данных, обучаю-

щим сайтам и другим источникам). Использование компьютерных технологий обучения в наше время имеет огромное значение, благодаря новым возможностям. XXI век – век информатизации, несомненно, вносит свои коррективы в традиционное преподавание иностранных языков. В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения [3, С. 277].

В современной методике преподавания иностранных языков применению мультимедийных технологий отводится значительная роль. Что же такое мультимедиа? Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном видах. Мультимедиа спроектирована, чтобы передавать звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям. Мультимедиа технологии рассматриваются как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразные формы самостоятельной деятельности по обработке информации [5].

Мультимедиа технология, являясь составляющей современных информационных технологий, открывает учащимся доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяет моделировать явления и процессы, повышающие качество обучения, эффективность самостоятельной работы. Она имеет огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом [2, С. 4].

Анализируя коммуникативные и обучающие возможности мультимедиа технологий, преподаватели постоянно сталкиваются с потребностью расширить использование мультимедийных средств, интенсифицировать учебный процесс, использовать в ходе обучения не одно средство, а два или более для чего приходится использовать мультимедийные средства в комплексе. Данная потребность обуславливает создание учебного мультимедийного комплекса, в состав которого обычно входят мультимедийная обучающая программа, видеопрактикум и электронные учебники.

Мультимедийный учебный комплекс может содержать следующие разделы [1]:

1. Электронное учебное пособие. Ссылки позволяют быстро перейти от чтения книги к другим информационным источникам (презентация, практикум, резюме) и организовать работу с ними.

2. Лекции. Мультимедийные лекции разработаны по главным темам курса. В них используется следующие форматы данных: текст, фотографии, анимация, звуковые эффекты, ресурсы Интернет. Так же можно скопировать и обработать различную информацию, изменить и актуализировать материалы курса применительно к своим потребностям.

3. Практикум. Содержит два блока: практические задания и тесты. Для изучения соответствующих тематических рубрик при тестировании, составлении алгоритма решения задач, даются отсылки к материалам электронного учебного пособия или к законодательной базе.

К электронным учебным материалам курса относятся [1]:

- материалы по темам учебной дисциплины (курсы лекций, виртуальные лабораторные работы, практические работы, тесты и др.);
- справочники и базы данных учебного назначения;
- методические пособия с упражнениями и примерами решения типовых задач;
- наглядные пособия (компьютерные иллюстрации) для поддержки различных видов занятий (диаграммы и схемы и т.п.);
- хрестоматийные сборники;
- обучающие и контролирующие компьютерные программы;
- методические указания по проведению учебного эксперимента, по курсовому и дипломному проектированию и др.

Современный учебный мультимедийный комплекс – это целостная дидактическая система, состоящая из различных электронных учебных материалов, использующая компьютерные технологии и возможности сети Интернет и обеспечивающая обучение и управление процессом обучения студентов по индивидуальным и оптимальным учебным программам.

Электронный учебный комплекс должен включать на базовом (основном) уровне:

- основной теоретический материал, отвечающий требованиям Государственного образовательного стандарта;
- системы упражнений и задач, позволяющих выработать практические умения и навыки;

- методы и средства итоговой оценки усвоения базовых знаний.

Относительно иностранного языка мы считаем, что учебный мультимедийный комплекс должен состоять из следующих составляющих:

- учебники и учебные пособия для учащихся в электронном виде;
- книга для преподавателя в электронном виде;
- мультимедийная обучающая программа;
- аудиофайлы для электронных учебников;
- видео-практикум;
- электронные словари.

Основой мультимедийного комплекса может являться мультимедийная обучающая программа, если она содержит необходимый теоретический и практический материал, или же за основу следует взять практический и теоретический курс электронных учебников, расположив их страницы в соответствии с программой обучения, добавив необходимые гиперссылки на аудиофайлы, видео-практикум, дополнительный справочный материал [4, С. 57].

Сегодня в центре внимания – ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели – формированию коммуникативной компетенции учащихся, то есть практическому владению иностранным языком.

Достижению данной цели может служить учебный мультимедийный комплекс, т.к. он дает огромные возможности аутентичной коммуникации; выступает альтернативой искусственно созданного общения, проходящего без участия носителей языка; предоставляет возможность совершить виртуальное путешествие в любую страну по выбору; способствует повышению мотивации школьников к изучению английского языка; и, наконец, делает процесс обучения английскому языку эффективным, помогая школьникам сформировать коммуникативную компетенцию.

Литература

1. Авдеев Ю.С. Базис-информ: информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edinros29.ru/node/3 (дата обращения 11.03.2014).
2. Ванюшин А.В. Мультимедийный учебный комплекс как эффективное средство повышения качества образования: на примере начального профессионального образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01, 13.00.08. Йошкар-Ола, 2004. – 248 с.
4. Дауров А.А. Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 276-279
5. Дмитриев Д.В. Использование учебного мультимедийного комплекса для эффективного обучения английскому языку в процессе профессиональной подготовки // Среднее профессиональное образование. Москва: Типография Полиграфия, 2011. – №7. – С. 56-58.
6. Кривенок О.И. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/III/III-0-16.html (дата обращения 11.03.2014).
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

С. Цыганова

Реализация лингвострановедческого аспекта при обучении английскому языку (на примере отечественных УМК)

студентка 4 курса
историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета;
Научн. рук. – ст. преподаватель кафедры
«Английский язык и методика
преподавания английского языка»
Пензенского государственного университета
Е.Е. Синенкова, г. Пенза

На современном этапе развития общества возрастает значимость изучения иностранного языка, потребность в овладении иностранным языком как средством общения. Возрастает актуальность лингвострановедения, элементы которого вводятся в курс обучения иностранному языку в средней школе. Прежде всего, использование лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации учения, развитию лингвистических навыков и умений, расширению общего кругозора, знакомит учащегося с конкретными аспектами иноязычной культуры.

К страноведческим знаниям относится знание реалий страны изучаемого языка: повседневной жизни, межличностных отношений и основных ценностей, убеждений и мнений, и т.д. Лингвострановедческие знания составляет знание лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц.

Так как обучение иностранному языку происходит вне естественной языковой среды, способами формирования социокультурной компетенции служат все виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение.

Необходимо отметить, что главным источником получения информации является учебный текст. Лингвострановедческий текст должен быть аутентичным, актуальным, а также иметь развивающую и воспитательную направленность. Подобные тексты представлены в различных УМК. В данной статье мы рассмотрим УМК «Enjoy

English» для 5-6 классов под редакцией М.З. Биболетовой и «English» для 5 класса В.П. Кузовлева, которые активно используются на уроках иностранного языка в школе.

Цель статьи – определить и сравнить формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонента в данных УМК.

Работа с текстом лингвострановедческого содержания

В учебнике «Enjoy English» большая часть лингвострановедческой информации представлена с помощью текста. Так, например, учащимся предлагается соотнести изображения с подходящим текстом (Westminster Abbey, Big Ben, the Tower of London, the Houses of Parliament); расположить предложения в правильном порядке и прочитать получившийся текст (Tower Bridge, Buckingam Palace); прочитать текст и выбрать подходящее изображение из предложенных (J. Turner); заполнить пропуски в тексте представленными словами и словосочетаниями и прочитать его (J.R.R. Tolkien, Ch. Darwin); на основе отрывка из художественного произведения (Mary Poppins) учащиеся выделяют и называют черты, присущие английскому менталитету.

Содержание данных текстов является значимым для школьников и, что немаловажно, вызывает у них интерес.

Учебник В.П. Кузовлева содержит небольшое количество текстов лингвострановедческого характера, например, текст о Лондонском зоопарке. В сравнении с учебником Биболетовой, тексты отличаются по объему и количеству представленной информации.

Работа с картинками

В учебнике «Enjoy English» активно используется работа с изображениями: знаками, картинами, фотографиями, например, ученикам необходимо соотнести знаки с подходящими описаниями: Match the signs and their descriptions.

В учебнике «English» представлены различные фотографии достопримечательностей, ученикам предлагается ответить на поставленные вопросы. Например: What sights do the following photos show?

Работа с картами

Данная форма работы подразумевает использование межпредметных связей и является продуктивной.

Подобные задания представлены в данных учебниках, например, ученики слушают диалог, затем находят на карте города, упомянутые

в диалоге; работа с картой Лондона – необходимо назвать известные достопримечательности или найти неизвестные.

Следует обратить особое внимание на представленную в каждом разделе учебника «Enjoy English» рубрику «Be Polite!», направленную на развитие речевой культуры. Учащиеся узнают о принятых нормах поведения, правилах этикета, традициях народов англоговорящих стран, так как очень часто они отличны от принятых норм в родной стране. Например, учащиеся узнают о правилах поведения за столом, об использовании слова «please», об обращении к человеку (Mr., Ms., Mrs.) и т.д.

В свою очередь, учебник В.П. Кузовлева содержит лингвострановедческий справочник «Linguistic and Cultural Guide», в котором вкратце представлена основная информация о достопримечательностях стран изучаемого языка, писателях, героях известных книг, праздниках, традициях, и т.д. Информация представлена на русском языке, кроме того, она не включена в урок, а, следовательно, отсутствует контроль прочитанного, что является важным звеном в процессе обучения.

Итак, сравнив данные учебники, мы пришли к выводу, что УМК «Enjoy English» содержит намного больше лингвострановедческой информации, представленной различными способами, что, в свою очередь. представляет интерес для учащихся, таким образом, данный УМК является более эффективным в обучении английскому языку, а именно, способствует развитию коммуникативных умений учащихся, социокультурной компетенции, осознанию ими явлений действительности, происходящих в разных странах, через знания о культуре, истории и традициях стран изучаемого языка; пониманию важности изучения иностранного языка как средства достижения взаимопонимания между людьми, что является актуальной проблемой в современном поликультурном мире.

Литература

1. Биболетова М.З., Добрынина Н.В.; Трубанева Н.Н. Enjoy English 5-6: учебник английского языка для 5-6 классов общеобразовательных учреждений. Обнинск: Титул, 2009.
2. Биболетова М.З., Добрынина Н.В.; Трубанева Н.Н. Enjoy English 5-6: книга для учителя с поурочным планированием и ключами к учебнику. Обнинск: Титул, 2009.

3. Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. English 5. Student's Book: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010.

Н.А. Чалых, С.В. Извекова

Акмеологический подход в профессиональной педагогической деятельности

к.пед.н., доцент кафедры «Английский язык»
Пензенского государственного университета;
ст. преподаватель кафедры «Английский язык»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Переход к новой модели высшего образования обуславливает внедрение инноваций, вооружение субъектов образовательного процесса теорией и технологиями успешной реализации творческого потенциала человека в различных сферах деятельности, в том числе и в избранной профессии.

Современный педагог-акмеолог должен обладать компетентностью и новым профессиональным сознанием, которое включает не только предметные установки, но и мотивационно-ценностные ориентации, связанные с его духовным развитием и с духовностью как целью воспитания (Н.В. Кузьмина).

Научно-педагогическая компетентность преподавателя обеспечивает профессионализм его деятельности и включает новые виды профессиональной грамотности: методологическую, предметно-развивающую, психологическую, валеологическую, акмеологическую. Его новые профессиональные и личностные качества обеспечивают ему творческую реализацию:

1) духовная зрелость как высокий уровень духовного развития человека, его силы духа и нравственности, как мудрость жизни, осознание необходимости жить и работать по совести и творить добро, нести любовь людям;

2) личностная зрелость как самостоятельность и ответственность за принятие жизненных и профессиональных решений, их выбор и прогноз результатов;

3) профессиональная зрелость как готовность к инновационной профессионально-педагогической деятельности (компетентность, направленность, педагогическое мастерство);

4) акмеологическая позиция педагога как производное его профессионального, личностного и духовного развития, как гуманистическая установка на обеспечение успеха, на развитие творчества преподавателя и студента в их взаимодействии (А.А. Деркач).

Акмеологический подход в профессиональной педагогической деятельности предполагает оценку качества образования с позиций интегральных критериев саморазвития и самосовершенствования педагога и ученика в синергетических образовательных системах: творческая индивидуальность как высший уровень целостного развития личности преподавателя и студента; здоровье как интегральный критерий жизненных сил преподавателя и студента; творчество как высший уровень активности и самостоятельности; зрелость как интегральный критерий единства развития, образования и воспитания на каждом возрастном этапе взросления растущего человека; профессионализм преподавателя как высший уровень практической реализации сущностных сил человека в его профессиональной деятельности; духовность.

Акмеологический подход в профессионально-педагогической деятельности направлен на самосовершенствование человека в образовательной среде, на его развитие, движение от одной вершины к другой, достижение «акме» на разных уровнях зрелости, в творчестве, здоровье и т.д. Акмеологический подход конкретизирует идеи гуманизации образования и создает основу современной идеологии воспитания.

Идея формирования таких психических образований личности преподавателя, которые обеспечили бы ему успешное выполнение самых разных видов педагогической деятельности, соответствует духу современной социально-педагогической практики: требуется подготовка творчески мыслящего преподавателя, способного к эффективной рефлексии, к выработке стратегического верного направления в образовательной политике. Обзор научной литературы по проблемам совершенствования профессиональной подготовки преподавателей показывает, что они широко разрабатываются в современном научном знании. Од-

нако, по мнению А.Б. Орлова, в большинстве этих работ внимание авторов акцентируется преимущественно на необходимости частичных технологических улучшений и совершенствований сложившихся форм и методов подготовки преподавателей, гораздо меньше внимания уделяется поиску и обоснованию новых подходов в этой работе, выходящих за пределы традиционных представлений о системе подготовки преподавателей как системе передачи некоторой суммы психолого-педагогических знаний, умений и навыков. Нельзя не согласиться с утверждением А.Б. Орлова, что без обращения к реальной личности преподавателя, без обращения личности преподавателя к личности студента нельзя решить основные проблемы в области психологии труда учителя и в области обучения и воспитания в целом.

Именно поэтому можно утверждать, что необходимо активно внедрять акмеологический подход в образовательную практику высшей школы. Педагогическая акмеология как интегративная наука об образовательном искусстве служит развитию готовности преподавателя к продуктивному, самостоятельному и творческому решению образовательных и других профессиональных задач, помогает ему выбрать для этого собственный путь и собственные вершины достижений.

Грамотное использование технологий воздействия в профессиональной педагогической деятельности, на основе понимания сущности воздействия, механизмов его действия, факторов влияющих на эффективность применения воздействия, его структуры, а также сформированных умений и навыков по использованию технологии его применения на практике, способствует эффективности профессиональной педагогической деятельности. Именно такой вид воздействия, применяемый педагогом профессионалом, является акмеологическим воздействием.

Акмеологическое воздействие представляет собой высокоэффективное целенаправленное (прежде всего психологическое) воздействие преподавателя, как субъекта профессиональной деятельности, на студентов, на основе знаний, умений и навыков применения современных технологий воздействия на практике. Как показывают исследования, немногие из специалистов достигают данного уровня на закате своей профессиональной карьеры, на основе богатого жизненного и профессионального опыта, а большинство из них, не достигает вовсе. Обучение преподавателей высшей школы технологиям акмеоло-

гического воздействия способствует достижению ими высшего уровня профессионализма.

Литература

1. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста. Санкт-Петербург; Ковров, 2008. – 62 с.
2. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / под ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. – 357 с.
3. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

В.В. Чернявская

Обучение иноязычному общению младших школьников (на примере использования приёма драматизации)

учитель немецкого языка
МБОУ СОШ №19 г. Камышин
Волгоградской области

Общение – разносторонний процесс, изучаемый философией, социологией, общей и социальной психологией, лингвистикой, педагогикой и другими науками. Анализ педагогической литературы показывает, что многие серьёзные затруднения в решении задач обучения и воспитания школьников возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми. Какие бы классификации методов обучения и воспитания не предлагались, воздействие педагога на личность учащегося и взаимодействие и ним осуществляются, прежде всего, через живое и непосредственное общение.

Особую актуальность приобретает проблема организации общения на всех этапах обучения иностранному языку. Обучение иноязычному общению является одной из основных целей обучения иностранным языкам в средней школе.

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 отличает 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 мы считаем целесообразным рассматривать понятие «иноязычное общение» не как взаимодействие субъекта с носителем языка, а как способ взаимодействия 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 приё-

мов 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 комплектов 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 диа-

лог 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.

Ю.А. Шурыгина

Возможности дисциплины «Иностранный язык» для реализации культуроведческой направленности процесса обучения в средней школе

к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

Каждый школьный предмет несёт учащимся определенный объём культуры, определённую часть накопленного человечеством культурного фонда. По мнению Е.И. Пассова, процесс овладения иностранным языком может и должен нести ученикам иноязычную культуру.

На каждом уроке ученик овладевает каким-то элементом этой культуры [3, 4].

Основной целью обучения иностранному языку в средней школе является развитие личности школьника, способного использовать иностранный язык как средство общения в диалоге культур, желающего участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

В программе по обучению иностранным языкам отмечено, что «изучение иностранного языка рассматривается как средство приобщения учащихся к новой национальной культуре и как средство овладения ещё одним способом участия в межкультурной коммуникации».

Образование средствами иностранного языка направлено на расширение и углубление страноведческих и культуроведческих знаний, включающих знания об особенностях образа и стиля жизни зарубежных сверстников, их социального статуса в обществе, национальной молодёжной культуре, социальных инициативах.

Воспитание средствами иностранного языка предполагает повышение культуры речевого общения в процессе овладения принятыми правилами речевого этикета, формирование уважительного отношения к национальным традициям, обычаям представителей иной социокультурной среды.

Коммуникативное и социокультурное развитие школьника средствами иностранного языка направлено:

- на формирование и развитие коммуникативной компетенции, необходимой для коммуникативно приемлемого общения на иностранном языке с зарубежными гостями, оказания коммуникативном помощи соотечественникам при общении с иностранцами в учебной, повседневно-бытовой, административной сферах, при трудоустройстве и организации бизнеса, проведении досуга;
- на культуроведческое обогащение школьников по принципу расширяющегося круга культур (от этнических и суперэтнических культур, социальных субкультур стран изучаемого языка, к культурным пластам геополитических регионов и мировой культуре);
- на развитие у учащихся языковой культуры описания российской жизни на иностранном языке;

- на формирование у учащихся представлений о диалоге культур как безальтернативной философии жизни в современном мире, для которой должна быть характерна готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка как части европейской цивилизации, культурному саморазвитию, этническая, расовая и социальная терпимость, речевой такт и социокультурная вежливость, склонность к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов [5].

Таким образом, иностранный язык в образовании современного подрастающего поколения приобретает в настоящее время особый гуманитарно-образовательный, лингвистический, культурно-экономический и глобальный смысл.

Анализ литературы выявил различные подходы к преподаванию иноязычной культуры в процессе обучения иностранному языку.

Так, Н.А. Саланович отмечает, что коммуникативное и социокультурное развитие учащихся средствами учебного предмета «иностранный язык» осуществляется в большей мере за счёт правильной реализации лингвострановедческого подхода на уроках. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка.

В результате осуществления лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка происходит обновление некоторых компонентов содержания обучения. Преподаватель подбирает для урока актуальные и аутентичные тексты для аудирования и чтения. Эти тексты имеют большую познавательную и лингвострановедческую ценность. Учитель использует иллюстративный материал для раскрытия содержания предлагаемых текстов (открытки, карты, меню, рекламные проспекты, расписание движения транспорта, предметы из повседневной жизни, чеки, проездные билеты, этикетки на товарах, почтовые марки, денежные единицы и т.д.). Такие тексты и иллюстрирующие их прагматические материалы способствуют реализации на уроках важных принципов обучения неродному языку (коммуникативность, наглядность, новизна и функциональность).

Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого аспекта на уроках иностранного языка способствует, с одной стороны,

повышению интереса к предмету, а с другой, создаёт положительную мотивацию при усвоении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации с помощью и на основе этих средств.

В ходе работы над лингвострановедческим материалом уточняется и совершенствуется система приёмов работы над тем или иным аспектом речи, одновременно меняются приёмы работы с лингвострановедческой наглядностью, приобретаются и совершенствуются технические приёмы работы со словом на основе использования на уроках немецкого языка лингвострановедческого справочника, путеводителя, рекламных материалов, детской энциклопедии на языке.

Лингвострановедческий подход обеспечивает, кроме того, устойчивый планируемый результат в области практических навыков и умений на немецком языке (И.Л. Бим). Данный результат носит двусторонний характер. С одной стороны, создается прочная система навыков и умений по практическому применению язык; как средства межчеловеческого и межкультурного общения, с другой − в качестве полезного результата такой учебной работы следует рассматривать приобретаемые школьником обширные культуроведческие знания.

Лингвострановедческий подход вносит свой определённый вклад в формирование разных видов компетенции учащихся − языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и др.

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.

Тот факт, что язык является источником сведений о культуре и формой выражения тенденций общекультурного и социального развития, не вызывает сомнения. Специфика национальной культуры отражается в фоновых знаниях (англ.background knowledge), т.е. обоюдных знаниях реалий говорящим и слушающим.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров определяют фоновые знания как «общие для участников коммуникативного акта знания». Фоновые знания «образуют часть того, что социологи называют массовой культурой, т.е. они представляют собой сведения, безусловно, известные всем членам национальной общности …» [1,2]. Другими словами, это

та общая для коммуникантов информация, обеспечивающая взаимопонимание при общении.

Согласимся с утверждением Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова о том, что, каждое человеческое сообщество владеет как бы четырьмя группами подобных фоновых знаний. К первой они отнесли общечеловеческие понятия, к которым были причислены такие, как «солнце», «воздух», «ветер» и т. п.

Ко второй группе, по мнению этих авторов, относятся фоновые знания о специфических понятиях, характерные для всех членов определённой этнической, и языковой общности. Эта группа лингвострановедческих и страноведческих знаний образовалась в ходе исторического развития того или иного общества, отражает его культуру, обычаи и т. п. Эта группа знаний наиболее значима для нашего исследования.

Третью группу составляют социально-групповые фоновые знания, т. е. знания, характерные для социальных групп (врачей, инженеров, педагогов и др. профессиональных групп). Эти знания также часто различны у разных народов. Так, европейцы не знают понятия «устная речь».

Четвёртую группу составляют региональные знания, связанные с особенностями региона. Например, сливки в северной Германии соответствуют слову Sahne, а в южной Германии − слову Rahm. В совокупности фоновые знания той или иной человеческой общности составляют языковое сознание.

По степени их распространённости в литературных произведениях выделяют три вида: общечеловеческие фоновые знания, региональные и страноведческие.

Страноведческие знания − это те сведения, которыми располагают все члены определённой этнической или языковой общности. Такие знания − часть национальной культуры, результат «исторического развития данной этнической или государственной общности в равной мере... Они образуют часть того, что социологи называют массовой культурой, т. е. они представляют собой сведения, безусловно, известные всем членам национальной общности... Фоновые знания как элемент массовой культуры, подчиняясь её общей закономерности, разделяются на актуальные фоновые знания и фоновые знания культурного наследия».

Преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку имеет своей целью передачу обучающемуся минимума фоновых знаний, которыми обладает носитель языка. Изучающий иностранный язык остаётся носителем собственной культуры, однако его фоновые знания обогащаются, приобретая элементы культуры страны изучаемого языка. Тем самым как личность он становится в какой-то мере носителем мировой культуры и начинает лучше понимать и ценить собственную культуру [6, С. 22-27].

Вследствие этого на преподавателя накладывается функция оценивания искусства и манеры пользования лингвистическим кодом данного языка в данном культурном контексте данного народа. Учить представителей определённого сообщества тому, как следует говорить и вести себя в контексте другого сообщества, использующего другую речь, значит быть способным трансформировать культурный дар каждого из этих двух сообществ.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческий аспект учебника, русского языка для иностранцев // Вопросы страноведения в учебниках русского языка. МАПРЯЛ. − М., 1973.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. − 3-е изд. − М., 1983.
3. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя Текст. / С. Артемьева и др.; Под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. − М.: Просвещение, 1993. 140с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс. – 2010.
5. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы: проект. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение. – 2010. (Стандарты второго поколения).
6. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. − № 6. – С. 22- 27.

Ю.А. Шурыгина

О проблемах межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам в средней школе

к.пед.н., доцент кафедры
«Немецкий язык и методика
преподавания немецкого языка»
Пензенского государственного университета, г. Пенза

В связи с размыванием границ в сфере мировой экономики и выдвижением высоких этических принципов деловых взаимодействий особую актуальность приобретает проблема мирового уровня общения, а также формирование нового коммуникативного сознания в целях достижения эффективного взаимодействия. Проблемы межкультурной коммуникации активно стали разрабатываться в зарубежной научной традиции в 1970-х гг. На сегодняшний день существуют академические специализации, такие как межкультурная коммуникация (intercultural communication), и практические направления, например, мероприятия, направленные на преодоление культурного шока (culture shock prevention industry).

Классическое определение межкультурной коммуникации в отечественной науке дано Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, которые определили её как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам».

Следует признать, что те, кто преподаёт культуру в качестве одного из важнейших компонентов обучения языку, находятся, как правило, в плену двух подходов − изучения универсалий и желания упрочить частности. И всякий раз они оказываются перед дилеммой: делать акцент на общем или подчёркивать различия между своей и чужой культурой [1,2].

Существует два понятия, за которыми скрываются различные попытки преодолеть частности в процессе преподавания языков. Речь идет о межкультурном и многокультурном подходах. Термин «межкультурный» используется в том случае, когда хотят более детально изучить другую нацию и научиться жить как она. Иными словами, за

обозначенным понятием скрывается получение информации, имеющей отношение к привычкам, институтам, истории общества. Культура, как правило, носит консервативный характер. Ритуализация в области культуры отражает когнитивные механизмы сознания. С другой стороны, эти механизмы наделяют культуру когнитивными функциями. Таким образом, культура является пограничной сферой, где языковое и неязыковое сознание, тесно переплетаясь, образуют беспрецедентную систему получения, обработки и хранения информации [1,2].

Сознание людей, как правило, отказывается принимать информацию, подвергающую сомнению ценность их культуры. Поскольку нормы социального поведения образуют скелет любой культуры, её основание, постольку когнитивная система функционирует одновременно как фильтр и как регулятор данного поведения. Отсюда непременно следует условие, что будущим пользователям неродного языка необходимо привить некий обязательный, минимальный набор представлений об особенностях мировосприятия своего будущего партнёра по коммуникации как представителя конкретной лингвосоциокультурной общности, а также подготовить будущего пользователя языка к тому, чтобы он умел видеть этот аспект своей деятельности как проблему и объект своего постоянного внимания, совершенствования и развития.

Для этого необходимо привить представление о содержании ряда концептов, релевантных для коммуникации представителей разных культур, например, о жизненных ценностях, манере общения, которые присущи в той или иной степени каждому отдельному представителю данной культурной общности. Эти концепты включают в себя познавательный (информационный банк), аксиологический (эмоционально-чувственная сфера) и поведенческий компоненты. В политическом плане это выражение передаёт, как минимум, диалог культур.

Совокупность норм и традиций общения народа определяется учёными как коммуникативное поведение.

Коммуникативное поведение характеризуется определёнными нормами, которые позволяют охарактеризовать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное. О нормах коммуникативного поведения можно говорить в четырёх аспектах: общекультурные нормы, групповые нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы [1,2].

Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Они связаны с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т.д. Это такие ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование. Это − стандартные ситуации. Общекультурные нормы общения национально специфичны. Так, у немцев и американцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских − нет. Благодарность за услугу обязательна у русских, но не нужна в китайском общении, если собеседник − ваш друг или родственник. При приветствии коллег у немцев принято рукопожатие, а у русских оно необязательно и т.д.

Ситуативные нормы обнаруживаются в случаях, когда общение определяется конкретной экстралингвистической ситуацией. Такие ограничения могут быть различны по характеру. Так, ограничения по статусу общающихся позволяют говорить о двух разновидностях коммуникативного поведения – вертикальном (вышестоящий – нижестоящий) и горизонтальном (равный – равный). Граница между различными типами подвижна, она может нарушаться. Кроме того, здесь также наблюдается национальная специфика: так, общение мужчины и женщины в русской культурной традиции выступает как горизонтальное, а в мусульманской − как вертикальное; общение старшего с младшим у мусульман гораздо более вертикально, чем у русских и т.д.

Групповые нормы отражают особенности общения, закреплённые культурой для определённых профессиональных, тендерных, социальных и возрастных групп. Есть особенности коммуникативного поведения мужчин, женщин, юристов, врачей, детей, родителей, 'гуманитариев', 'технарей' и т.д. Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности. Подлежат описанию также нарушения общих и групповых норм, характерные для данного индивида.

Представления о чужой культуре делятся на первоначальные и специальные. Первые образуют «рамку» восприятия, ментально программируют действия, зачастую стереотипно. Вторые лежат в основе частной модели ситуации и определяют индивидуальное к ней отношение. Средством, позволяющим ввести обучаемых в ситуацию диалога культур, сформировать их социокультурную открытость, могут стать ситуации с нравственным содержанием, которые впоследствии переносятся в реальные условия межкультурного общения. Примером подобной ситуации может служить так называемая мотивация новичка, в роли которого по очереди оказывается каждый из партнеров межкультурного диалога (недостаточное знание языка, обычаев и традиций, ценностной системы «иного» общества и т.д.). Коммуниканты вынуждены в таких условиях обращаться к построению моделей-заместителей по аналогии с системой объектов, знакомых им по культуре родной, т.е. строить свое общение на основе соблюдения принципа социокультурной адекватности. Такой подход, по мнению некоторых исследователей, позволяет лучше узнать свою культуру, выявить то, что объединяет её с культурой иной, и войти в специфический мир иной культуры с путеводителем-моделью на руках [5].

До сих пор не существует серьёзной теоретической базы, которая была бы подведена под изучение взаимосвязи обучения языкам и преподавания культуры. Методика преподавания языков основывается на чисто лингвистической основе, что и объясняет разрыв между данной сферой человеческих знаний и актуальными идеями в исследовании культуры.

Образованный человек является культурным в том смысле, что он понимает и принимает иные культурные позиции и ценности, умеет пойти на компромисс, уважает не только собственную независимость, но и чужую. Вместе с тем педагогическая практика часто не обращает внимания на субъективную позицию ученика и на то, как он пользуется языковыми средствами изучаемого языка, а именно: воспроизводит ли он, либо, наоборот, разрушает сложившийся культурный и социальный порядок чужого сообщества.

Некоторые современные исследователи полагают, что прежде, чем стирать различия в пользу универсального, целесообразно построить своеобразный диалогический контекст, который создал бы исследовательскую базу для непримиримых различий. Культура, по

их мнению, не может больше описываться или восприниматься под углом либеральной толерантной морали или в плюралистических рамках многокультурализма. Поскольку культура разных народов различна, она должна рассматриваться как нечто изолированное, имеющее своё собственное юридическое и лингвистическое пространство. Вполне объяснимо, что в ходе подобных рассуждений на первый план выступает осознание межкультурного конфликта, вызванного несовместимостью ценностей, которые в идеале должны заставить ученика думать и выражать себя подобно тому, как это делает собеседник на своём языке понятными ему средствами. Ведь стремление идентифицироваться с себе подобными, чётко обозначив границу «своего» и «чужого», есть имманентное свойство нашего сознания, основанное на диалектике внутреннего и внешнего.

Изучающие иностранный язык не участвуют в создании его лингвистического кода и соответственно не определяют социальный контекст. Они как бы отправляются в приключение по неизведанной земле и пытаются обрести свой голос в незнакомом пространстве. Их тактику можно сравнить с тактикой мастеров народного творчества, а их язык, в свою очередь, похож на примитивный язык обыкновенного носителя. Их языковая практика сводится к тому, что в науке получило название оппозиционной практики. Для групп и отдельных личностей оппозиционная практика, в противовес практике доминирующей, сводится к отказу от структуры языка и адаптировании лингвистического кода к своим собственным потребностям. При этом «оппозиционеры» не стремятся к языковым изменениям, хотя на самом деле, всё заканчивается изменением, поскольку они не замечают силы, которой противостоят. Эта сила носит языковой характер, а ученики «борются» с новым лингвистическим кодом. В силу того, что они вот-вот усвоят социальную практику, которая им не принадлежит, они дают себе возможность быть другими в их собственном языке и самими собой в иностранном языке, поскольку, как только внешнее становится внутренним, стирается любая коммуникативная дистанция. Иными словами, они получают возможность быть носителями многоязычного сознания.

Говорящий одновременно выступает автором того, что он говорит или пишет и пересказчиком того, что было сказано кем-то третьим. Повторяет ли учащийся фразы из учебника, либо составляет свои, всегда существует пространство для оппозиционного созидания, некото-

рая дистанция по отношению к собственной речи. Это дистанцирование имеет следствием «деформацию» знакомых форм речи. Для того, чтобы педагог обеспечил учащимся доступ к оппозиционной практике, необходимо, чтобы он воспринимал их выразителями гетероязычной системы, а произносимые или написанные ими тексты не рассматривал бы лишь как лексические или грамматические. Преподаватель всегда должен видеть продукцию, помещённую в детерминированный контекст, цель которой − внести вклад в создание или, наоборот, ниспровержение определённых контекстов культуры. Такая работа начинается с изучения специально подобранных связанных аутентичных текстов. Речевая деятельность на базе этих текстов способствует приобщению к вербально-семантическому фонду и далее − к выходу в структуру иноязычной среды, способности к восприятию и интерпретации получаемой информации. Развитие языковой и коммуникативной компетенции в рамках подобного эстетического сознания может быть определено как межкультурная практика языка [3, 4].

Межкультурное обучение ведёт свое начало от понятия культуры, характеризующегося следующими признаками: культуры не однородны, а многогранны; культуры не статичны, они постоянно изменяются. Культуры охватывают всё жизненное пространство человека. Разные культуры принципиально равноценны. Наличие диалога культур − это сущностный механизм их развития.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческий аспект учебника, русского языка для иностранцев // Вопросы страноведения в учебниках русского языка. МАПРЯЛ. − М., 1973.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. − 3-е изд. − М., 1983.
3. Гальскова Н.Д. Языковое поликультурное образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С.2 – 13.
4. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 3-8
5. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. − 1985. − № 1.

Т.Н. Щербакова

Формы, методы, приёмы работы, система упражнений при обучении произношению в средней школе

учитель английского языка
МБОУ СОШ №22
г. Канска Красноярского края

Как отмечает М.Я. Демьяненко, развитие произносительных навыков является неотъемлемой частью общего процесса развития речевых навыков и умений при обучении иностранному языку. По его мнению, фонетические навыки можно считать сформированными в том случае, если развился фонематический (смыслоразличительный) слух и установились связи между слухо-акустической, моторной и фонематической сторонами речи, в результате чего произношение учащихся обретает достаточную степень точности [3, С.171].

Обучение фонетике должно строиться с учётом современного подхода к изучению звуков и интонации. М.Я. Демьяненко рекомендует в курсе использовать данные экспериментальных фонетических исследований; рентгенограммы уклада органов речи в момент произнесения звука, киносъёмки губ, результаты исследований в области интонации, которые определяют методику введения звуков. Расположение материала и виды упражнений должны соответствовать современному подходу к методике обучения иностранным языкам: максимальное использование технических средств, коммуникативная направленность упражнений, представление материала в виде схем и моделей [3, С. 171 – 172].

Следует отметить, что при определении содержания работы по постановке произношения необходимо уделить должно внимание отбору фонетического материала и его организации, который проводится на основе системы изучаемого языка. Явления же родного языка учащихся рассматриваются как бы сквозь призму системы иностранного. В фонетических курсах распределение материала подчинено определённой системе и последовательности, все его элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. В каждом из разделов курса должно сочетаться изучение звуков с изучением интонационных моделей.

Звуковой и просодический материал располагается по степени нарастания трудностей. Стремление выработать устойчивое произношение на материале, содержащем сразу все звуки и фонетические особенности языка, обречено на неудачу, так как работать над всеми явлениями одновременно практически невозможно, а выделение отдельных явлений в фонетически неорганизованном материале не приносит положительных результатов из-за невозможности создать у учащихся произносительную систему изучаемого языка. Объём фонетического материала и степень его отработки зависит от целей изучения иностранного языка и условий работы [3, С. 173].

М.Я. Демьяненко приводит следующие критерии отбора рабочего минимума по фонетике для школы:

1. Соответствие потребностям общения.

Отбираются звуки, выполняющие смыслоразличительную функцию. В минимум не включаются звуки, имеющие ограниченную функциональную нагрузку в речи, позиционные и комбинаторные варианты звуков, и звуки, сходные со звуками родного языка. В рабочий минимум входят четыре типа интонационных структур, которые соответствуют четырём типам предложений: повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные.

2. Степень трудности звука и фонетического явления, определяемая системами изучаемого и родного языков.

Для учащихся школ трудны звуки или звукосочетания, не имеющие соответствия в родном языке учащихся, или существенно отличающиеся по артикуляции от сходных звуков в родном языке.

3. Стили речи.

Следует обучать полному стилю, для которого характерно чёткое, несколько замедленное произношение и тщательная артикуляция, поскольку такое обучение отвечает общей тенденции обучения норме языка.

4. Нормативность произношения.

В связи с необходимостью соблюдать единство звукового оформления речи следует исключать из рабочего минимума всякие отклонения от нормы (жаргонизмы, диалектизмы и др.). Обучение всегда должно быть ориентировано на образцовое литературное произношение [3, С. 173 – 174].

Что касается организации работы по постановке и коррекции произношения, то согласно утверждению М.Я. Демьяненко, она концентрируется, главным образом, на начальном этапе обучения иностранному языку. В условиях средней общеобразовательной школы основная работа по выработке произносительных навыков проводится во втором классе. В третьем и четвёртом закладываются основы говорения, аудирования и чтения на элементарных единицах речи, автоматизируются слухопроизносительные навыки на новых словах и речевых образцах в устной речи и при выработке техники чтения. В последующих классах вводятся отдельные явления звукового строя, тренируется ритмомелодика на усложняющихся единицах речи, упрочняются и совершенствуются навыки произношения и восприятия на слух. Внимание учащихся постепенно переключается с формы на содержание [3, С. 174 – 175].

Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, 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. И только в конце обучения (4 класс) осуществляется постепенный переход к систематизации фонетических знаний в форме, приемлемой для ученика младшего школьного возраста. По их мнению, фонетическим упражнениям желательно придавать игровой характер:

- с помощью звукоподражательных игр. Например, звук [ʃ] – шипит змея, [z] – жужжит шмель, [h] – дуем на замерзшую ладошку и т.д.;
- проговариванием с разной скорость, разной силой голоса, разной эмоциональной окраской голоса;
- проговариванием в сопровождении движения, хлопков в ладоши и т.д. [2, С. 280].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез не рекомендуют выполнять фонетические упражнения, опираясь исключительно на учебник. По их мнению, ребёнок должен не только правильно произносить, но и также узнавать то или иное фонетическое явление в звучащей речи других лю-

дей, поскольку в начальной школе ставится задача формирования фонемно правильного произношения звуков в потоке речи и интонационно и ритмически правильного её оформления [2, С. 280].

В связи с этим на начальном этапе обучения иностранному языку следует уделить особое внимание упражнениям, направленных на постановку дыхания, голоса, развитие речевого слуха, речевой артикуляции.

М.Я. Демьяненко отмечает, что приступая к упражнениям по постановке дыхания, следует установить степень подвижности диафрагмы. Для этого надо стать прямо, положить руку на диафрагму (граница между грудной и брюшной полостями) и выдохнуть находящийся в лёгких воздух, затем медленно глубоко и спокойно вдохнуть. Если рука, лежащая на диафрагме, не ощутит никакого движения, то есть толчка верхних стенок живота, это значит, что она малоподвижна и учащийся не пользуется нижним дыханием. Добиваться глубокого нижнего дыхания нужно постоянной тренировкой. Процесс вдоха и выдоха следует повторять несколько раз подряд, нащупывая нужное движение верхних стенок живота при вдохе. В результате тренировки это движение при вдохе становится привычным, а затем и непроизвольным. Следующим элементом вдоха при упражнении является наполнение воздухом верхней и средней частей лёгких при расширении грудной клетки. Затем закрепляются эти два последовательных движения (сокращение диафрагмы и расширение грудной клетки) очень лёгким подбиранием, подтягиванием нижних стенок живота. Последнее делается для того, чтобы при помощи брюшных мышц дольше удержать диафрагму в сокращённом состоянии и регулировать, таким образом, выдох. В этом подготовительном упражнении вырабатывается последовательность участия дыхательных органов во время вдоха, сокращение диафрагмы, лёгкое расширение грудной клетки в нижней и средней её частях, подтягивание нижних стенок живота. При вдохе воздух задерживается на одну секунду, затем равномерно и плавно выдыхается. После усвоения правильной последовательности в распределении вдыхаемого воздуха учащийся должен производить вдох сразу, уже без разделения его на отдельные элементы. После закрепления подготовительного упражнения учащиеся могут приступить к упражнению тренировочного характера. В этих упражнениях сущность и распорядок вдоха и выдоха остаются те же.

Новое заключается в том, что момент вдоха, как и момент выдоха, должен быть уложен в определённые отрезки времени. В каждом последующем упражнении учащийся постепенно удлиняет выдох, развивая, таким образом, объём дыхания и укрепляя его [3, С. 178 – 179].

Став прямо, выпрямив спину, положить руку на диафрагму: вдох – в течение трёх секунд; задержка дыхания – 1 секунда; выдох – постепенно, плавно, непрерывно на щелевом звуке. Указанного времени в упражнении нужно придерживаться точно. В течение 3 секунд следует произвести вдох, то есть в очень быстрой последовательности сократить диафрагму, расширить грудную клетку и подобрать нижние стенки живота, не переполняя при этом воздухом лёгкие, не напрягаясь. Задержка дыхания не более одной секунды – только для подготовки к выдоху, после чего должен быть произведен спокойный, равномерный выдох, пока не будет израсходован весь воздух. Упражнение повторять 2 – 3 раза подряд по нескольку раз в день в течение 2 – 3 дней. Тот же принцип лежит в основе всех дальнейших упражнений. В них только будут постепенно удлиняться время выдоха и сроки тренировки.

Вдох – 3 секунды; задержка дыхания – 1 секунда; выдох – на протяжном звуке [f], к которому добавляется для удлинения выдоха продолжительное [s].

Вдох – 3 секунды; задержка дыхания – 1 секунда; выдох – на протяжном звуке [f], [s], [ʃ] с удлинением времени для каждого из этих звуков.

Вдох – 3 секунды; задержка дыхания – 1 секунда; выдох – на протяжно произносимых тех же звуках добавляется ещё звук [h] [3, С. 179].

После упражнений с выдохом на глухих согласных можно постепенно перейти к упражнениям выдоха на гласных звуках и на сочетаниях согласных с гласными. Чтобы связывать дыхательные упражнения с реальными условиями речи, следует постепенно вводить в дыхательную тренировку какие-либо тексты, например, произносить сначала увеличивающийся счёт цифр; потом, начиная с отдельных фраз (скороговорок, пословиц), использовать стихотворения. Вдохнуть небольшое количество воздуха и считать вслух до пяти. После этого счёт прекратить и во время очень короткой паузы посредством одной лишь сокращаемой диафрагмы добрать новое количество воздуха, чтобы иметь возможность продолжать произносить следующие цифры

или слова. Сначала произносить 1 – 5 цифр, затем количество цифр увеличивается до 8, 10, 12, 15. При этой тренировке следует менять счёт, увеличивая или уменьшая его; изменять темп, удлиняя или ускоряя произношение цифр. Таким образом учащийся овладевает приёмом добирания воздуха, а это является основным средством управления дыханием во время речи. Постепенно переходят к более сложному материалу, к произнесению стихотворения, пользуясь добиранием воздуха между отдельными строками и четверостишиями.

Вдохнуть глубоко воздух и сделать три-четыре коротких выдоха, повторить это несколько раз.

Сделать глубокий вдох при плотно сомкнутых губах с оттянутыми углами губ. Энергично выдыхать воздух, произнося звуки [p], [t], [k]. Это упражнение подготавливает придыхательный приступ германских языков.

Таким образом, дыхательные упражнения способствуют развитию сознательного управления дыханием, которое в конечном итоге должно автоматизироваться, так как при осуществлении коммуникации говорящий концентрирует своё внимание на содержание высказывания, определяемом ситуацией [3, С. 179 – 180].

Для выбора методов и приёмов работы обучения звуковому оформлению речи, М.Я. Демьяненко принимает во внимание навык пользования голосом в родном языке. С целью постановки голоса, он рекомендует проверить моменты перехода звука от одной его высоты к другой, из одного регистра в другой. По его мнению, это необходимо учащемуся для выравнивания голоса, чтобы в его звучании не было провалов. Ровный переход из одного регистра в другой – очень ценное качество голоса говорящего, которое достигается длительной работой, с применением разнообразных упражнений. От отдельных сочетаний звука с гласным можно переходить к произношению отдельных слов, фраз, пословиц, скороговорок, предусматривающих тренировку звуков в их комбинаторных и позиционных вариантах и различных ритмомелодических моделях. Объём текста для упражнений и темп произнесения отдельных единиц постепенно увеличиваются, варьируются модуляции голоса по высоте тона и силе звучания. Оправдывает себя многократное повторение одного и того же речевого образца на одном выдохе и добирание воздуха на больших перио-

дах. Такого рода упражнения тренируют не только голосообразование, но и весь речеобразовательный комплекс [3, С. 182].

М.Я. Демьяненко приводит следующие упражнения по постановке голоса:

- повышать голос на звуке [m] с последующим гласным, произнося нараспев;
- повышать голос на звуке [m], на сочетание этого звука с гласными в речевом звучании;
- плавно произносить разные гласные звуки изучаемого языка на одном выдохе;
- отрывисто произносить разные гласные звуки изучаемого языка, не прерывая дыхания;
- произнося гласные плавно и отрывисто, присоединять к ним разные согласные;
- произносить речевую единицу на ровном дыхании в ритме, характерном для изучаемого языка;
- произнося речевую единицу, повышать голос;
- произносить строки теста поочередно: то в полунапевной, то в речевой формах, изменяя при этом тон;
- произносить речевые образцы с различным лексическим наполнением на одном выдохе, ускоряя темп и варьируя голос на высоте тона и силе звучания [3, С. 182].

Немаловажную роль М.Я. Демьяненко отводит упражнениям, направленным на развитие речевого слуха. Приведём некоторые примеры таких упражнений:

- определить на слух идентичность тембров голосов преподавателя и диктора;
- определить на слух, какой из двух голосов более высокий или более низкий;
- определить большую или меньшую чёткость произношения дикторов;
- услышать звук и записать его в транскрипции или орфографии;
- из воспринятого на слух ряда звуков вычленить и записать определённые звуки, сначала с наблюдением артикуляции преподавателя, затем без наблюдения её;

- устно разделить услышанное слово на звуки и назвать их;
- определить количество слогов в услышанных словах;
- воспринять на слух звуки, разные по способу образования (сонанты, шумные, щелевые, смычные);
- прослушать фразу и сказать, сколько раз в ней употреблен конкретный звук;
- определить количество долгих (кратких) гласных в услышанных словах;
- из трёх-четырёх услышанных слов отметить номерами слова, которые рифмуются;
- определить количество слов в прослушанных предложениях;
- определить на слух место ударения и его роль: смыслоразличительную, логико-выделительную, модальную;
- определить паузы в звучащем потоке речи;
- определить на слух дефект речи по фонограмме (шепелявость, сюсюканье, картавость) и др. [3, С. 185 – 186].

Особое значение развитию речевого слуха у школьников также придавал Е.А. Маслыко, который предлагал следующие упражнения:

- найдите в колонках и отметьте соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат;
- определите на слух омонимы и паронимы;
- определить на слух принадлежность слов к родному или иностранному языку;
- установите количество кратких гласных в услышанных словах;
- скажите, по какому признаку различают смысл пар слов родного языка;
- составьте слово из прослушанных изолированных звуков и запишите его в орфографии;
- выделите на слух из связного текста слова с тренируемым звуком и запишите их в орфографии [4, С. 9 – 10].

На начальном этапе также уделяется внимание развитию речевой артикуляции, формирование которой, согласно точке зрения М.Я. Демьяненко, происходит в следующей последовательности. Прослушав объяснение преподавателя, учащийся имитирует образец после неоднократных попыток найти тот уклад органов речи, благодаря которому он впервые приблизительно правильно произнесет нужный слог.

Первая удачная попытка свидетельствует о том, что он сумел выработать в себе требуемую установку на определенное действие. Далее происходит фиксация этой установки. Она осуществляется с помощью упражнений, благодаря которым шлифуется работа органов речи учащегося, достигается безупречность моторных актов, совершаемых при минимуме контроля сознания. Приведём примеры таких упражнений:

- открыть ротовую полость, максимально опустив челюсть;
- поджать губы, затем расслабить их;
- загнуть кончик языка книзу;
- назвать буквы алфавита;
- проговорить по памяти пословицу, скороговорку, текст сначала медленно, затем быстро;
- произнести услышанное слово по слогам;
- повторить согласные звуки в оппозиции: глухой – звонкий, носовой – неносовой;
- сделать краткий выдох и произнести звуки [p], [t], [k] (упражнение на предыхание);
- воспроизвести образцы речи, соблюдая мелодику и т.д.
- повторить за диктором в паузах слова, имеющие основные и второстепенные ударения, и т.д. [3, С. 188 – 190].

Е.А. Маслыко также отмечает, что формирование фонетического навыка предполагает перестройку привычной артикуляции и предлагает следующие упражнения на артикуляторную гимнастику:

- максимально выдвиньте губы вперёд;
- подожмите губы, затем расслабьте их;
- сделайте ложбинку посредине языка;
- прикоснитесь кончиком языка к верхнему и нижнему ряду альвеол;
- максимально отведите углы губ назад;
- широко откройте рот и держите нижнюю челюсть неподвижной. Попеременно упирайте кончик языка в альвеолы нижних и верхних зубов. Губы свободны, не напряжены;
- откройте и закройте рот, прикрывая при этом верхней губой верхние зубы таким образом, чтобы края губы несколько загибали внутрь [4, С. 7 – 8].

По мнению М.Я. Демьяненко, формирование аудиторно-произносительных навыков иноязычной речи требует также тренировки слухового и речедвигательного анализаторов. Зрительный анализатор выполняет при этом роль подкрепления. Единицами отработки являются звук, звукосочетание, слог, слово, словосочетание, предложение и текст [3, С. 190].

В связи с этим, интересно отметить точку зрения И.Л. Бим, которая разграничивает фонетические упражнения по уровням организации материала, а именно:

1. Упражнении на уровне отдельных звуков.

Задача: отработка произношения изолированных звуков, например, в упражнениях типа «Hört zu und sprecht nach».

a, e, i, o, u – aus bist du!

2. Упражнения на уровне звукосочетаний.

Задача: предотвратить палатализацию и т.п.

didl – dadl – dumm – dumm.

3. Упражнения на уровне слова.

Задача: отработать дифференцировку (развитие фонематического слуха), например:

Hört zu und sprecht nur die Wörter mit [e:] nach:

liegen – legen; sehen – sieh!

Сюда относятся также упражнения на ударение в простых, производных и сложных словах.

4. Упражнения на уровне словосочетания.

Задача: отработать твёрдый приступ:

ich ′auch aus bist ′du ich ′heiße.

5. Упражнения на уровне предложения.

Задача: отработать звуки в речевом целом, фразовое ударение и т.п.:

Das ist unser Schulhof. Die Kinder spielen Ball.

6. Упражнение на сверхфразовом уровне.

Задача: отработать дифференцировку интонационных моделей:

Das ist ein Jun͡ge. – Ist das ´Jan?

Следует отметить, что все указанные примеры упражнений строились на отработке следующих операций: восприятия и воспроизведения (см. примеры 1, 2, 4, 5), восприятия, дифференцировки и выборочного воспроизведения (примеры 3, 6) [1, С. 146 - 147].

М.Я. Демьяненко описывает введение и отработку фонетического материала в следующей последовательности:

1. Произнесение обучающим нового звука в слове или в речевом образце, все остальные звуки уже известны учащимся.

2. Вычленение вводимого звука, произнесение его обучающим изолировано, запись на доске в орфографии (отдельных звуков также и в транскрипции) или демонстрация фонетико-орфографических таблиц.

3. Характеристика артикуляции звука (в сопоставлении с родным языком, если это оправдано), ознакомление с явлениями речевого потока.

4. Постановка звука каждому учащемуся, индивидуальная и хоровая тренировка произношения на упражнениях (устная отработка предшествует чтению).

5. Слушание звукозаписей с целью распознавания введенного звука в новой ситуации и создания слухового представления звука и интонации.

6. Многократное повторение упражнения с целью выработки произносительного навыка.

Дальнейшая работа должна быть направлена на комплексное использование большого количества элементарных аудитивно-произносительных навыков в речевой деятельности [3, С. 191].

При постановке произношения не следует забывать о правильно организованной работе по профилактике и исправлению ошибок. Следует, прежде всего, различать ошибки фонетические (искажающие звуковую форму высказывания) и фонологические (искажающие звуковую форму и смысл). В своих взглядах М.Я. Демьяненко опирается на взгляды Л.В. Щербы, который установил три критерия оценки ошибок: важность для коммуникации, причина ошибки и основная трудность преодоления ошибки. Эти критерии используются, в частности, для классификации ошибок. По первому критерию определяется итоговый уровень владения произношением учащимися; объём требований к учащимся по этапам обучения, по видам речевой деятельности и в зависимости от способностей учащегося; отбор языкового материала соответственно этапу обучения произношению; количество и характер подкреплений, необходимых для достижения целей. Здесь принимаются во внимание ошибки, искажающие смысл высказывания вследствие

неправильного употребления интонационной модели, изменения дифференциальных признаков фонем изучаемого языка.

Второй критерий важен для диагностики ошибок и выбора конкретных приёмов для их устранения. Основной причиной возникновения ошибок является несовпадение систем звукового строя родного и изучаемого языков. Чем конкретнее и точнее диагностика ошибки, тем легче найти правильный и краткий путь к её устранению.

Третий критерий, наряду с первым, определяет дозы введения нового материала, количество и характер подкреплений. Различают две основные трудности в преодолении ошибок: исправление ошибок, возникших у учащегося в результате того, что различные объекты изучаемого и родного языков воспринимались им как тождественные; предупреждение ошибок при выработке новых навыков.

Таким образом, мы рассмотрели различные методы, формы, приёмы работы и систему упражнений при обучении произносительной стороны речи в средней школе. При этом следует подчеркнуть их особую роль на начальном этапе обучения, где происходит формирование произносительного навыка у учащихся, и отметить их актуальность для среднего и для старшего этапа, способствующую тем самым его совершенствованию.

Литература

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы/ Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: «Просвещение», 1998. – 256 с.
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. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам / Теор. курс под общей ред. М.Я. Демьяненко. – Киев.: Вища школа, 1976. – 283 с.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И., Попов А.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Справочное пособие. – Минск: Вышэйшая школа,1992. – 450 с.

Научное издание

II АВДЕЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник статей
Всероссийской научно-практической конференции
преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников,
посвящённой 75-летию Пензенской области

г. Пенза, 3 апреля 2014 года

Под редакцией
кандидата педагогических наук
Шурыгиной Юлии Александровны

Подписано в печать
Формат 60/84/ I/16
Бумага писчая белая.
Заказ № 103 от 5.05.2014 г.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
ИП Поповой М.Г.
Пенза, ул. Московская, 74, к. 211. Тел. 56-25-09