

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Педагогический институт имени В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет
Гуманитарный учебно-методический и научно-издательский центр
Пензенского государственного университета

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В XXI ВЕКЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ,
ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
III Международной научно-практической конференции,
посвященной 75-летию создания
Педагогического института им. В. Г. Белинского
и историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 15 октября 2014 г.

П о д о б щ е й р е д а к ц и е й
Ю. А. Шурыгиной

ПЕНЗА 2014

- И68 Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков** : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию создания Педагогического института им. В. Г. Белинского и историко-филологического факультета Пензенского государственного университета (г. Пенза, 15 октября 2014 г.) / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. – Пенза : ГУМНИЦ ПГУ, 2014. – 210 с.

15 октября 2014 г. на историко-филологическом факультете Пензенского государственного университета состоялась III международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков». Опубликованные материалы представляют собой результаты исследований отечественных и зарубежных учёных, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов.

**УДК 41
ББК 81**

Г л а в н а я р е д а к ц и я

Шурыгина Ю. А., к.п.н., доцент кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (*главный редактор*);

Алёшина Е. Ю., к.и.н., доцент, заведующий кафедрой «Английский язык и методика преподавания английского языка» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (*заместитель главного редактора*);

Разуваева Т. А., к.п.н., доцент кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (*ответственный секретарь*)

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я

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

Дубровская Т. В., д.ф.н., доцент, заведующий 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, заведующий кафедрой «Перевод и переводоведение» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ;

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

Рева Е. К., к.ф.н., доцент кафедры «Журналистика» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ;

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

Шмелькова В. В., д.ф.н., заведующий кафедрой «Русский язык как иностранный» 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

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

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

РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аверьянова Наталия Александровна, Зайцева Александра Геннадьевна

Стилистические средства в рекламном тексте

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет

Реклама – это неперсонифицированная передача информации, обычно оплачиваемая и имеющая характер убеждения, о продукции, услугах или идеях известными рекламодателями посредством различных носителей. Чтобы создаваемое рекламное объявление было эффективным, автор старается привлечь к нему внимание, создать интерес, достичь доверия потребителя, усилить его желание иметь товар и стимулировать действие потребителя. Не последнее место в этом процессе убеждения занимает эффективный рекламный текст [1].

Сам текст определяется как динамическая единица высшего порядка, как речевое произведение, обладающее признаками связности и целостности в информационном, структурном и коммуникативном плане [2].

Основными целями рекламного текста являются: 1) *аттракция*, т. е. привлечение внимания; 2) *возбуждение интереса*; 3) *эмоциональное воздействие*; 4) *запоминание* [3].

Для достижения этих целей в создании рекламных текстов активно используются различные стилистические средства, среди которых выделяются тропы и фигуры. Они выстраивают текст определённым образом и расширяют возможности использования слов. Тропы и фигуры способствуют украшению, доработке и стилистическому уточнению готовых рекламных конструкций.

Согласно классификации Ю. М. Скребнёва, тропы подразделяются на количественные и качественные. Количественные включают в себя *гиперболу* (преувеличение) и *мейозис* (преуменьшение). К тропам качества относятся *метонимия*, *метафора*, *ирония*. В свою очередь, *символ* и *эпитет* С. Н. Бердышев предлагает рассматривать отдельно [4]. Мы приведём примеры наиболее часто используемых в рекламе стилистических средств.

Гипербола представляет собой утрирование, т.е. преувеличение. Гипербола необходима в рекламе для усиления психологического воздействия. Чаще всего она имеет вид чисто количественного преувеличения, которое уместно в случаях подведения итогов или ознакомления со свойствами товара. Например, компания N, выполняющая поставки сельскохозяйственной продукции в течение последних пяти лет, заключила около 2000 договоров и реализовала продукцию на общую сумму 30 млн рублей. Применяя гиперболу, можно подать эту же информацию потенциальным клиентам в следующем виде: «Многолетний опыт нашей компании – гарантия успеха для вашего бизнеса. Компания N сегодня – это тысячи контрактов на десятки миллионов рублей». Слова *многолетний* вместо *пятiletний*, *тысячи* вместо *две тысячи*, *десятки миллионов* вместо *тридцать миллионов* создают иллюзию чего-то масштабного, обеспечивают эффект огромного размаха деятельности.

Метонимия представляет собой переименование объекта речи, которое базируется на реальной объективной связи предметов. Существуют две разновидности данного тропа – *металепсис* и *синекдоха*.

В основе *синекдохи* лежит отношение части и целого. Так, в известном выражении «копейка рубль бережёт» слово *копейка* означает *маленькие деньги, экономию на малом*, а слово *рубль* – *большую выгоду*. Таким образом, целое было заменено частью. Проиллюстрируем сказанное: «Молоко вдвойне вкусней, если это Milky Way». Данная синекдоха обращает внимание лишь на отменные вкусовые качества продукта.

Метафора применяется в рекламе нечасто. Вместо неё могут использоваться *метафоричное сравнение* и *олицетворение*. Например: «Вдохните праздник, как глоток свежего воздуха!» (пожелание счастливого Рождества от «Фаберлик»).

Под *олицетворением* понимается такое изображение объектов и явлений живой и неживой природы, когда они наделяются возможностями и признаками человека. Например, в рекламе стирального порошка «Лоск» лис олицетворяет расчетливость и лоск.

Специфическим тропом является *эпитет*. Выражаемый именем прилагательным, он является информационно излишним, но стилистически необходимым.

Фигура речи представляет собой оборот, имеющий целью усилить выразительность высказывания. Различают два вида фигур: *фигуры мысли* (убеждение, украшение и эмоциональное воздействие) и *фигуры для выражения мыслей* (риторический вопрос, сообщение, сомнение, уступка, вопрос или цепочка вопросов).

Сообщение как фигура убеждения представляет собой текст, содержащий рассуждение, которое приводит беседующих к необходимости обмениваться дружескими советами. Сообщение является одним из наиболее действенных форм текстовой рекламы.

Уступка предполагает позволение или согласие. Сущность уступки заключается в том, что автор текста допускает справедливость критических отзывов о продвигаемом товаре с той целью, чтобы в дальнейшем показать абсолютную беспочвенность этой критики. Мысли противников и скептиков, якобы принятые «на веру», обращаются против них самих же.

В рекламном тексте широко используется *цитирование*. Примером может послужить реклама косметики, выполненная в жанре журнальной статьи. Такие статьи, в которых «случайные девушки» сплетничают с читательницами о достоинствах того или иного средства, приобретают известную популярность.

Значимой фигурой украшения является *параллель*, которая представляет собой сравнение двух людей, предметов, качеств. Это сравнение приводит публику к определённом выводу. Например, сюда относят рекламу, в которой фигурируют такие персонажи, как незадачливый М, не использующий средство Х, и удачливый N, использующий это средство.

Авторы рекламных текстов часто прибегают к использованию *анафоры*. Например, в рекламе туалетной воды «Mon Roi»: «Мой доблестный и бесстрашный рыцарь... МОЙ КОРОЛЬ».

Умолчание создаёт многозначительные паузы, обходит некоторые важные моменты, перескакивая на новую мысль, поскольку читателю и без того легко додумать концовку. Например: «Никогда еще область косметической продукции не была такой богатой, насыщенной, стимулирующей, как сегодня... Получайте удовольствие...» («Фаберлик»). Читателю нетрудно додумать окончания фраз: «...благодаря “Фаберлик”» и «...от “Фаберлик”».

Таким образом, рекламный текст – совершенно особый текст, не похожий ни на какой другой – ни на художественный, ни на публицистический. Во-первых, в силу соотношения объёма вмещаемой информации и длины самого текста. Во-вторых, в связи с отбором слов и стилистических средств в рекламный текст, который не только информирует и убеждает, но и формирует отношение к рекламируемому продукту [5].

Литература

1. Арнес У., Кортлэнд Б. Современная реклама. – Тольятти, 1995. – 691 с.

2. Валгина Н. С. Теория текста. Учебное пособие. – Москва, 2003. – 173 с.
3. Бердышев С. Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления. – Москва, 2008. – 258 с.
4. Петров О. В. Риторика. – Москва, 2004. – 424 с.
5. Имишнецкая И. А. Креатив в рекламе. – Москва, 2004. – 172 с.

Аверьянова Наталия Александровна, Курышева Наталья Олеговна

Служебные части речи в английском языке

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет

В морфологической системе каждого языка существуют лексико-грамматические классы слов, называемые частями речи. Подходы к их выделению, предлагаемые разными учёными, не совпадают – как по количеству выделяемых частей речи, так и по их группировке.

Известный отечественный лингвист Б. А. Ильиш считал термин «часть речи» не совсем удачным [1]. Его высказывание доказывает тот факт, что учёные разных стран не могут прийти к единому мнению относительно классификации лексики английского языка.

Так, например, М. Я. Блох, вслед за создателем первой научной грамматики английского языка Г. Суитом, выделяет в лексическом составе языка два класса: изменяемые ('notional') и неизменяемые ('functional') части речи [2]. В то же время Г. Куэрк, С. Гринбаум, Дж. Лич, Я. Свартвик предлагают собственную классификацию частей речи: «открытые» (существительные, прилагательные, глаголы, наречия) и «закрытые» (местоимения, предлоги, артикли, указательные слова ('demonstratives'), союзы, междометия) [3]. А. И. Смирницкий, в свою очередь, разделяет слова на две группы: класс имени и класс глагола [4]. А. Аштон признаёт деление слов на две категории: первичные ('primary') и вторичные ('secondary') части речи.

Традиционной, однако, считается классификация частей речи на знаменательные и служебные. В то время как знаменательные части речи называют объектами, признаками, действиями, качествами, состояниями, служебные части речи (далее СЧР) представляют собой классы слов, передающие отношения между

ними, не уточняя их. Лексически СЧР не являются однозначными словами. Следует чётко различать служебные части речи и служебные слова. Служебные слова принадлежат к группе знаменательных частей речи, в определённых условиях утрачивающих своё лексическое содержание. Таким образом, глагол 'to have' в предложении '*Mary has a beautiful dress*' обладает своим собственным лексическим значением, но при употреблении во времени Present Perfect теряет своё семантическое наполнение, выступая в качестве вспомогательного глагола: '*I have prepared a delicious meal*'. Во втором случае глагол 'to have' не становится СЧР, но функционирует как служебное слово. Служебные слова включают в себя вспомогательные глаголы 'to be', 'to do', 'to have', 'will', 'shall'; глаголы-связки, сохраняющие грамматическое значение перехода в новое состояние, продолжения действия («*Sarah became a teacher*», «*John keeps talking about his problems*»); местоимение 'it' в функции подлежащего в безличном предложении; слово-заместитель 'one'.

К СЧР, как правило, относят предлоги, союзы, частицы и артикль. Предлогами в английском языке называют СЧР, передающие отношения между предметами и явлениями действительности. Эти отношения могут иметь пространственный, временной или абстрактный характер. Отвлечённые отношения (в языках с развитой падежной системой они передаются с помощью падежей) описывают так называемые «грамматизированные» предлоги 'of', 'to', 'by', 'with'. Одной из наиболее распространённых групп предлогов в английском языке являются пространственные предлоги, обозначающие направление движения («*I was walking down the street*») или указывающие на нахождение предмета, явления или человека в пределах какого-либо конкретного пространства, на пребывание предмета в непосредственной близости от чего-либо («*Tom was standing behind me*»). Предлоги времени предназначены для выражения конкретного времени или временного промежутка, например: «*Jack visited his stepmother on Monday*».

Союзы служат для связи независимых равноправных единиц внутри простого предложения или для связи предложений друг с другом. В зависимости от функции, выполняемой в предложении, союзы бывают двух видов – сочинительные (связывающие однородные члены предложения или простые равноправные предложения в составе сложного) и подчинительные (соединяющие придаточные предложения с главным): «*We were all feeling seedy, and we were getting quite nervous about it*». (Jerome K. Jerome) «*It was because, in his own estimation, he had signally failed*». (Theodore Dreiser).

В соответствии с синтаксической ролью сочинительные союзы подразделяются на соединительные ('and', 'as well as', 'neither...nor'), противительные ('but', 'whereas', 'still'), разделительные ('or', 'either...or') и причинно-следственные ('hence', 'therefore', 'thus'). На уровне сложного предложения употребляются не только сочинительные, но и подчинительные союзы. Их семантика соответствует семантике придаточных предикативных единиц: уступительные ('though', 'in spite of the fact that'), причинно-следственные ('on the ground that', 'because'), сравнительные ('as...as', 'than'), условные союзы ('in case', 'on condition that'), а также союзы времени ('after', 'till'), образа действия ('as...if', 'such...that'), цели ('for fear that', 'lest'). Английские союзы имеют разную структуру и могут быть простыми ('if'), составными ('as long as'), производными ('unless'), сложными ('nevertheless'), парными ('either...or'). Некоторые из них представляют десемантизированные формы других частей речи ('in case', 'provided'). На практике следует различать союзы и союзные слова (местоимения и наречия, сохранившие первоначальное значение, но способные вводить зависимую предикативную единицу). В эту категорию входят местоимения ('what', 'who', 'which') и наречия ('why', 'how', 'where', 'when'). В то же время определённые существительные ('the moment', 'the instant', 'the way') и наречия ('once') могут выступать в качестве союзов, например: "She dropped her eyes *the moment* I approached her".

СЧР, которая в английском языке выражает категорию определённости/неопределённости и сопровождает имя существительное, называется артиклем. Артикль бывает определённый ('the') и неопределённый ('a', 'an'). Считается, что неопределённый артикль произошел от древнеанглийского слова 'one', что обозначает «один». Определённый артикль, по мнению лингвистов, происходит от указательного местоимения 'that', которое переводится «тот», «тот самый». Многие исследователи выделяют ещё так называемый нулевой артикль.

Немаловажную роль в системе СЧР в английском языке играют частицы, придающие разнообразные смысловые оттенки отдельным словам или группам слов. Английские частицы разделяются по смыслу на соединительные ('too', 'also'), выделительно-ограничительные ('just', 'even'), усилительные ('simply', 'yet'), уточнительные ('precisely', 'right'), отрицательные ('no', 'not'). Однако до настоящего времени учёные-грамматисты спорят о статусе частицы в предложении.

Таким образом, роль служебных частей речи в английском языке невозможно переоценить, поскольку в нём отсутствует развитая морфологическая система.

Литература

1. Ильиш Б. А. Строй современного английского языка: Учебник по курсу теоретической грамматики для студентов пед. институтов. 2-е изд. – Л.: Просвещение, 1971. – 378 с.
2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 2008. – 381 с.
3. Quirk R., Greenbaum S. and others. A University Grammar of English. – М.: Vyssaja skola, 1982. – 391 p.
4. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. – М.: Изд-во лит-ры на ин. яз., 1959. – 440 с.
5. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.

Алёшина Екатерина Юрьевна

Дискурсивное выражение стратегии «крестового похода» в политическом тексте конфликтной ситуации (на материале английского языка)

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет

Изучение коммуникации конфликта приобретает особую актуальность в условиях эскалации международной напряжённости на постглобализационном пространстве. Политический конфликт, являясь неотъемлемой характеристикой любого общества, проходит в своем развитии несколько стадий [3], различающихся особенностями дискурсивного выражения. Стадия эскалации конфликта является наиболее показательной в плане проявления стратегий, которым следуют стороны (участники) конфликта. В данном случае речь идёт о двух основных стратегиях, выделенных К. У. Томасом и Р. Х. Килменном: о стратегии партнёрства и стратегии напористости.

Стратегия напористости проявляется в дискурсе, который отличается высокой степенью агональности. Мы сделали попытку рассмотреть коммуникацию конфликтного противостояния с позиции классических военных стратегий – стратагем, разработанных в Древнем Китае. Тридцать шесть древнекитайских военных стратегий получили интерпретацию в современной

научно-популярной литературе. На основе классификации Р. Грина [2], мы выделили основные стратегии, которые можно применить к описанию прагматических особенностей конфликтной коммуникации.

Среди отмеченных нами военных стратегий особое место занимает стратегия «морали» («обрати свою войну в крестовый поход»), обозначаемая нами как стратегия «крестового похода». Метафорический перенос в названии военной стратегии имеет отношение к серии средневековых военных походов христиан, начавшихся с конца XI века, в Святую Землю с целью освобождения Гроба Господня и святынь Палестины в соответствии с папской буллой. Современники предпочитали говорить о «походе» (*expeditio*), «пути в Иерусалим» (*iter Hierosolymitanum*), «пути в Святую Землю» (*iter in Terram Sanctam*). Слово «крестоносец» (лат. *crucesignatus*) возникает лишь в XIII в. а слово «крестовый поход» (фр. *croisade*) – лишь на рубеже Нового времени. Позднее под крестовыми походами стали подразумевать войны против «неверных» [4]. По мнению С. И. Лучицкой, возникновение идеи крестовых походов было результатом длительной эволюции самых разных идей и практик средневекового общества. Помимо паломнических устремлений, участники походов следовали идее справедливой войны (*bellum justum*), приобретающей популярность в X веке в связи с набегами на Западную Европу венгров, викингов и сарацин. В формировании идеологии священной войны (*bellum sacrum*) большое значение имела практика благословения воинов и оружия, а также культ святых воинов, который возникает в католической традиции в конце XI века. Крестовые походы стали важным фактором становления европейского самосознания, способствуя формированию представления о Европе как единой культурной и территориальной целостности, противопоставленной мусульманскому миру.

Данное понимание крестового похода позволяет соотнести его с соответствующей стратегией, направленной на борьбу с «неверным» противником. Причем религиозный фактор не играет решающей роли в отнесении участника конфликта к категории врага, противника. Геополитические интересы являются определяющими в плане структурирования понятийного и дискурсивного пространства в конфликтной ситуации.

Ключевыми понятиями в нашем исследовании выступают речевой акт и диктема. В понимании М. Я. Блоха акт речевого общения представляет собой тесный сплав культуры как системы интеллектуальных ценностей и языка как системы вербальных инструментов создания этих ценностей. М. Я. Блох подчеркивает, что речевые акты, выделенные Дж. Остином, получают реали-

зацию не в предложениях-суждениях, но в диктемах-сообщениях, являющихся минимумами текста-дискурса [1, С. 6-7]. М. Я. Блох определяет диктему как элементарную тематическую (топикальную) единицу речи, порождаемую действием речевых актов. К речевым актам агональности (агрессии) мы относим, в частности, возмущение/ упрёк, критику, обвинение/ вердикт/ оскорбление, осмеяние (ирония/ сарказм), предостережение/ угроза (скрытая, явная).

Рассмотрим реализацию стратегии «крестового похода» на материале выступления президента США Барака Обамы 10 сентября 2014 года о борьбе с террористической группировкой «Исламское государство». Данное публичное выступление отличается высокой импрессивностью и свидетельствует об эскалации конфликта, что можно проследить в следующих диктемах, отражающих аспекты стратегии «крестового похода» и соотносимых с интенциональными характеристиками самого крестового похода. Нижеприведенная диктема может рассматриваться в соотношении с интенцией самозащиты.

First, we will conduct a systematic campaign of airstrikes against these terrorists. Working with the Iraqi government, we will expand our efforts beyond protecting our own people and humanitarian missions, so that we're hitting ISIL targets as Iraqi forces go on offense. Moreover, I have made it clear that we will hunt down terrorists who threaten our country, wherever they are. That means I will not hesitate to take action against ISIL in Syria, as well as Iraq. This is a core principle of my presidency: if you threaten America, you will find no safe haven [5].

В данной диктеме актуализируются несколько типов информации: фактуальная, интеллективная и импрессивная. Импрессивность выражена в речевом акте угрозы: *if you threaten America, you will find no safe haven*.

Следующие диктемы могут быть соотносимы с интенциями установления справедливости и утверждения особой роли Америки в мире. Исторически предопределённой является роль Америки в плане помощи другим государствам как в конфликтных ситуациях, так и в условиях гуманитарных катастроф.

Abroad, American leadership is the one constant in an uncertain world. It is America that has the capacity and the will to mobilize the world against terrorists. It is America that has rallied the world against Russian aggression, and in support of the Ukrainian peoples' right to determine their own destiny. It is America – our scientists, our doctors, our know-how – that can help contain and cure the outbreak of Ebola. It is America that helped remove and destroy Syria's declared chemical weapons so they cannot pose a threat to the Syrian people – or the world

– again. And it is America that is helping Muslim communities around the world not just in the fight against terrorism, but in the fight for opportunity, tolerance, and a more hopeful future [5].

Параллельные структуры (*It is America that*) создают импрессивность данной диктемы, в которой также актуализируется фактуальная и оценочная информация. В данной диктеме отсутствуют речевые акты агональности, направленные на противника. Агональность выражается косвенно посредством не прямой адресации, при помощи констатации фактов.

Нижеприведенная диктема в полной мере отражает сущность идеологии «крестового похода»: интенцию спасения самих себя и своих сторонников.

When we helped prevent the massacre of civilians trapped on a distant mountain, here's what one of them said. "We owe our American friends our lives. Our children will always remember that there was someone who felt our struggle and made a long journey to protect innocent people."

That is the difference we make in the world. And our own safety – our own security – depends upon our willingness to do what it takes to defend this nation, and uphold the values that we stand for – timeless ideals that will endure long after those who offer only hate and destruction have been vanquished from the Earth [5].

Данные диктемы являются завершающими в речи Б. Обамы и отличаются импрессивностью, создаваемой гиперболизацией, а также элементом нарратива и включенным в него цитированием, актуализирующими как сферу логоса, так и сферу пафоса в данном публичном выступлении.

Подводя итог, отметим, что стратегия «крестового похода» характеризует дискурс конфликтной ситуации, в частности, на этапе эскалации конфликта, отражая противостояние сторон. Данная стратегия выражается в дискурсе посредством диктем, которые, в свою очередь, реализуются в речевых актах. Речь может идти как о речевых актах агональности, так и о речевых актах, не выражающих агрессию. Констатация значимости совершаемых действий с точки зрения морали в высказываниях с косвенной адресацией придаёт тексту особую импрессивность.

Литература

1. Блох М. Я. Язык, культура и проблема регуляции речевого общения // Язык. Культура. Речевое общение. 2013. – №2. – С.5-9.
2. Грин Р. 33 стратегии войны. М.: Рипол-классик, 2008. – 643 с.
3. Козырев Г.И. Политическая конфликтология: Учебное пособие. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2008. – 432 с.

4. Лучицкая С. И. Крестовые походы // Словарь средневековой культуры. М.: 2003. С. 234-239 URL: <http://ec-dejavu.ru/c/Crusade.html#dictionary>.

5. Transcript of Obama's speech on Islamic State strategy in Mideast // Stars and Stripes. URL: <http://www.stripes.com/news/middle-east/transcript-of-obama-s-speech-on-islamic-state-strategy-in-mideast-1.302401>.

Амиргалиева Жадыра Нурлановна, Есенова Кырмызы Есеновна

Что такое фразеологизмы и их использование в речи

Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский университет им. С. Баишева

Фразеология – одно из самых ярких и действенных средств языка. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность – все эти качества фразеологических единиц придают речи образность и выразительность. Слово «фразеология» происходит от двух греческих слов: *phrasis* – выражение и *logos* – понятие, учение.

Употребление в речи фразеологизмов требует особого внимания и грамотности. Фразеологизмы – это сложные по своему составу языковые единицы, обладающие устойчивым характером. Например: сгущаются тучи – басына бүлт төну – *clouds are gathering over head*, на кончике иглки – жаны ине ұшында – *on the tip of a needle*. Большинство фразеологизмов легко заменяются одним словом. Например: раскинуть мозгами – подумать, сидит как на корове седло – плохо и т.д. Фразеологизмы отличаются постоянством слов: никто не будет говорить, вместо «раскинуть мозгами», «разбросать мозги» или «раскинуть головой».

Проблема перевода фразеологизмов возникла вместе с потребностью в переводе, и в настоящее время теория перевода данных языковых единиц является достаточно изученной. Разработками этой теории занимались такие видные деятели, как А.В. Кунин [1], В. В Виноградов [2], В.Н. Крупнов [3] и другие, а впервые к систематизации и классификации явлений фразеологии обратился выдающийся швейцарский лингвист Шарль Бали в книге «Французская стилистика», построенной в значительной степени на сопоставлениях с немецким языком. Тем не менее, проблема не считается решённой, так как до сих пор нет универсальных правил по переводу фразеологических единиц.

Фразеологизмы обладают большими стилистическими возможностями, делают речь красочной, образной. Они помогают немногими словами сказать многое, поскольку определяют не только предмет, но и его признак, не только действие, но и его обстоятельства.

Фразеология привлекает своей экспрессивностью, потенциальной возможностью положительно или отрицательно оценивать явления, выражать одобрение или осуждение, ироническое, насмешливое или иное отношение. Например: Человек в своей жизни совершал множество ошибок. Многие из них исправить он не мог. О таких случаях говорят в русском языке: «кусать себе локти» (досадовать, жалеть о непоправимом, упущенном). Ведь локоть также невозможно достать, как и исправить непоправимое. В казахском языке в таком случае говорят: «бармағын тістеу» (прикусить, жевать свой большой палец). В основу данного выражения положены наблюдения: когда человек волнуется, переживает, он часто берёт палец в рот.

С помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмыслено, усиливается эстетический аспект языка. «С помощью идиом, как с помощью различных оттенков цветов, информационный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни», – писал И. Е. Аничков.

Фразеологизмы можно разделить на группы с точки зрения происхождения и традиции использования:

1. Выражения из разговорно-бытовой речи: Погнаться за двумя зайцами – екі кеме кұйрығын ұстау (держаться за кормы двух кораблей). Данный фразеологизм обозначает – преследовать одновременно две разные цели.

2. Выражения из профессиональных сфер употребления, из арго: выражения из книжно-литературной речи: Горит в руках – қолы-қолына жұқпайды (рука руки не касается) – так говорят о человеке, который быстро и хорошо выполнять работу.

3. Термины и обороты из научного обихода: центр тяжести, цепная реакция, катиться по наклонной плоскости, довести до белого каления.

4. Выражения из произведений художественной литературы и публицистики:

«А ларчик просто открывался (И. А. Крылов)».

«С чувством, с толком, с расстановкой (А. С. Грибоедов)».

«Любви все возрасты покорны (А. С. Пушкин)».

«Из прекрасного далека (Н. В. Гоголь)».

«Человек – это звучит гордо (М. А. Горький)».

«Дело пахнет керосином (М. Кольцов)».

«Смотри в корень! (Козьма Прутков)» [5].

Так же имеют место фразеологизмы, которые не переводятся дословно, а по смыслу схожи с оборотами других языков. Это фразеологизмы, возникшие в казахском языке. Примерно тому могут служить обороты: маңдай терін төгу, жан терге түсу – «в поте лица».

Фразеологические обороты широко используются в различных стилях речи.

В художественной литературе, публицистике, в разговорной речи употребление фразеологизмов связано с их выразительными возможностями. Образность, экспрессия многих фразеологических оборотов помогают избежать шаблонности, сухости, безликости в речевом общении. При этом книжные фразеологизмы обладают «повышенной» экспрессивно-стилистической окраской, их употребление придаёт речи торжественность, поэтичность, книжность.

Для разговорно-бытовых фразеологизмов характерна «сниженная» экспрессивно-стилистическая окраска, позволяющая выразить иронию, фамильярность, презрение и т. п.

Все эти специфические свойства фразеологических оборотов особенно ярко видны при сравнении с общеупотребительными лексическими синонимами: погибнуть – сложить голову – сломать себе шею; обманывать – вводить в заблуждение – водить за нос [4, С. 480].

Одним из условий правильной речи является уместно употребление фразеологизмов в их точном значении. Употребление искаженного варианта устойчивых фраз недопустимо. Большинство ошибок, связанных с неправильным употреблением фразеологизмов, допускают, конечно же, по неграмотности. Чтобы избежать ужасных ошибок и неправильного употребления фразеологизмов, нужно сверять свои высказывания с данными фразеологического словаря, особенно ораторам и авторам.

Богатство и разнообразие, оригинальность речи говорящего или пишущего во многом зависит от того, насколько он осознаёт, в чем заключается самобытность родного языка, его богатство. Не только количество слов, их многозначность, их словообразовательные возможности, грамматические особенности, синонимия, но и фразеология свидетельствует о богатстве, оригинальности и самобытности нашего языка. Недаром говорят, что, изучая язык, можно изучить историю народа.

Литература

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М., 2001.
2. Крупнов В. Н. Курс перевода. Английский язык: общественно-политическая лексика. – М., 1972.
3. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М., 1972.
4. Рахманова Л. И., Суздальцева В. Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: Учебное пособие. – М.: Из-тво МГУ, 1997. – 480 с.
5. <http://www.distedu.ru>

Глухова Юлия Валерьевна

Некоторые аспекты автостереотипов немецкого языка

Российская Федерация, Пензенская область
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка Пензенской области

Этнические стереотипы – это «обобщенные, устойчивые, эмоционально насыщенные, сложившиеся в исторической практике межэтнического общения, межэтнических отношений образы этнических групп, регулирующие восприятие и поведение её представителей. Они выражают определённое оценочное отношение к представителям этнических групп или к группе в целом»[1, С. 1]. Этнические стереотипы – «естественные составные элементы национального сознания, своего рода коллективные представления, помогающие людям осознать свою этническую принадлежность, свое отличие от других национальных общностей. На такие представления опираются национальные чувства, национальная гордость, патриотизм»[2, С. 15.]. Это схематичные нормы, стандарты самосознания общества, инструменты передачи от поколения к поколению национальных форм социального и исторического опыта. *Этнические стереотипы также* «определяются как упрощенные, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы каких-либо этнических групп или общностей, легко переносимые на всех представителей этих групп»[5, С. 34].

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»[1, С. 2].

Автостереотипы более позитивны, т. К. самооценка чаще всего намного выше, чем оценка других людей.

Приведём 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?

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 schmachlichsten Gestalt» – В своей яркой одежде студент походил на «немецкого Михеля в его самом ужасном проявлении».

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 стереотипу потребляется для выра-

жения исключительно отрицательной оценки, поэтому на оценочной шкале он будет занимать «прочную позицию» в отрицательной её части.

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.): 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.*

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.

Таким образом, на основании приведённых выше примеров, можно сделать вывод, что 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.

Изучающим немецкий язык необходимо довольно осторожно обращаться с данной лексикой, чётко проводя грань между нейтральными, принятыми в обращении этническими стереотипами, употребление которых может послужить не только помехой в коммуникации, но и нарушить её ход.

Литература

1. Лейфа И. И., Поздирка В. В. Лингвистика. – 2012. – С.5.
2. Артановский С. И. Проблемы этноцентризма, этнического своеобразия культур и межэтнических отношений в современной зарубежной этнографии и социологии. Актуальные проблемы этнографии в современной зарубежной науке. – Л., 1979. – С. 617.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 226 с.
5. Кцоева Г. У. Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений. – М., 1985. – 184 с.
6. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов // М: Советская энциклопедия. – 1969. – 243 с.
7. Белобородова, И. Н. Этноним «немец» в России: культурно-политологический аспект / И. Н. Белобородова // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 96-102.
8. Богомякова Е. В. Этнонимы современного немецкого языка: автореф. дис. .канд. филол. наук. – СПб., – 2005. – С. 20-22.
9. Немецко-русский (основной) словарь: 5-е изд., стереотип, – М: Рус. яз., 1998.
10. Немецко-русский словарь немецкой разговорной лексики. – М: Рус. яз., 1994.
11. Duden, Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998.

Голубкова Ирина Васильевна

Эффективная самопрезентация в деловом дискурсе

Науч. руководитель – д.ф.н., проф. Дубинин С. И.

Российская Федерация, г. Самара

Самарский государственный университет

Современная сфера деловой коммуникации достойна внимания лингвистов, будучи одной из самых динамичных дискурсивных сфер. Её динамизм обусловлен стабильным развитием бизнеса; востребованностью, активным,

многоуровневым взаимодействием и обменом информацией между членами бизнес-сообщества на мировом уровне, глобализацией. Деловой дискурс – это продукт предметно-целевой коммуникации в профессиональной деятельности. При изучении делового дискурса, необходимо учесть то, что социальный институт «деловое сообщество» влияет на средство коммуникации – язык. Более того, ценности современного бизнес-сообщества диктуют конкретные стратегии и тактики взаимодействия участников в конкретных профессиональных ситуациях. Под стратегией мы понимаем комплекс речевых действий направленных на достижение коммуникативных целей. Соответственно тактики, согласно О. С. Иссерс, – это комплексное применение средств на разных уровнях языка для реализации стратегии [6, С. 61].

Рассмотрим ситуацию подачи заявления (*Bewerbung*), столь важную сегодня, потому что это один из первых и при этом исходно решающих актов коммуникации в профессиональной сфере. Типичная коммуникативная ситуация такова: заявитель, соискатель – это коммуникатор. Его конечная цель – быть принятым на работу, зачисленным в учебное заведение и т.п. Он передаёт информацию о себе и своих намерениях коммуниканту: абстрактному лицу (фирме, организации, фонду) или конкретному лицу (ответственному по персоналу, директору, члену жюри). От данного акта коммуникации ожидается эффект – изменение в знаниях ответственного лица о заявителе, смена его установок и принятие решения о приглашении на собеседование и т.д. [8, С. 46]. Особое место в этой ситуации занимает специфическое информирование о себе, то есть самопрезентация – акт самовыражения, направленный на создание определённого впечатления у аудитории, в качестве которой может выступать как отдельный человек, так и группа людей [9]. Цели и задачи самопрезентации, а значит и особенности её коммуникативных стратегий и тактик формируются не только исходя из целей коммуникатора, но под воздействием ситуативных условий. А именно, коммуникация осуществляется не при личной встрече, а в письменной форме, значит, документы соискателя – их форма и содержание, принимают на себя все задачи самопрезентации.

Традиционно в ФРГ подается официальный пакет документов на заявление (*Bewerbungsmappe*), который обычно включает: титульный лист, сопроводительное (мотивационное) письмо, текст биографии и приложения в виде отзывов, рекомендаций, свидетельств об образовании, дипломов, сертификатов и прочего, что может продемонстрировать успехи или подкрепить аргументы соискателя.

Сегодня в Европе вакантные рабочие места, на которые претендуют больше чем 100 человек – уже не редкость. Речь идёт о массовом поиске ва-

кантных мест и подаче заявлений. В типичной ситуации, возникающей у работодателя после публикации объявления об открытой вакансии, перед кадровым сотрудником оказывается внушительная стопка однотипных текстов соискателей. Из-за объёма информации, которую нужно обработать, нормой стал тот факт, что все заявления вначале поверхностно просматриваются, 3/4 их общего количества эксперты посвятят не более чем 30 секунд. Логично, что при таких условиях коммуникативная стратегия соискателя направлена на то, чтобы выделиться среди массы других, проявив свою индивидуальность.

Первое, что поможет реализовать эту стратегию – привлекательное оформление, средний объём заявления, качественные распечатки и копии документов. «Только убедившись, что все формальные критерии выполнены, можно надеяться, что заявление будут читать» [3, С. 72].

Далее, на вербальном уровне в письме заявитель может стратегически наладить открытый, доверительный контакт с коммуникантом. Во-первых, сформулировав максимально информативный заголовок, который ясно и однозначно сигнализирует о цели общения. Во-вторых, употребив корректное личное обращение, важное потому, что «в случае, когда заведомо известно, кто примет заявление, традиционное нейтральное обращение *Sehr geehrte Damen und Herren* будет трактовано как недостаток внимания или вовсе халтура со стороны заявителя» [2, С.172]. В-третьих, в завершении письма совершив дополнительный коммуникативный ход – опустить клишированную форму прощания и ненавязчиво побудить к продолжению взаимодействия, указав, например, контактный номер телефона для приглашения на собеседование.

Основная цель сопроводительного письма – продемонстрировать соответствие требованиям, указанным в объявлении. Заявитель может тактически подчёркивать это всем возможными средствами: «*Die Erfahrungen aus meiner Berufspraxis decken sich mit Ihren fachlichen Anforderungen*», и «*Für den Vertrieb Ihrer Produkte bringe ich genau die erforderliche Fachpraxis, Qualifikation und eine hohe Motivation mit*» – используя лексику с выраженной семантикой соответствия, наречия, инверсию [3, С. 81]. Чтобы подчеркнуть личную значимость и достигнутые успехи соискатель может тактически акцентировать результаты своей деятельности в настоящем времени, а не в прошедшем. В сравнении с перечислением достижений, чётко выраженный результат деятельности звучит убедительнее. Неинформативному варианту «*Ich habe Anglistik und Germanistik studiert*», предпочтительно конкретное: «*Ich habe den M.A. in den Fächern Anglistik und Germanistik*» [3, С. 83].

Реализовать самопрезентацию, подчёркивая свои индивидуальные особенности, можно и в тексте биографии, которая традиционно составляется в

табличной форме. Если использовать не хронологическое членение информации о карьере, а тематически-функциональное с разделением по темам и детализацией избранных аспектов, биография сместит внимание с возможных «белых пятен» («Lücken»), без того, чтобы скрывать их. Тактически акцентируя ожидаемую информацию, можно не только обратить внимание на важную для инстанции информацию, но и показать умение расставлять приоритеты [2].

Казалось бы, свобода реализации тактик и стратегий самопрезентации в узких рамках делового дискурса завершается. Однако в некоторых сферах профессиональной деятельности (например, в творческих профессиях) можно использовать дополнительный текст, который неожиданным образом привлечёт внимание к личности соискателя, и сделает тактический акцент на его отличительных качествах. Это так называемая «третья страница» («dritte Seite»), документ в свободной форме. В ней могут быть от руки написаны несколько строк о жизненной позиции, дизайнер может создать рисунок-автопортрет, а повар – приложить меню с оригинальным заголовком «diese Gerichte hat mein Chef besonders gemocht» [2, С. 223].

В аспекте рассмотрения приёмов индивидуализации, стоит упомянуть одну из основных ценностей делового сообщества, влияющую на становление делового дискурса. Какими бы ни были приёмы индивидуализации, какие бы данные в её рамках ни акцентировались, принципиально важно, что самопрезентация соискателя аутентична. Не секрет, что ответственные по персоналу очень любят слово «authentisch»: Очень важно, что человек говорит достоверно (т.е. аутентично). Это значит, что факты, которые он заявляет о себе, соискатель может подтвердить конкретными примерами из своей жизни.

Сегодня подача заявлений стала массовым явлением, обусловленным стабильно растущей конкуренцией в большинстве сфер профессиональной деятельности на рынке труда в Германии, поэтому разнообразные приёмы индивидуализации текстов заявлений становится основным способом повышения эффекта самопрезентации в деловом дискурсе. Тем не менее, коммуникативные ходы, намеренно выделяющие индивидуальность соискателя могут спровоцировать коммуникативные барьеры на пересечении дискурсов и привести тем самым к провальной самопрезентации. Например, молодой юрист, слишком хорошо присвоив себе язык немецкого законодательства, в сопроводительном письме сообщив: «Aus verschiedenen Übernahmeangeboten und der Überwachung der Erfüllung von Mitteilungspflichten verfüge ich darüber hinaus über umfangreiche Kenntnisse des Wertpapierhandels und Übernahmerechts», очевидно смутит читающего [1].

Можно сделать вывод: стратегии и тактики, направленные на акцент индивидуальности, должны быть уместны в сфере деятельности и вписываться в рамки коммуникативных условий. Только в этом случае эффект самопрезентации в ситуации Bewerbung будет повышен. Выделиться любой ценой – не лучшая коммуникативная стратегия. Слишком много немотивированного «творчества» и индивидуальности в деловом дискурсе не требуется согласно правилу: «Übertriebene Kreativität ist nicht gefragt» [2, С. 57].

Литература

1. Absurde Bewerbungen «Die Überraschung ist mein Bonbon» von Lena Greiner und Friederike Ott // SPIEGEL ONLINE – Nachrichten URL: <http://www.spiegel.de/karriere/berufsstart/bewerbungen-absurde-anschreiben-von-akademikern-a-967696.html>.
2. Hesse J., Schrader H. C. Bewerbung Beruf & Karriere / Das grosse Hesse/Schrader-Bewerbungshandbuch: Alles, was Sie für ein erfolgreiches Berufsleben wissen müssen. Berlin: Stark Verlagsgesellschaft, 2013. – 560 S.
3. Kunkel-Razum K., Scholze-Stubenrecht W. Duden Erfolgreich bewerben. Mannheim: Dudenverlag, 2004. – 189 S.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: изд-во ЛКИ, 2008. — 288 с.
5. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учебное пособие. – 2-е изд. СПб.: ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
6. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: изд-во «Когито-Центр», – 2011. – 600 с.

Гордеева Татьяна Александровна, Булатова Альбина Олеговна,
Тишулин Павел Борисович

К вопросу сегментации речевого потока

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет

Процессы, определяющие специфику речевой динамики и сущность проблемы разграничения, а, следовательно, и проблемы пограничных сигналов в языке, привлекают в настоящее время всё большее внимание лингви-

стов. Изучение различных аспектов звучащей речи является одним из перспективных направлений современного языкознания. Актуальность исследований в данной области определяется возрастающим интересом современной лингвистики к вопросам сегментации речевого потока, исследования механизмов важнейших процессов, определяющих специфику внутренней структуры и динамику речевых явлений [1].

По определению А. Хилла «Высказывание не будет понято даже и тогда, когда будут распознаны все гласные, согласные и ударения, входящие в его состав. Для полного понимания совершенно необходимо распознать границы между ними» [2, С. 5].

Некоторые аспекты разграничительных средств языка представлены в работах И. А. Бодуэна де Куртене, А. А. Реформатского, Ф. Соссюра и др. [3, 4, 5]. Основоположником учения о делимитативной функции речи традиционно является Н. С. Трубецкой и его фундаментальный труд «Основы фонологии» [6]. Интерес к нему оживился в связи с разработкой проблемы автоматического распознавания и понимания речи, создания систем, использующих возможности речевой связи между человеком и машиной. Особую важность приобретают в этом направлении усилия учёных, направленные на поиск возможностей вычленения значимых единиц в потоке речи, выявление системы пограничных сигналов, маркирующих границы этих единиц и способствующих правильному пониманию высказывания [1, С. 89].

Н. С. Трубецкой положил начало системному подходу к изучению пограничных сигналов, впервые заявив о том, что «любой язык помимо фонологических средств, которые служат для различения значимых единиц, обладает некоторым числом средств, способствующих разграничению этих единиц» [6, С. 299]. В качестве пограничных сигналов Н. С. Трубецкой приводит фонологические и фонетические средства делимитации значимых единиц в потоке речи и рассматривает их в общем составе всех характеристик языка, а также определяет основные аспекты изучения данного языкового направления.

Дальнейшую разработку данная проблема получила в многочисленных трудах отечественных и зарубежных лингвистов [7, 8, 9, 10, 11].

Так, М. А. Матвеева подчёркивает, что делимитация слова достигается средствами всех ярусов и уровней языка. Информация о границе слова «спускается» с высших ярусов языка: лексического и грамматического [7, С. 71-72]. И. Л. Малова считает, что определение фонетических признаков границ между единицами, относящимися к различным языковым уровням, составляет одну из важнейших фонетических проблем [8, С. 15].

Существует также тенденция рассматривать в качестве пограничных сигналов различного рода переходные процессы, причем среди лингвистов нет единой точки зрения относительно места слогового стыка в фонологической системе языка [12]. Одни авторы относят слоговой стык к числу сегментных, другие – к числу супraseгментных фонем [13]. Р. К. Потапова показывает несостоятельность попыток отнести слоговой стык к какой-либо фонеме (сегментной или супraseгментной) и считает, что фонологическая значимость данного явления определяется подходом к его рассмотрению и зависит от морфологической структуры языка. Слоговой стык является переключателем признаков сегментных фонем, вызывая, таким образом, их модификации.

По мнению Г. Линднера показателем стыка с фонологической точки зрения является определённое сочетание дистинктивных признаков. Автор относит переход в составе морфемы и слоговой стык на границе морфем к разряду пограничных сигналов, которые показывают изменение в составе сегментных фонем [14].

Многочисленные исследования последних лет указывают на связь правил фонотактики с процессом восприятия речи. Особенно это характерно в отношении немецкого языка. Специфика немецкой фонотактики обуславливает необходимость исследования фонологической сочетаемости, а также аллофонической вариативности фонем на стыковых участках лексико-морфологических единиц [15, 16, 17].

Экспериментальное изучение пограничных сигналов базируется сейчас на комплексном подходе, включающем такие виды анализа, как фонотактический, статистический, перцептивный и инструментальный [18, 19].

В настоящее время уже накоплен достаточный материал и опыт для выделения знаний о сегментации звучащей речи в специальный раздел общей и прикладной фонетики – сегментологию [20, 21, 22]. Данная область характеризуется собственным объектом исследования, своей предметной средой (признаками выделяемых и описываемых сегментов), системой речевых сегментов, их структурой и т.д. Разработан также методический аспект сегментологии и её инструментарий.

Уже давно назрела необходимость обобщения сведений в этой области, систематизации имеющихся данных, чёткой дифференциации универсальных, константных и вариативных признаков сегментации. Перспективными представляются, таким образом, комплексные исследования проблем сегментации речевого потока с опорой на артикуляцию, акустику, перцепцию, фонологию, прагматику и семантику, а также на формализацию и алгоритмизацию процесса сегментации речи.

Литература

1. Гордеева Т. А. Система просодических пограничных сигналов в литературном немецком языке Германии, Австрии, Швейцарии // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 89-98.
2. Hill A. Introdution to Linguistics Structures. – New-York, 1958. – 496 p.
3. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: АН СССР, 1963. – Т.1. – 381 с.
4. Реформатский А. А. К вопросу о фономорфологической делимитации слова // Морфологическая структура слова в языках различных типов. – М.-Л., 1963. – С. 60-76.
5. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. М., 1977. – С. 31-273.
6. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. Moskau: URSS. – 2000. – 361 с.
7. Матвеева Н.А. Фонологическая делимитация слова // Система и уровни языка. – М.: Наука, 1969. – С. 68-78.
8. Малова И. Л. Нормативная реализация некоторых консонантно-вокалических сочетаний в немецком языке: (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... канд.филол.наук. – М., 1978. – 22 с.
9. Потапова Р. К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика. – М.: УРСС, 2009. – 594 с.
10. Гордеева Т. А. Система фонемных пограничных сигналов в региональных вариантах современного немецкого языка // Теория языка и межкультурная коммуникация. Научный журнал. – 2013. – № 1 (13). – С. 11-16.
11. Гордеева Т. А., Булатова А. О., Таньков Н. Н., Тишулин П. Б., Хомяков Е.А. Экспериментально-фонетическое изучение пограничных сигналов // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – Пенза, ПГУ, 2014. – С. 25-31.
12. Потапова Р. К. Сегментно-структурная организация речи: (Экспериментально-фонетическое исследование): Дис. ... д-ра филол.наук. – Л., 1981. – 532 с.
13. Moulton W.G. Juncture in Modern Standard German // Language, 1974. – V.23. – N.3. – P. 212-226.
14. Lindner G. Distinktive Merkmale in Kontraststellung in zusammenhängendem deutschen Text // Zeitschrift für Phonetik. – Berlin, 1983. – H.1-3. – S.118-121.

15. Гордеева Т. А. Система пограничных сигналов в литературном немецком языке ФРГ, Австрии, Швейцарии (экспериментально-фонетическое исследование): дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1997. – 438 с.
16. Потапова Р. К., Гордеева Т. А. Аллофоническое варьирование консонантизма. – М.: ИНИОН РАН, 1991. – 80 с.
17. Потапова Р. К. Слоговая фонетика германских языков. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
18. Лебедева Л. Д. Функции пограничных сигналов в английской речи (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987. – 21 с.
19. Шпикбаева Б. Ж. Фонетическая природа аккомодации в немецкой речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 20 с.
20. Потапова Р. К. Введение в лингвокибернетику. – М.: Высшая школа, 1990. – 211 с.
21. Потапова Р. К., Потапов В. В. Речевая коммуникация. – М: Языки славянских культур, 2012. – 462 с.
22. Гордеева Т. А., Булатова А. О., Хомяков Е. А., Тишулин П. Б., Таньков Н. Н. Экспериментальное изучение пограничных сигналов в речи // *Věda a technologie: krok do budoucnosti* – 2014: Materiály X mezinárodní vědecko-praktická konference (Praha, 27 února – 05 března 2014 roku). – Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2014. – Díl 23. Filologické vědy. – 80 s. – S. 47-50.

Гусева Татьяна Вячеславовна, Ожегова Екатерина Юрьевна

**Проблема перевода диминутивов с языка оригинала
на язык перевода**

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет

Перевод, в отличие от других видов языкового посредничества, подразумевает равнозначную замену элементов оригинала. Однако, как отмечает В. Н. Комиссаров, «абсолютная тождественность перевода оригиналу недосяжима» [4, С. 116]. Для этого переводчики прибегают к различным трансформациям.

Исследователи различных языков отмечают, что диминутивы при передаче с языка оригинала на язык перевода очень часто подвергаются разным трансформациям. Эти преобразования всегда осуществляются с определённым коммуникативным и стилистическим заданием. В силу своего эмоционально-экспрессивного характера диминутивы выступают в качестве важнейших языковых средств, посредством которых обеспечивается выразительность. Нередко перевод диминутивов представляет определённые трудности. Сложность передачи диминутивов состоит в своеобразии их семантики в языке оригинала и зависимости того или иного значения от контекста. Кроме того, большую роль при переводе слов с диминутивными суффиксами играют особенности менталитета народа, например, *батюшка* – *mein Vater*.

Переводческие преобразования рассматривались учёными на всех уровнях языковой системы при сопоставлении нескольких языков.

В работах некоторых исследователей имеет место перевод имён собственных с диминутивными суффиксами. Степень и качество знакомства, выражаемые русскими формами *Ванюшечка* или *Надюшенька*, точно так же, как и грубое экспрессивное звучание форм *Валюха* или *Колян* и им подобных, просто не могут быть адекватно переданы на другие языки. В этих случаях транскрипция и транслитерация неизбежны [2, С. 314]. Примером может послужить сказка «*Алёнушка и братец Иванушка*» и её перевод. Автор перевода на немецкий язык прибегнул к транслитерации при передаче имён собственных на немецкий язык: *Алёнушка* – *Aljonuschka*, *Иванушка* – *Iwanuschka*.

Главным условием максимально приближенного перевода диминутивов является передача экспрессивно-оценочного компонента и прагматического воздействия. Поэтому степень семантической эквивалентности при переводе будет разной.

Самым распространённым приёмом, особенно среди синтетических языков, является нахождение эквивалентного аналога в языке перевода (А. Д. Швейцер, Я. И. Рецкер), что в рамках вопроса о диминутивах подразумевает присоединение собственных уменьшительно-ласкательных суффиксов к основе (Ю. Н. Звонарева), например, *бабушка* – *Großmütterchen*, *сестрица* – *Schwesterlein*, *братец* – *Brüderlein*.

Многими исследователями отмечается приём компенсации. Ведущие переводоведы (А. В. Федоров, Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер и др.) в той или иной степени затрагивали проблему переводческой компенсации. Средствами компенсации при переводе диминутивов могут выступать маркированные слова или, наоборот, стилистически немар-

кированные слова, например, *избушка* – *die Hütte*. Прием переводческой компенсации А. Д. Швейцер относит к трансформации на прагматическом уровне, что является важным дополнением при переводе диминутивных единиц [5, С. 78].

Среди распространённых приёмов трансформаций при переводе диминутивов с языка оригинала на язык перевода выделяется также описательный перевод (или экспликация) (например, *Морозко* – *der gestrenge Frost*). В любом языке имеются слова, которые обозначают по своему лексическому значению эмоциональное отношение к тем или иным предметам и явлениям. Так, значение малого размера или положительной эмоциональной оценки в некоторых языках передаётся, как правило, специальным лексическим добавлением – прилагательным, которое используется в сочетании с объектом, который они определяют (*eine gute Alte* – *старушка*, *una piccola capanna* – *избушка*, *a small cake* – *тортик* и т. д.). При рассмотрении данного приёма, следует отметить диминутивное согласование (И. С. Алексеева) или двойную репрезентацию (Н. Н. Канашина) – типичное явление, в основном, для русского языка. Так, для русского языка характерна избыточность обозначения диминутивности, дублирование как с помощью лексики, так и с помощью диминутивного суффикса [1, С. 210]. Данная модель представлена в виде *маленький + существительное с размерно-оценочным суффиксом*. Частотность употребления словосочетаний типа *маленький домик, небольшой столик* намного выше, нежели *маленький дом, небольшой стол*. Это объясняется особенностью восприятия уменьшительности в русском языке, в большинстве случаев обозначающая ласкательность, реже уничижительность. Двойная репрезентация уменьшительного значения встречается и в немецком языке как, например: *ein kleines Männlein, ein winziges Stübchen, ein schmales Bächlein*, но значительно реже [3, С. 267].

При переводе диминутивов на немецкий и английский языки исследователи Л. Ю. Резниченко, А. А. Буряковская отмечают тенденцию к нейтрализации значения. В классификациях известных переводоведов данный термин не указывается, однако, данное понятие имеет некоторое сходство с трансформациями на компонентном уровне семантической эквивалентности, выделенными А. Д. Швейцером и лексико-семантическими заменами В. Н. Комиссарова (*веретешко* – *die Spindel*).

В некоторых случаях передачи диминутивов переводчик производит модификацию значения посредством генерализации и конкретизации (*сарафанчик* – *die Kleider*, *деточки* – *Söhnelein*).

К группе приёмов, в которой происходит изменение значения, следует отнести также приём переосмысления (Я. И. Рецкер, Л. С. Бархударов).

При переводе диминутивов нередко используются и грамматические замены. Согласно определению В. Н. Комиссарова, грамматическая замена представляет собой «грамматическую трансформацию, при которой грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу переводного языка с иным грамматическим значением» [4, С. 408].

Итак, перевод диминутивных образований с языка оригинала на язык перевода является достаточно сложной задачей. Это объясняется трудностями, которые связаны с неоднородной системой словообразования, восприятием новой формы иностранного слова с чужеродным суффиксом субъективной оценки; несоответствия значения прилагательного значению суффикса и т.д. В связи с этим, на практике применяются различные переводческие трансформации, благодаря чему в той или иной мере достигается эквивалентный перевод.

Литература

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. – СПб., 2004. – 352 с.
2. Буряковская А. А. Диминутивность в различных стилистическо-функциональных типах дискурса / А. А. Буряковская // Известия Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки. – Тула, 2010. – № 1. – С. 310-315.
3. Канашина Н. Н. Квантитативный компонент в семантике диминутивов в русском, немецком, марийском и чувашском языках / Н. Н. Канашина // Вестник Чувашского ун-та. – Чебоксары, 2011. – № 4. – С. 263-268.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М., 2004. – 424 с.
5. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М., 1988. – 216 с.

Ейкалис Юлия Аркадьевна

Особенности организации повествования в комиксе

Науч. руководитель – д.ф.н., проф. Дубинин С. И.
Российская Федерация, г. Самара
Самарский государственный университет

Обращаясь к феномену комикса, отечественные и зарубежные исследователи в качестве ключевого для его дефиниции признака отмечали различ-

ные его черты: гетерогенность его знакового пространства (Анисимова Е. А.), коммуникативность комикса (Козлов Е. В.), его принадлежность к рыночной индустрии развлечений (Т. Гренстейн). Однако, несмотря на большое разнообразие подходов и дефиниций, большинство определений объединяет признание комикса последовательностью изображений (У. Айзнер, С. Мак-Клауд, Е. В. Козлов, Л. Г. Столярова, Е. В. Харитонов). Дефиниция комикса, сформулированная У. Айзнером и ставшая впоследствии классической, – *the sequential art* – постулирует единство в комиксе повествования и визуального действия.

М. Шювер в своем исследовании «*Wie Comics erzählen*», ссылаясь на Й. Бальцера и рассматривая комикс как «интермедиаальный феномен», который распространяется далеко за рамки вербальных типов текста и который в сегодняшнем медиакультурном пространстве распространён повсеместно, делает вывод о необходимости разработки нового, неклассического инструментария для изучения комикса: «*Zur besseren Erschließung von <...> in einem konventionelleren Sinne “erzählerischen” Comics kann die Einsicht Balzers beitragen, dass in Comics verschiedene Repräsentationssysteme ineinander greifen und dass dieses Miteinander durch die klassischen Zeichenprozesse nur unvollständig gefasst werden können*» [3, С. 19].

Л. Г. Столярова отмечает, что художественное произведение не может существовать без нарратива – повествования о событиях, образующих его сюжет, в котором присутствуют интрига и определенная напряженность. Информация в комиксах подаётся не в форме простого повествования, а «зрительного ряда, последовательности кадров с подписями к ним, разворачивающейся на глазах у реципиента» [5, С. 9]. «Если в произведении отсутствует напряжённо развивающийся сюжет, оно не может вызвать интерес массовой публики. То же можно сказать и о комиксе, в котором обязательна интрига. Читая комикс, реципиент погружается в мир художественного произведения. Автор бы приглашает его принять участие в истории, происходящей в реальном времени» [5, С. 9].

Примечательно, что в рамках данного подхода М. Шювер предлагает в дефинировании нарратива отказаться от такого признака, как нарратор, и сосредоточиться на самом факте повествования. Об этом же пишет Т. Гренстейн: «*The narrator, whether regarded as a compulsory agent or as optional, is defined in every case as an intermediary between the story and the reader, an instance that expresses a point of view on the events recounted*» [2, С. 80].

В то время как содержание историй в картинках может быть очень разнообразным, количество формальных составных частей комикса ограничено: границы изображений, рамки, объединяющие группы изображений, текстовые поля (речевые и мысленные «пузыри», прочие текстовые блоки), стрелки, указывающие направления, графические акценты, подчеркивающие некоторые элементы изображений, чтобы дополнительно «объяснить» их значение в нарративе в целом.

Повествование в комиксе происходит за счёт ментального дополнения выше описанных составных частей. Я. Диттмар предлагает следующее понимание конструкции повествования: «Zusammenspiel der Ebenen, die einander wie überlagernde Folien ergänzend die Geschichte darstellen» [1, С. 117]. Нижний уровень представлен отдельными элементами, которые составляют изображения. Изображения «приносятся» в последовательность и становятся, таким образом, основой повествования, её «скелетом» (Handlungsgerüst), дополняемым нитями повествования различных текстов. Изображение шумов может при этом стать овеществлением звуков, которые выражаются в предметном присутствии их в изображении. Однако они могут быть перенесены на уровень речевых актов. Рядом с последовательностью изображений находятся комментарии, расположенные в отдельных текстовых полях, упорядочивающие значения действий и дополняющие их существенной информацией. Демонстрация мыслительных процессов в изображениях есть демонстрация таковых *исключительно* для читателя, они, в отличие от речевых актов, должны быть недоступны восприятию действующих лиц. «Речевые пузыри» показывают действующим лицам слышные высказывания одиночных *dramatis personae*.

Между одиночными изображениями конструируется зависимость, которая делает из них сцену или целую историю в картинках, комикс. Если всю страницу рассматривать как изображение, можно отметить, что она имеет множество частей и деталей, которые привлекают к себе внимание. Каждая картинка в отдельности имеет также оптически центральный пункт; как правило, им становится выделенное визуальными средствами изображение, особенно важное для повествования. Этот центральный пункт не только привлекает к себе внимание, но и вступает во взаимодействие с другими деталями. Кроме того, несмотря на единодушное признание исследователями первичности визуального компонента по отношению к вербальному, текст, организующий повествование и представленный как в речевых и мыслительных «пузырях», так и в звукоподражаниях или комментариях, может играть ключевую роль в комиксе.

Я. Диттмар принимает за повествовательную единицу комикса отдельное изображение, которое в большей или меньшей степени чётко ограничено по объёму. [1, С. 118] Однако каждое отдельное изображение всегда связано с окружающими его изображениями, оно должно быть помещено в повествовательный контекст, для того чтобы оно могло быть правильно прочитано, таким образом реализуется одно из множества его значений.

Носителями действия во всём повествовании становятся основные и второстепенные персонажи, кроме того, нарративным соединением в комиксе может стать место действия, по крайней мере, пока оно узнаваемо для реципиента.

Читатель конструирует связи между рядом расположенными изображениями. Каждая страница комикса имеет завершённую композицию, т. к. она является единицей повествования. Все изображения на странице можно видеть сразу, их оформление дополняет общее впечатление. Каждая страница имеет свой центральный пункт, В конце каждой страницы должно быть предусмотрено соединение со следующей.

Недостающую информацию читатель восполняет сам, например, в панелях, где картинки на первый взгляд едва ли могут составить связную последовательность, читатель сам конструирует недостающие элементы наррации и восстанавливает связь между картинками. То, что изображается рядом, должно иметь некую связь, и читатель, ожидающий связного повествования, делает его таковым сам, а там, где связь неочевидна, отдельные изображения часто соединяются через текст.

Подводя итоги, мы можем отметить, что повествование в комиксе имеет сложную структуру: при помощи визуальных средств конструируется не только последовательность, но зависимость изображений. Структура повествования в комиксе требует от реципиента особого интуитивно-когнитивного навыка – умения восстанавливать «скрытые» от него элементы наррации для того, чтобы однозначно декодировать информацию, заложенную в отдельных изображениях и в последовательности в целом. Повествование в комиксе детерминировано как визуальным, так и вербальным компонентами, при этом вербальный текст не только дополняет последовательность изображений, но выполняет организующую функцию.

Литература

1. Dittmar, J. F. Comic-Analyse. Konstanz: UVK Verl.-Ges., 2008.
2. Groensteen Th. Comics and narration – University Press of Mississippi, 2013.

3. Schüwer, M. Wie Comics erzählen – Trier: Wiss. Verl. Trier, 2008.
4. Козлов Е. В. Коммуникативность комикса в текстуальном и семиотическом аспектах: Автореф. дисс. ... канд.ф.наук: 10.02.19. – Волгоград, 1999.
5. Столярова Л. Г. Вербальные и невербальные компоненты коммуникации в текстах французских комиксов: Автореф. дисс. ... канд.ф.наук: 10.02.15 – Воронеж, 2012.

Ерёмина Наталья Константиновна

**Синонимические отношения фразеологических единиц
в компьютерном подязыке**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Компьютерный подязык имеет собственную социальную среду обитания, что и определяет специфику речи его носителей. Выявление особенностей национального мировидения и специфики его отражения в языке в полной мере возможно на материале фразеологических единиц. При исследовании семантики фразеологизмов непременно учитываются их системные отношения (синонимия, антонимия, омонимия и т. д.).

Возможность синонимических отношений фразеологизмов свидетельствует о творческом потенциале языка, поскольку большинство фразеологизмов служат не столько целям коммуникации, сколько целям экспрессии, выразительности и стилистического использования.

И. И. Чернышева определяет фразеологические синонимы следующим образом: «Фразеологическими синонимами являются разноструктурные и одноструктурные фразеологические единицы, имеющие одинаковое значение при неадекватности образной мотивированности единиц и возможных различиях в семантических оттенках значения, функционально-стилистической принадлежности и сочетаемости» [2, С. 81].

Подобное определение фразеологических синонимов с некоторыми вариациями имеет место и в других работах, посвященных исследованию этой проблемы. Синонимическими фразеологизмами Н. М. Шанский называет «...обороты, обозначающие один и тот же предмет объективной действительности... Синонимические обороты могут дифференцироваться друг от

друга оттенками в семантике, стилистической окраской, сферой употребления, словесными связями и т. п.» [3, С. 69].

Фразеологические синонимы имеют различия, которые состоят в дополнительных признаках предмета, процесса, явления, что может привести к образованию как идеографических, так и стилистических синонимов. «Язык развивается стихийно. В системе языка нет математической упорядоченности, поскольку в его создании участвует много людей, действия которых не связаны никакими планами и договоренностями» [1, С. 160].

Фразеологические синонимы компьютерного подязыка различаются на основе 1) частеречной принадлежности, 2) структуры, 3) семантики, 4) стилистического применения.

1) Среди фразеологизмов компьютерного подязыка мы выделили субстантивные (*turbo nerd* – *computer geek* ‘компьютерный фанатик’; *firewall machine* – *Venus flytrap* ‘брандмауэр, средства защиты от несанкционированного доступа в локальную сеть’) и глагольные (*to cough and die* – *to scream and die* – *to crash and burn* ‘о программе: перестать работать’).

2) По структуре фразеологические синонимы подразделяются на одноструктурные (*black art* – *deep magic* ‘недокументированные приемы программирования’; *bounce message* – *bounce mail* ‘возвращаемое отправителю недоукомплектованное сообщение’) и разноструктурные (*aliasing bug* – *stale pointer bug* ‘ошибка из-за недействительного указателя’; *off-by-one error* – *fencepost error* ‘ошибка диапазона в программировании’).

3) По семантическим признакам фразеологические синонимы могут быть равнозначными (*blank instruction* – *do-nothing instruction* – *dummy instruction* ‘пустая команда’; *clover key* – *feature key* – *command key* – *flower key* – *pretzel key* ‘клавиша «Alt» на клавиатуре Apple Macintosh’; *comm mode* – *talk mode* ‘режим общения’) и идеографическими. Идеографические синонимы отличаются оттенками значений. Приведём примеры английских фразеологизмов, обозначающих сложную программу / систему с плохим дизайном и с множеством излишних функций: *baroque program* – *elephantine program* – *monstrous program*. Значение каждого последующего фразеологизма отличается более высокой степенью сложности, а *monstrous* подразумевает ещё и наличие большого количества ошибок в программе.

4) Стилистические синонимы во фразеологии характеризуются наличием общего значения и дополнительной стилистической окраской. В данном случае речь идёт о трех стилистических пластах: система компьютерных терминов, профессиональные выражения программистов, компьютерный

жаргон: (проф.) spaghetti code – (жарг.) kangaroocode; (терм.) buffer overflow – (жарг.) buffer chuck; (терм.) plug and play – (жарг.) plug and pray; (терм.) cordless mouse – (жарг.) tailless mouse. Однако следует отметить, что в стилистических различиях наблюдается определённая нестабильность – профессиональные наименования порой становятся терминами, жаргонные выражения переходят в общелитературный язык и становятся нейтральными.

Частое использование одного и того же выражения в речи снижает его экспрессивность. Проанализировав имеющийся фактический материал, мы отметили наличие развитых синонимических рядов. Фразеологизмы компьютерного подязыка объединяются в синонимические ряды на основе общего значения. Это, в основном, одноструктурные фразеологизмы, соотносимые с одной частью речи: computer geek, turbo nerd, turbo geek, propeller head ‘компьютерный фанат’; gender mender, gender blender, gender bender, sex changer ‘переходник’.

Можно выделить фразео-семантическую группу, представляющую собой более общее тематическое объединение фразеологизмов-синонимов. В эту группу относятся фразеологизмы, обозначающие эмоции и чувства человека по отношению к окружающей его действительности. Оперирование с техникой подразумевает не только логику, но и эмоции. В процессе работы обнаруживаются неполадки, техника даёт сбой; незнание, неумение пользователя а, порой, и просто забывчивость не позволяют выполнить ту или иную функцию, запустить ту или иную программу. Неприятные ситуации побуждают человека вслух выражать свои эмоции. В этой группе больше всего фразеологических оборотов с общим значением ‘раздражение, по поводу плохой работы компьютера и его составляющих’: bite the bag, brain-damaged program, cough and die, monstrous program, fandango on core, fireworks mode, gronked program, grundy program, crufty program, core leak, crawling horror, ROM dependant, tired iron. В рассматриваемой группе можно также выделить следующие синонимические ряды: ‘недобрые пожелания’: fear and loathing, must die, backspace and overstrike; ‘неодобрительные отношения к офисным работникам’: field servoid, buzzword specialist, marketing puke; ‘выражение восхищения высокой степенью владения компьютером’: house wizard, house guru, language lawyer, net god, source of all good bits; ‘одобрение’: cuspy program, flavorful system / program, well-behaved program.

Как видно из приведённых примеров, на передний план выдвигаются те понятия, которые вызывают сильную эмоциональную реакцию: выражение раздражения, неудовольствия. Именно в этих лексико-семантических группах строятся самые длинные синонимические ряды.

Литература

1. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. – М.: Наука, 1988. – 242 с.
2. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1970. – 200 с.
3. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1969. – 213 с.

Ержанова Гульжан Алимкуловна

Синтаксические и когнитивные основы газетных заголовков

Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский региональный государственный
университета им. К. Жубанова

Интерес к заголовкам в лингвистической науке существует на протяжении многих десятилетий. В научной литературе рассматривались такие вопросы, как связь заголовка и текста (Гальперин, Кржижановский, Кожина, Коробова, Лысакова, Лукин и др.); заголовок как самостоятельная речевая единица (Виноградов, Ляпина, Пешковский, Потебня и др.); функции газетного заголовка (Лайне, Харченко и др.); его синтаксическая структура (Бухарев, Вомперский, Карим Салим Муртада, Попов, Ронгинский и др.); его речевая структура (Богуславская, Вахтель, Коньков и др.); стилистика газетного заголовка (Алещанова, Блисковский, Богославская, Веселова, Кожина, Лазарева, Полтавская, Сафонов, Хазагеров и др.). Подробно рассмотрены интертекстуальные элементы в газетных заголовках (Алещанова, Джанджакова, Качаев, Лю Лифень, Мальченко, Норманн, Сафонова и др.).

С точки зрения лингвистики текста, заголовок является частью текста, его структурным элементом. Однако многие исследователи признают двойственную природу заглавия (Коробова, Кожина и др.), а именно: рассматривая заголовок как элемент текста, они одновременно отмечают и самостоятельность этой единицы текста, представляющей реальное положение дел.

В данной статье газетный текст рассматривается «как инструмент осуществления конкретных интенций говорящего» (Филиппов). При этом заголовок является его частью, его смысловой и структурной составляющей (Лу-

кин, Веселова, Кайда). Заголовок создается в связи с главной мыслью автора текста, при этом он является единицей, с которой начинается акт коммуникации с читателем, и элементом, с которого начинается процесс восприятия текста адресатом. Однако нами признается и тот факт, что заголовок обладает достаточной самостоятельностью (на что указывает его пространственная позиция), конкретными грамматическими и семантическими характеристиками, не отрываясь при этом от текста.

Являясь обязательной частью текста, заголовок представляет его во внешнем мире и может рассматриваться как репрезентант (представитель) текста.

Предметом журналистики в целом признается «современность в совокупности множества составляющих её социальных ситуаций» (Тертычный). Однако данное определение не следует понимать так, что журналистика ограничивается представлением актуальных социальных ситуаций. Здесь эти ситуации подвергаются анализу и интерпретации, представляя, таким образом, и ментальный мир современника. При этом надо иметь в виду, что речь идёт как о мире автора, так и читателя этого текста, который отмечен своими предпосылками, навыками понимания и чтения. Благодаря этому, по словам Ю. М. Лотмана, «в понятие текста вводится возможность расширения», т. е. включения значений, получающих не только лексическое, но и грамматическое выражение, которые формируют его смысл.

До сих пор при исследовании газетных заголовков практически не уделялось внимания семантике синтаксических структур, которыми эти заголовки представлены, хотя известно (работы А. В. Бондарко), что именно грамматическая семантика берёт на себя роль личностной интерпретации сообщаемой информации. Выбор со стороны автора синтаксической конструкции как способа выражения его интенции должен быть связан и с характером развития содержания статьи, отвечая требованиям предсказуемости, определяющим процесс чтения, интерпретации и понимания текста читателем.

Таким образом, можно предположить, что анализ заголовков текстов информационных жанров (ориентированных на социо-культурную сферу жизни общества) позволит выявить сформировавшиеся коммуникативные структуры этого типа текстов, лингвистическим показателем которых изначально является заголовок.

Заголовок имеет двойственную природу: с одной стороны, он является компонентом текста, с другой стороны, заголовок представляет собой «надтекстовую» единицу. В своей последней функции газетный заголовок отображает реальность, представленную в виде ситуаций и событий.

В современной лингвистике существуют различные подходы к определению «события». С точки зрения семантики, событие имеет свою внутреннюю структуру, определяемую отношениями субъекта, средств, объекта, времени, обстоятельств или условий, причин, цели, результата. Все эти характеристики входят в понятие «семантическое представление» внеязыкового события (Кибрик), которое вербализуется на уровне высказывания в виде пропозиций. Анализ внутренней структуры вербализованных текстовых событий, их ситуационного и референтного компонентов, позволяет определить мотив выбора той или иной синтаксической конструкции, представляющей референтное событие.

При этом текст рассматривается как лингвистическая единица, являющаяся формой существования вербализованного события и обладающая определёнными категориями, свойствами и функциями. Заголовок же, представляющий событие, является важнейшим элементом, соответствующий структурной и смысловой цельности текста. Текст как коммуникативная единица определяется как целостная, состоящая из коммуникативно-функциональных элементов, организованных в систему для осуществления коммуникативного намерения автора текста соответственно речевой ситуации.

Особенности текстов СМИ можно сформулировать следующим образом:

- предметом современной публицистики признается окружающая действительность в совокупности составляющих её социальных событий и ситуаций;
- при создании текстов СМИ с необходимостью учитывается фактор адресата, так как именно он влияет на структуру текста, которая в свою очередь ориентирована на выполнение важнейших функций СМИ – информирование и воздействие;
- СМИ формируют и отражают общественное сознание.

Говоря о заголовке, практически все исследователи отмечают его особенность: с одной стороны, это языковая структура, предваряющая текст, поэтому заголовок воспринимается как речевой элемент, находящийся вне текста и имеющий определённую самостоятельность. С другой стороны, заголовок – полноправный компонент текста, входящий в него и связанный с другими компонентами целостного произведения. В нашем исследовании при анализе материала мы учитываем обе эти позиции.

Свойственные заголовку функции отражают его связь с текстом. Это связь непосредственная: заголовок называет текст (назывная функция), сообщает о чем-то (информативная функция), он является первой фразой, которая устанавливает контакт между автором и читателем (апеллятивная функ-

ция), в нём отражается отношение автора к сообщению (эмотивная функция), он призван привлечь внимание к тексту (рекламная функция).

При описании синтаксической структуры газетного заголовка освещаются некоторые спорные моменты, содержащиеся в научной литературе: нет единого мнения в оценке грамматической природы заглавий. В определениях грамматической природы заглавий, представленных номинативными конструкциями, можно отметить два полярных подхода: заголовок является предложением (Г. А. Золотова, Н. А. Кожина, Э. А. Лазарева) или заголовок не является предложением (А. Н. Гвоздев, Н. С. Валгина, А. С. Попов). В общем, разделяется точка зрения авторов, признающих за газетным заголовком любой синтаксической структуры статус предложения.

Обладая различными функциями и выполняя определённые коммуникативные задачи, газетный заголовок в смысловом плане содержит указание на некоторое событие (или его компонент). Если содержание заголовка – это номинация события, то его формальная организация – это интерпретация события автором.

Таким образом, по-нашему убеждению, выбор типа газетного заглавия (рекламного или информативного) должен осуществляться с учётом специфики текста, компонентом которого является заголовок. Таким образом, употребление лексико-грамматических, стилистических средств языка в заголовке связано с прагматической функцией заголовка, так как их актуализация проявляется в приспособлении лексических средств и синтаксических структур к конкретной коммуникативной цели высказывания, а также в индивидуально-авторском использовании этих средств.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка, М., 1978, т. 1. – С. 567.
2. Лазарева Э. А. Заголовок в газете. Свердловск, 1989.
3. Словарь русского языка / Сост. С. И. Ожегов, М., 1952. – С. 173.
4. Попов А. С. Синтаксическая структура современных газетных заголовков. Развитие синтаксиса современного русского языка. М., 1966.
5. Шалимова Г. С. Разговорные конструкции в газетном синтаксисе. Вестник МГУ. – 1976. – №6.
6. Шалимова Г. С. Синтаксическая экспрессивность газетных заголовков. Вестник МГУ. – 1987. – №3.
7. Шостак М. А. Сочиняем заголовок // Журналист. –1998. – №3.

Маркер дискурса “well” в свете теории семиотики

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

В настоящее время актуальным остается изучение дискурса. В англистике под дискурсом понимается последовательность двух и более предложений в живой речи, произнесенных одним человеком или большим количеством людей [8, С. 151]. Лексико-грамматические средства связи высказываний в дискурсе получили название связующих сигналов («linking signals») [4, С. 139-143] или маркеров дискурса («discourse markers») [8, С. 151; 2, С. LA14-LA15]. Маркеры не только указывают на связь между тем, что говорит один человек, и тем, что уже было сказано или будет сказано, но и на мнение говорящих о том, что они сами говорят, или о том, что говорят их собеседники. Маркеры обычно занимают позицию в начале предложения. В современном английском языке различаются такие маркеры, как маркеры сходства (similarly, in the same way), маркеры возражения (on the contrary), маркеры смены темы разговора (by the way, incidentally, right), маркеры обобщения (on the whole, in general, in most cases), смягчения (I think, sort of, kind of, at least), маркеры организации или структурирования дискурса (firstly, finally, for another thing) и т. п.

Маркер well является одним из наиболее распространённых маркеров дискурса английского языка. В частности, согласно данным словарей и учебников английского языка он используется для организации дискурса, смягчения содержания высказывания и выражения эмоций.

Как маркер организации дискурса well употребляется:

- 1) в начале разговора или при смене темы разговора (Well, now [4, С. 139]);
- 2) в начале высказывания, особенно как ответной реплики (Well, I agree with you about that [6, С. 1626]);
- 3) перед вопросом (‘Well, what did they say?’ [6, С. 1626]);
- 4) перед введением косвенной речи (So she said well I’ll phone you later [2, с. LA14]; So then she says well pack your things and go! [6, С. 1626]);
- 5) как средство заполнения паузы в разговоре (‘How much are you selling it for?’ ‘Well, let me see . . .’ [8, С. 157]);
- 6) для продолжения разговора (Well, as I was saying [6, с. 1626]; Well, then she said ... [5, С. 1513]);

7) перед введением новой информации и/ или информации, которая может удивить собеседников (You know that house we were looking at? Well, you'll never guess who's bought it [8, С. 158]); Well, really, what a stupid thing to do [5, С. 1513];

8) в окончании спора или разговора (Well, that's all for now [6, С. 1626]; Well I'll let you get back to work [2, С. LA14]).

Маркер well широко используется для смягчения содержания высказывания, которое могло бы огорчить собеседника. Эта закономерность наблюдается в следующих случаях:

1) когда ожидается утвердительный ответ вместо отрицательного ('So you told him what you thought of his idea, then?' 'Well, not exactly' [6, с. 1626]; 'What, she did the whole lot?' 'Well yeah, I think, well, she didn't do everything' [2, С. LA14]);

2) при выражении частичного согласия, чтобы не обидеть собеседника отрицательным ответом ('Do you like it?' 'Well, yes, it's all right' [8, С. 156]);

3) при вежливом исправлении информации, представленной в предыдущем высказывании ('You live in Oxford, don't you?' 'Well, near Oxford' (That's nearly right) [8, с. 158]; Well, I wouldn't have put it quite like that [6, с. 1626]; 'I mean it might take us another two months before we get out. Three months.' 'Well I would say six months'[2, С. LA14]).

Маркер well часто употребляется для передачи разнообразных эмоций говорящим, таких как

1) сомнение, удивление, гнев (особ. well, well; Well, I never!) (Well, they have a nerve! [6, С. 1626]; Well, well, I didn't think I'd see you here [там же]; She's got a new job. Well, well! [5, С. 1513]; Well, I never! What a surprise! [7, С. 1209]);

2) разочарование (особ. Oh well) (Oh well, I suppose. I can borrow the money [6, С. 1626]).

Oh well также используется говорящим чтобы скрыть огорчение, когда произошло какое-либо неприятное или огорчающее событие (Oh well, I can't complain; it was my own fault [5, С. 1513]).

Рассмотрение аутентичного языкового материала в свете положений теории семиотики, разрабатываемой лингвистами Р. Copley и L. Jansz, позволило расширить наши представления о роли маркера well в коммуникации. С позиций названной теории коммуникация выполняет следующие функции: референционную (referential), эмотивную (emotive), стилистическую или возвышающую (poetic), фатическую (phatic), металингвальную (metalingual) и волевою (conative) [Copley, Jansz]. Референционная функция имеет отноше-

ние к содержательной стороне высказывания. Эмотивная функция связана с выражением эмоционального состояния говорящего. Стилистическая функция характеризует стиль высказывания. Фатическая функция заключается в установлении и поддержании контакта участников коммуникации. Металингвальная функция сосредоточена на проверке наличия контакта между говорящими. Волевая функция отражает намерение одного говорящего воздействовать на получателя информации [Cobley, Jansz: 148-149].

Рассматривая маркер *well* с позиций вышесказанного, мы видим, что его использование в целях продолжения разговора способствует реализации фатической функции, употребление данного маркера в целях смягчения высказывания служит стилистической функции, а выражение эмоций говорящего с помощью маркера *well* способствует реализации эмотивной функции коммуникации.

Анализ примеров из романа Р. Киплинга, приводимых ниже, демонстрирует роль указанного маркера в реализации референционной и волевой функций коммуникации.

«Do you remember where I used to keep my bank-book?» said he. «Torp took it to be balanced just before he went away. Look and see».

«It was generally under the tobacco-jar. Ah!»

«Well?»

«Oh! Four thousand two hundred and ten pounds nine shillings and a penny! Oh, my!» [3, С. 217].

В данном примере Дик Хелдар и девушка Бесси, прислуживающая в его доме, ведут разговор о банковском счете. Вопрос *Well?* выполняет волевою функцию требования ответа и означает *How much money is there?*, что имеет отношение к референционной функции.

Обратимся к другому примеру из того же произведения. Ослепший художник Дик показывает Мейси картину, которая была безнадежно испорчена. Об этом Дик еще не знает.

He turned a scarred formless muddle of paint towards Maisie and the eyes strained as though they would catch her wonder and surprise. One thing and one thing only could she do for him.

«Well?»

The voice was fuller and more rounded, because the man knew he was speaking of his best work [3, С. 195].

Во втором примере *Well?* также выполняет волевою функцию требования ответа, но передаёт другой смысл: *How do you like the picture?* Последнее связано с референционной функцией коммуникации.

Примечательно, что в обоих случаях *well* используется как самостоятельное вопросительное предложение.

Итак, всё вышесказанное позволяет заключить, что роль маркера *well* не ограничивается организацией дискурса, смягчением высказывания и выражением эмоций. Рассмотрение данного маркера с позиций семиотики позволяет заключить, что он может способствовать реализации волевой и референционной функций коммуникации.

Литература

1. Cobley P., Jansz, L. *Introducing Semiotics*. Icon Books UK: Totem Books USA, 2007. – 176 p.
2. Hoey M. *Spoken Discourse* // *The MacMillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. MacMillan Publishers Limited, 2003. – Pages LA 14 – LA 15.
3. Kipling R. *The Light That Failed*. Moscow, 2002. – 236 с.
4. Leech G., Svartvik J. *A Communicative Grammar of English*. Moscow, 1983. – 304 p.
5. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. New Edition. Longman, 1999. – 1568 p.
6. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. L., 2003. – 1692 p.
7. Nagy G. L. *Thesaurus of English Idioms*. Budapest: Tinta, 2006. – 1249 p.
8. Swan M. *Practical English Usage*. New Edition. Oxford University Press, 2002. – 658 p.

Замятина Екатерина Сергеевна

Русский и гуджарати: морфологическая интерференция в области системы личных местоимений

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

При изучении иностранного языка нередко возникает интерференция, т.е. автоматический перенос закономерностей системы родного языка на изучаемый, что становится причиной ошибок [2]. Задача преподавателя в таком случае – понять причину возникновения ошибок и в соответствии с этим

найти способ решения связанной с интерференцией проблемы. Это невозможно без изучения особенностей системы родного языка студентов, которые служат причиной ошибок.

В ходе обучения индийских студентов (родной язык – гуджарати) русскому языку были замечены трудности в овладении системой русских местоимений. Данные трудности выражались в том, что:

1) при выполнении подстановочного задания возникали стабильные ошибки;

2) при отработке простейших вопросов типа «Кто вы?» с личными местоимениями русского языка в ответах на них звучало то же местоимение, что и в вопросе («Кто вы?» – «Вы студенты»). Позднее то же самое повторилось и в отношении притяжательных местоимений («Это ваша ручка?» – «Да, ваша»).

На основании данных фактов было сделано предположение, что данная проблема обусловлена интерференцией на уровне морфологии. С целью подтверждения предположения, и, как следствие, нахождения наиболее эффективного пути коррекции данных ошибок было предпринято небольшое исследование.

Гуджарати относится к индоарийской группе языков индоевропейской семьи. Он распространён на всей территории штата Гуджарат и в прилежащих районах штата Махараштра. По своему строю гуджарати занимает промежуточное положение между хинди и маратхи [1].

Система личных местоимений в гуджарати так же, как и в русском языке, базируется на категории лица (первое, второе и третье лицо) и числа (единственное и множественное число). Однако на этом сходство заканчивается.

В гуджарати имеются три местоимения первого лица: *hũ* (я), *ame* (мы) и *ārpe* (мы с вами). При этом местоимение *ame* обозначает группу лиц, включающую говорящего, но адресат в неё не входит, в то время как *ārpe* включает помимо говорящего также и адресата. В русском же языке подобного различия нет. Пример из подстановочного упражнения, которое вызывало трудности у учащихся (жирным курсивом выделен правильный ответ, который требовалось подставить на место многоточий):

Это я, а это Наташа. Мы подруги.

Это я, а это ты. Мы студенты.

В русском языке используется одно и то же местоимение – «мы». Тем не менее, на гуджарати в первом случае, судя по всему, использовалось бы местоимение *ame*, во втором – *ārpe*. Именно неспособность понять отсутствие в русском языке данного разделения, вероятно, и послужило причиной ошибок

в упражнениях, а в дальнейшем дало и ошибки в употреблении личных и притяжательных местоимений в вопросах и ответах.

Другие отличия системы личных местоимений в гуджарати:

1) Во втором лице три местоимения: *tũ* (ты), *tāme* (вы), *ār* (Вы, уважительная форма). Было зафиксировано явление интерференции, выражающееся в неразличении «вы» как формы личного местоимения множественного числа второго лица и «Вы» как местоимения второго лица единственного числа (формальное обращение), но одновременно – явление транспозиции (быстрое запоминание формы единственного числа второго лица из-за сходства звучания). Последствия интерференции были ликвидированы быстро.

2) В третьем лице в гуджарати используются местоимения *te* и *ā*, буквально переводящиеся как «тот» и «этот». По сути дела, это указательные местоимения, не имеющие категорий рода и числа. Однако интерференция выразилась лишь в использовании местоимения «он» во всех случаях, когда требовалось употребление третьего лица, и данные ошибки были немногочисленны.

Таким образом, самой значимой проблемой оставалось непонимание соотношения местоимений «я» и «мы», перенесённое также на «ты» и «вы». Попытки исправления ошибки, не давшие результата:

1) Аналогия с английским языком.

2) Попытка объяснить систему русских местоимений с опорой на схему.

Наилучший результат дала описанная ниже методика, состоящая из двух этапов.

Этап 1: На доске пишется следующее:

Я + я = мы

Я + ты = мы

Я + вы = мы

Я + он / она / оно = мы

Я + они = мы

Ты + ты = вы

Ты + он / она / оно = вы

Ты + они = вы

Он / она / оно + он / она / оно = они

Он / она / оно + они = они

Данный материал переписывается студентами в тетрадь. Желательно закрепление на нескольких примерах и повторение на 2-3 следующих уроках.

Этап 2: Состоит в закреплении правильного употребления местоимений в ответах на вопросы. Правила формулируются следующим образом (исполь-

зуется английский язык; студенты, о которых идёт речь в данной статье, владели английским языком).

I ask with «ты» – you answer with «я».

I ask with «я» – you answer with «ты».

I ask with «мы» – you answer with «вы».

I ask with «вы» – you answer with «ты».

Данная формулировка повторяется каждый раз, когда студент отвечает неправильно, следующим образом: «I ask with «я», you answer with...» – студенты сами должны продолжить. Также необходима корректировка в некоторых случаях: употребления формальной формы местоимения «ты» – «Вы», третье лицо и т.д.

Опыт показал, что именно такая методика является наиболее эффективной в борьбе с данным проявлением интерференции на морфологическом уровне.

Литература

1. Савельева Л. В. Язык гуджарати. М.: Наука, 1965. – 69 с.
2. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая Школа, 2003. – С. 27-31.

Искиндинова Салтанат Куатовна

Особенности перевода текстов СМИ с английского языка на русский

Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский региональный
государственный университет им. К. Жубанова

Средства массовой информации (далее СМИ) оказывают огромное влияние на жизнь общества, на сознание и представления людей. Актуальной становится проблема перевода текстов СМИ, когда так много зависит от оперативности и адекватности передачи информации.

Под текстами СМИ следует понимать не только газетно-журнальные тексты, но и разнообразные звучащие материалы – радио- и телерепортажи, интервью, различные программы, ток-шоу, фильмы и т.п. (то, что иногда

называют «электронной прессой»). Понятие «электронной прессы» в последние годы расширилось, включив в себя и Интернет.

Среди жанрово-тематического многообразия текстов СМИ выделяются следующие типы текстов: новостные материалы; комментарии; аналитические обзоры на разные темы; интервью; спортивные новости/репортажи; рекламные материалы и т.п.

Каждое из средств массовой информации имеет свои объективные особенности, поэтому каждый из названных выше жанров воплощается в них по-своему. Однако определяющие жанровые характеристики, как правило, сохраняются независимо от средства массовой информации.

Адекватный перевод любого текста СМИ подразумевает верную передачу средствами другого языка не только фактического и сугубо информативного содержания текста, но и его коммуникативной/функциональной направленности.

Среди собственно языковых и стилевых особенностей языка СМИ можно выделить:

1. Высокую степень стандартизации используемых средств: устойчивые и клишированные выражения, журналистские штампы, лексикализованные метафоры, стандартные термины и названия.

2. Экспрессивность языка как способ привлечения внимания читателя.

3. Насыщенность самыми разнообразными реалиями, аллюзиями и цитатами.

4. Использование разговорной, сниженной, сленговой и ненормативной лексики.

5. Широкое использование идиом, игры слов, каламбуров, пословиц и поговорок.

6. Широкое использование стилистических средств, таких как гипербола, литоты, образные сравнения, метафоры, метонимия.

7. Особая черта письменных текстов СМИ – газетные и журнальные заголовки, построенные на игре слов, на каламбурах, цитатах, аллюзиях и идиомах [1, С. 126].

С точки зрения переводчика все эти особенности текстов СМИ представляют собой проблемы, требующие профессионального решения. В большинстве случаев буквальный, дословный перевод невозможен, и для подбора наилучшего эквивалента переводчику требуются прекрасное чувство языка, изобретательность и находчивость.

Если в переводимом тексте преобладают клишированные сочетания нейтрального характера, то аналогичные языковые средства следует исполь-

зовать и в переводе. Тем более что для многих журналистских клише, используемых, например, в англоязычной прессе нетрудно подыскать смысловые и стилистические соответствия среди такого же рода выражений русского языка, столь же характерных для текстов СМИ. Например: a significant event – знаменательное событие; as follows from reliable sources – как следует из компетентных источников; restricted information – информация для служебного пользования/секретная информация и т.п. Там, где «готовых» соответствий на языковом уровне нет, смысл нужно передавать иными средствами, не нарушая при этом жанрового, стилистического и коммуникативного характера текста.

Этот же принцип по возможности следует применять и при переводе образных, идиоматических выражений. Необходимо адекватно передать идиому в исходном тексте с помощью идиомы на языке перевода, не только по смыслу, но и по стилистическим и иным параметрам. Например: to follow in somebody's footsteps – пойти по чьим-то стопам; to put the cart before the horse – ставить телегу впереди лошади; to burn one's boats/bridges – сжигать (свои) корабли/(за собой) мосты.

Что касается реалий, названий организаций, должностей и т.п., здесь простора для творчества у переводчика нет или очень мало. Названия международных организаций, принятые обозначения важных исторических и политических событий, географические названия и ряд других реалий – то, что любой переводчик, работающий в сфере массовой коммуникации, просто обязан знать. Поэтому в большинстве подобных случаев выбора эквивалентов у него либо нет вообще, либо он ограничен двумя-тремя альтернативными вариантами. Так, единственно возможный эквивалент для UN Security Council – это Совет Безопасности ООН; для the Cuban missile crisis – Карибский кризис (реже Кубинский кризис), для the House of Commons – Палата Общин. Именно из-за отсутствия у многих молодых переводчиков необходимых знаний, не говоря уже об общей эрудиции и кругозоре, в русский язык проникают обозначения, не соответствующие традиционным русскоязычным названиям. Так, переводчикам старших поколений, работавшим с английским языком, всегда было известно: то, что мы называем «Средняя Азия», по-английски называется «Central Asia», русскоязычному названию «Ближний Восток» соответствует название «Middle East», а город, всем нам известный как «Пекин», в англоязычной традиции нередко называется «Beijing». Это знание не мешало им передавать реалии в переводе именно так, как они обозначаются по-русски. Чем, кроме небрежности (в лучшем случае) или безграмотности некоторых из пришедших им на смену переводчиков, можно объяснить вытеснение традиционных для русского языка

обозначений явными кальками с английского – «Центральная Азия», «Средний Восток» и «Беджинг»? [2, С. 58]

Готовых рецептов и универсальных приёмов, пригодных в любых ситуациях, разумеется, не существует. Разумеется, при условии, что переводчик в нужной степени владеет профессиональными навыками и соответствующими рабочими языками.

Газета обладает определённой языковой спецификой в силу социальных задач, стоящих перед нею как средством массовой информации. Язык газеты представляет собой единство экспрессии и стандарта.

В газетно-информационных материалах отмечаются следующие особенности синтаксической организации текста:

1) наличие кратких самостоятельных сообщений (1-3 высказывания), состоящих из длинных предложений со сложной структурой [3, С. 35-36];

2) максимальное дробление текста на абзацы, когда почти каждое предложение начинается с новой строки, наличие подзаголовков в корпусе текста для повышения интереса читателей, частое использование многочисленных атрибутивных групп [4, С. 171-172].

В газетных заголовках особенно четко проявляется лексико-грамматическая специфика газетно-информационного стиля.

Для газетного текста в целом характерны следующие специфические особенности:

1) использование конструкций типа глагол+that при изложении чужого высказывания, при комментировании заявлений политических деятелей и т. д.:

The paper argues that this decision will seriously handicap the country's economy. – Газета считает, что это решение нанесет серьезный ущерб экономике страны [4, С. 48-50].

2) употребление фразеологических сочетаний типа глагол + существительное, например: to have a discussion – вместо to discuss; to give support – вместо to support; to give recognition – вместо to recognize.

3) употребление неологизмов, образованных с помощью продуктивных суффиксов: -ism, -ist, -ite, -ize, -ation, префиксов: anti-, pro-, inter-

4) частое употребление фразеологических сочетаний, носящих характер своего рода речевых штампов: on the occasion of – по случаю; by the decision of – по решению; in reply to – в ответ на; in a statement of – в заявлении.

5) широкое использование безличных оборотов в качестве вступительной части сообщений: it is officially announced that... – официально сообщается, что...;

it is rumoured that... – ходят слухи, что...; it is reported that... – сообщают, что...;

б) частое употребление сокращений, например: M.P. – Member of Parliament;

T. U. C. – Trades Union Congress; TV – Television.

В синтаксическом отношении в газетном тексте значительно реже встречаются сложные грамматические конструкции и обороты.

В целом, газетный текст характеризуется стремлением к сжатости и лаконичности изложения. Говоря о проблеме эквивалентности и адекватности перевода газетно-информационного текста, необходимо сказать, что перевод – это не замена равноуровневых единиц одного языка единицами языка перевода, он является полноценной речевой деятельностью на языке перевода, при которой опредмечиваются те же смыслы, что и на языке оригинала. В задачу переводчика входит, в первую очередь, не только по возможности более точное воспроизведение смысла, но и сохранение коммуникативно значимого смыслового ядра текста.

Литература

1. Кобозева И. М. Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ. – Новосибирск, 1985. – 130 с.

2. Крупнов В. Н. Пособие по общественно-политической лексике и официально-деловой лексике. М., 1984. – 205 с.

3. Шмаков С. Я. Перевод газеты: адекватность на уровне структуры текста // Коммуникативно-стилистические аспекты переводческой деятельности. М.: 1994.

4. Ермолович Д. И. Основы профессионального перевода. – М.: Логос, 1996. – 256 с.

Киселёва Татьяна Александровна

Внутриязыковые заимствования в языке французской прессы и их русские эквиваленты

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Язык современной французской прессы включает широкий и постоянно пополняющийся пласт слов и выражений, характерных для различных обла-

стей человеческой деятельности (трудовая деятельность, быт, право, техника, военное дело, медицина, спорт, досуг и т.д.). Лексика, заимствованная из этих сфер, употребляется в политическом языке образно, метафорически. Каждое внутриязыковое заимствование может иметь целый ряд контекстуальных значений и оттенков, что необходимо учитывать при переводе.

Значительное число заимствований пришло в язык прессы из сферы техники: *donner un coup d'accélérateur* – ускорить, придать ускорение, дать импульс; *atteindre la cote d'alerte* – достигнуть критического уровня, «красной черты», критической точки; *dérapage* – сбой, крен, пробуксовка, неблагоприятное изменение обстановки, выход из-под контроля; *donner le feu vert à qch* – дать «зеленый свет», «зеленую улицу», разрешение, оказать поддержку.

В общественно-политических текстах немало образных выражений, заимствованных из сфер деятельности человека, так или иначе связанных с животным миром: охота (псовая, соколиная и др.), верховая езда и т.д. Этимология таких выражений бывает весьма интересной. Так, смысл выражения *reprendre du poil de la bête* восходит к старинному поверью, согласно которому укус собаки можно излечить, приложив к ране клочок её шерсти. Возможны варианты перевода – обрести форму, взбодриться, выздороветь, выйти из трудного положения, поправить свои дела. В текстах экономической тематики часто встречаются выражения *avoir du plomb dans l'aile* – быть в состоянии кризиса, давать сбои; *canard boiteux* – нерентабельное предприятие, находящееся на грани банкротства; *politique de l'autruche* – страусовая политика; *faire l'autruche* – прятать голову в песок; *se remettre en selle* – обрести форму, исправить положение, преодолеть трудности.

В языке прессы нередки слова и выражения, связанные с правовой практикой. Как и другие внутриязыковые заимствования, они используются в прессе метафорически, образно. Так, например, слово *sarcan* (железный ошейник, надевавшийся на преступника, которого выставляли у позорного столба) переводится как тиски, жесткие рамки, путы, строгие нормы, правила, требования. Из области права в общественно-политических текстах широко используются выражения: *faire amende honorable* – признать свою ошибку, публично покаяться, повиниться; *faire porter le chapeau* – возлагать ответственность, обвинять; *être sur la sellette* – быть в положении обвиняемого, подвергаться суду со стороны кого-л., быть объектом критики, нападок;

connaître les tenants et les aboutissants – знать до мелочей, до тонкостей, подробно, во всех деталях, знать всю подноготную; être au bout du rouleau – исчерпать все силы, все средства, все аргументы.

Сфера быта, традиций, обычаев, верований обогатила язык прессы выражениями типа: mettre au ban – обвинить, осудить, исключить из..., поставить вне..; homme de paille – подставное лицо, «пешка»; passer à tabac – избивать, лупить, бить; tenir le haut du pavé – находиться в привилегированном положении, задавать тон, держать первенство; renvoyer l'ascenseur – оказать любезность, сделать ответный жест, ответить тем же; être sur le fil du rasoir – находиться в неустойчивом положении, балансировать на лезвии ножа, ходить по краю пропасти; être sur le gril – подвергаться испытанию, быть припертым к стене; lune de miel – согласие, гармония, единство позиций, «медовый месяц» (перен.); avoir pignon sur rue – иметь вес, авторитет, занимать прочное положение, быть богатым.

В общественно-политических текстах немало заимствований из такой сферы человеческой деятельности, как спорт и игры. Например: négociation marathon – длительные переговоры, марафонская дистанция переговоров; coureur-стайер; rester sur la touche – оказаться не у дел, «вне игры» (досл.: «оказаться за линией поля»); la balle est dans le camp de – ответ остается за ..., теперь дело (слово, очередь) за ...; renvoyer la balle à qn – ответить, не остаться в долгу; jeter l'éponge – «выбросить полотенце», прекратить сопротивление, борьбу, сдаться; peloton de tête – «лидирующая группа», авангард.

Из языка шахматистов пришли выражения типа: avancer ses pions – завоевывать позиции, набирать очки; damer le pion à qn – добиться превосходства, получить преимущество; échec et mat – шах и мат, полный проигрыш, провал; échiquier – арена, поле, карта (sur l'échiquier européen – в Европе). Получила распространение в языке прессы и карточная терминология: jouer cartes sur table – играть, действовать в открытую; cacher son jeu – «прятать карты», не раскрывать намерений; brouiller les cartes à qn – смешать карты, нарушить планы; abattre ses atouts (ses cartes) – «выложить козыри», открыть карты, раскрыть планы; cartes biseautées – крапленые карты, обман, подлог; être sous la coupe de qn – зависеть, быть под пятой, во власти, в подчинении; une nouvelle donne – новый «расклад», фактор.

По своей этимологии многочисленные заимствования из сфер военного дела восходят к различным эпохам: к античной истории: une levée de boucliers – протест, возмущение, негативная реакция (поднятие щитов римскими

легионерами означало неповиновение приказу); к средневековью и Возрождению: *entrer en lice* – вступить в борьбу, в спор, в соревнование (*lice* – барьер, ограничивавший место схватки на рыцарских турнирах); к современной эпохе: *tirer à boulet rouge sur qn* – подвергать резкой критике, нападкам; *cheval de bataille* – главный козырь, излюбленный аргумент, любимая тема, «конек»; *avoir (prendre) qn daans le collimateur* – держать «под прицелом», «на мушке»; *fer de lance* – ударная сила, «гвардия», «краса и гордость»; *faire long feu* – провалиться, закончиться неудачей (о планах, проектах). Из сферы мореплавания язык современной французской прессы заимствовал несколько широко употребляемых выражений: *mettre le cap sur* – взять курс на, направиться; *franchir, dépasser le cap de* – перейти рубеж, достичь уровня; *figure de proue* – вдохновитель, центральная фигура, лидер; *perdre la boussole, être déboussolé* – «сбиться с курса», растеряться, потерять ориентировку; *raz-de-marée* – наплыв, «поток», распространение.

В заключении следует отметить, что словарный состав языка современной французской прессы постоянно обогащается не только за счёт заимствований из других языков, прежде всего, из английского, но также и с помощью активного использования словарных единиц других языковых сфер. Внутриязыковые заимствования, употребляемые в особом стилистическом контексте, приобретают метафоричность, особую образность и выразительность. Возникающий при этом эмоциональный эффект должен служить целью акцентировать смысловую сторону общественно-политического текста.

При переводе образных выражений – внутриязыковых заимствований на русский язык не всегда возможно, а иногда и нецелесообразно использование образного эквивалента, прежде всего потому, что русский газетный стиль менее метафоричен.

Литература

1. Белая Е. Н. Практический курс перевода. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 92 с.
2. Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода. М.: «Интердиалект», 2000. – 456 с.
3. Французские периодические издания: Label France. Информационный журнал Министерства иностранных дел Франции, L'Express, Le Point, L'Observateur, Paris

Стилистические особенности лирических песен в жанре джаз

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

По словам И. Бродского, «поэзия – высшая форма существования языка». Отражая действительность, поэтическое произведение необходимо содержит художественное и личностное переосмысление этой действительности. Лирика занимает особое место в поэзии, ведь «лирическая поэзия – далеко не всегда непосредственный разговор поэта о себе и своих чувствах, но это раскрытая точка зрения, отношение лирического субъекта к вещам, оценка. Поэтическое слово – слово, непрерывно оценивающее всё, к чему оно прикасается, слово с проявленной ценностью» [Гинзбург, 1974]. Функциональная насыщенность поэтического слова делает его излюбленным объектом лингвистического изучения. В нашем исследовании материал поэтических текстов собирался по сайтам www.metrolyrics.com, www.azlyrics.com.

Джаз, захлестнувший Америку, а потом и весь мир в первой половине XX века, стал частью мировой музыкальной культуры и продолжает оставаться музыкальным направлением с преданными слушателями разных поколений. В самом общем смысле, как регтайм и блюзом, джаз знаменовал триумф негритянской культуры, которая стала интересна всем. Однако песенное направление джаза неоднородно как с музыкальной, так и с поэтической точки зрения. «Несмотря на наличие африканских черт, джаз – это не африканская музыка, ибо слишком много унаследовано им от европейской музыкальной культуры. Джаз – это уникальный сплав принципов и элементов европейской и африканской музыки» [Коллиер, 1984]. Иными словами джаз «причесан и напомажен» на европейский манер, но при всем этом он сохраняет простоту и бесконечное обаяние негритянской музыки и баллады.

Многие джазовые композиторы и исполнители были афроамериканцами, особенно на первых этапах зарождения джаза. Имена Луи Армстронга, Дюка Эллингтона, Чарли Паркера, Эллы Фицджеральд, Бесси Смит и Билли Холидей известны во всём мире. Тем не менее, «многие видные пионеры джаза ... обладали скорее европейским, чем негритянским, музыкальным мышлением» [там же]. Джазовые поэты-песенники, напротив, в большин-

стве своём не являлись афроамериканцами, что, скорее всего, было связано с уровнем образованности. Среди них выделяются такие поэты, как Джордж и Айра Гершвины, Коул Портер, писавший наряду с музыкой и тексты к собственным песням.

Язык лирических джазовых песен снижен, разговорен. Во-первых, предпочтение отдается разговорно-бытовым, сниженным, порой сленгированным лексемам. В тексте песни «Old Devil Moon» несколько раз употребляется разговорное существительное «razzle-dazzle», которое переводится как «суета». В песне «Lush Life» автор, создавая атмосферу усталости персонажа от ночной жизни, называет места, которые он обычно посещает «come-what-may places».

Во-вторых, наличие многочисленных характерных для разговорного стиля «стянутых» грамматических конструкций. Например, в песне «Shine On, Harvest Moon» автор употребил просторечную конструкцию ain't, заменяющую в данном случае «am not» («I ain't had no lovin'»). Очень часто используется конструкция «wanna» вместо «want to», «gonna» вместо «going to» и «kinda» вместо «kind of». К примеру, в таких песнях, как: «By the Light of the Silvery Moon» («I wanna spoon»), «Old Devil Moon» («Wanna cry, wanna croon»), «Summertime» («you're gonna rise up singin'»), «Fine and Mellow» («you're gonna drive me away»), «Shine On, Harvest Moon» («Little maid was kinda 'fraid of darkness»).

В-третьих, поэты очень часто употребляют фонетически сокращённые слова, в которых чаще всего опускается буква «g» на конце слова и «be» в союзе «because»: «We'll be cuddlin' soon» («By the Light of the Silvery Moon»), «You've got me flyin' high and wide» («Old Devil Moon»), «'Cause I cried a river over you» («Cry Me a River»).

Стоит обратить внимание на то, авторы произведений джазового жанра предпочитали использовать в основном простые сравнения и метафоры. Например, в песне «Old Devil Moon»: «free as a dove», «like a loon», – или в «Bewitched, bothered and bewildered»: «like a daisy», «like sweet seventeen». Все это указывает на то, что для авторов важен смысл, идея, а не средства её выражения.

С содержательной стороны песни представляет собой законченное произведение, это как бы закрытая история. Чем более она понятна слушателю, тем больше ценность песни как короткого поэтического произведения, оказывающего непосредственное влияние на слушателя. Центральная тема лирики вообще и джазовой в частности – тема любви.

В песне «Bewitched, bothered and bewildered» поэт, используя олицетворение, представляет любовь как живое существо:

When love came and told me, I shouldn't sleep,
Bewitched, bothered and bewildered – am I.

В песне «Bewitched, bothered and bewildered» она ассоциируется со слабостью:

I'm wild again, beguiled again
A simpering, whimpering child again...

Автор «All of me» представляет любовь как беспомощность: «You took the part that once was my heart...», также как и поэт, написавший песню «Misty»: «Look at me, I'm as helpless as a kitten up a tree...»

В некоторых произведениях любовь может восприниматься как какая-то мания, болезнь, как, например, в песне «Old Devil Moon», где поэт проводит связь между любовью и слепотой:

Just when I think I'm free as a dove,
Old evil moon deep in your eyes
Blinds me with love.

В песне «Bewitched, bothered and bewildered» любовь ассоциируется также с подавленным состоянием, депрессией:

Couldn't eat, was dyspeptic,
Life was so hard to bear.

В тестах джазовых произведений любовь связана с предательством, как в песне «That Ole Devil Called Love»:

It's that ole devil called love again
Gets behind me and keeps giving me that shove again,
Putting rain in my eyes,
Tears in my dreams
And rocks in my heart.

И, наконец, авторы джазовых песен связывают любовь с колдовством. Это видно из названия песни «Bewitched, bothered and bewildered» а также из текста песни «Old Devil Moon»:

Something in your eyes I see
Soon begins bewitching me.

Обратим внимание на тот факт, что люди, в особенности африканцы, издревле суеверны. Рабы, которых привезли в Америку, верили в колдовство, духов и свои обычаи и традиции передавали по наследству, поэтому даже в наши дни афроамериканцы сохраняют некоторые суеверия, свойственные их предкам. Как мы видим, это нашло отражение и в джазе, а кон-

кретно в том, что любовь в текстах песен ассоциируется с заклинаниями, заговорами и др.

В целом, стилистико-содержательные особенности джазовой лирики приближают её к жанру баллад, в которых доступным языком ведётся рассказ о различных ипостасях величайшего человеческого чувства. В сочетании с неповторимыми джазовыми ритмами они снова и снова трогают сердца слушателей.

Литература

1. Гинзбург Л. Я. О лирике. – Л., 1974. – 407 с.
2. Коллиер Дж. Л. Становление джаза. Популярный исторический очерк. / Под. ред. Н. Н. Попова. – М. – 1984. – 392 с.

Лакина Наталья Юрьевна

К вопросу о явлении экскорпорации глаголов

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Экскорпорация предполагает изменения в области синтаксической валентности в поверхностной структуре, которые вызываются следующими причинами.

Особенность семантики глагола, включающего в своё значение инкорпорированные актантные семы. В данном случае происходит количественное изменение синтаксической валентности по сравнению с валентностью исходного глагола за счёт экскорпорации включенной в исходное значение глагола актантной семы и реализации её в поверхностной структуре предложения. Если сема актанта выражена синтаксически и является сходной по смыслу с глаголом, то имеются все основания говорить о тавтологической экскорпорации.

В качестве примера изменения синтаксической валентности можно привести глагол *to blanket*, который в прямом значении означает «покрывать одеялом»:

Most horses shown at halter or in performance classes are blanketed all the time to protect their coats. [Ed Gorman. The World's Finest Mystery and Crime Stories, 2004]

Следовательно, на поверхностном уровне мы имеем схему: Subject – Predicate. Дополнение (Object) инкорпорировано в сему глагола to blanket “to cover with a blanket”, поэтому не выражается синтаксически дополнительно. Если рассмотреть подповерхностный уровень, то перед нами будет следующая структура предложения [blanket (Instrument), Patient]. В конкретном случае прослеживается инструментальная семантика актанта.

Рассмотрим пример с тавтологической экскорпорацией:

Wheat was slowly walking the brown horse over the course, when the boy came up, cantering the mare, he was blanketed with an old government blanket, over the imaginary track also [Andy Adams. The Log of a Cowboy, 2000].

Актант blanket не является синтаксическим нулем, несмотря на включение его значения в сему глагола. Мы можем заключить, что данный вид семантически избыточного повтора можно считать выразительным средством, необходимым для эмоционального и логического усиления языковой единицы. Экспрессивность достигается уточнением актанта – an old government blanket, что свидетельствует о значимой дополнительной характеристике факта объективной реальности.

Структурное несовпадение двух соотносимых ситуаций на уровне предметно-логической валентности. Структура валентностей глагола в данном случае задается не валентностной структурой ситуации, обозначаемой исходным глаголом, а структурой ситуации, описываемой метафоризированным глаголом, в результате чего в поверхностной структуре предложения находят отражение актанты, не типичные для валентностной структуры исходного глагола.

Несовпадение двух соотносимых ситуаций наблюдается в следующем примере:

The valley is blanketed with a continuous cover of conifers [T.C. Matteucci. Alaska Natural Gas Transportation System, 1975].

Отметим, что в этом случае у глагола проявляется метафоризированное значение «to cover densely some surface» (not with a blanket but in general), которое на поверхностном уровне задает структуру ситуации: Subject – Predicate – Direct Object. Прямое дополнение выражается с помощью актанта conifers, облигаторного по своей природе. На глубинном уровне ситуация выглядит иначе: актант conifers выступает в двух семантических ролях – «квази-субъект» (хвойные деревья покрывают долину) и «средство» (долина покрыта хвойными деревьями). Следовательно, актант conifers является се-

мантически значимым и не может не отражаться в поверхностной структуре предложения.

Степень обобщения значения глагола. Характерное для процесса метафоризации обобщение семантики глагольной лексемы оказывается столь сильным, что глагол теряет свою автосемантичность и требует для передачи значения соответствующего предиката восполнения своей семантики за счёт актанта, который становится обязательным элементом структуры предложения, что не характерно для глагола в его исходном значении.

В обобщённом значении *to blanket* означает «*to muffle, to deaden sounds*»:
The river blanketed all sound. [M. O'Brien. *Strangers and Sojourners*, 2002]

Поскольку глагол *to blanket* потерял свою автосемантичность, экскорпорация актанта *sound* является обязательной. Отметим, что поверхностная структура в данном случае представлена: Subject – Predicate – Direct Object, где экскорпорированы *river* (Subject) и *sound* (Direct Object), инкорпорирован актант *blanket* (в значении «*obstacle / hindrance*»). Обратим внимание на то, что для создания словосочетания *to blanket a sound* необходима общая перестройка значения глагола. На метафорической основе, при которой сема из импликационала значения («*to cover with a blanket*») занимает место гипосемы метафоризированного значения, замещая исходную гипосему («*to cover*»), а гиперсема («*to expand so much that it can hamper any action*») привносится из другой сферы в соответствии с новой субстанциальной характеристикой («*obstacle / hindrance*»). Следовательно, для идентификации данного значения синтаксическое выражение актанта «*sound*» необходимо.

Экскорпорированный глагол в своём исходном и метафорическом значении описывает ситуации, различающиеся по количеству актантов (участников ситуации), а поскольку ситуация, обозначаемая метафоризированным глаголом, оказывается для говорящего более значимой, именно она задаёт структуру синтаксических валентностей глагола, отличную от структуры валентностей глагола в исходном значении.

Литература

1. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004.
2. Штайн К. Э. Переходность и синкретизм в свете деятельной концепции языка // Сб. ст. научно-методического семинара TEXTUS. Ставрополь, 2005. – С. 3-10.

Графостилистические средства немецкого рекламного текста

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Современное общество характеризуется стремительным увеличением товаров и услуг, вследствие чего возрастает потребность в их рекламировании. В силу того, что цель рекламы заключается в её запоминании потенциальным покупателем, большая роль при создании рекламного текста отводится выбору подходящих лингвостилистических средств. Особым стилистическим потенциалом при этом обладают графические средства.

Реклама представляет собой медиатекст, то есть, согласно точке зрения Л. В. Минаевой, она «включает в себя визуальный ряд, например, иллюстрации, фотографии, цвет, кегль» [3, С. 78]. Нет сомнения в том, что успех рекламы во многом зависит от её графического оформления. Графические невербальные средства рекламы – это всевозможные средства визуализации рекламного текста. Основное достоинство средств визуализации состоит в том, что они облегчают восприятие рекламы. Кроме того, подобные средства придают рекламе оригинальность и индивидуальность.

В настоящее время графические невербальные средства рекламы представлены элементами параграфемики, а также сопровождающими их рисунками, схемами. Остановимся подробнее на понятии «параграфемика». Данный термин был введен американским ученым Э. Хэмпом. Под данным понятием принято подразумевать систему графических элементов. А. Н. Баранов и П. Б. Паршин выделяют 3 группы параграфемных (метаграфемных) элементов:

1. Элементы синграфемики;
2. Элементы супраграфемики;
3. Элементы топографемики [1].

Рассмотрим подробнее первые две группы параграфемных элементов. Е. В. Дзякович определяет синграфемiku как выразительные возможности знаков препинания и пунктуационных комплексов. Элементы синграфемики образуют две группы: нормативное употребление знаков препинания и особый «пунктуационный стиль» создателей рекламы. Именно использование элементов первой группы оказывает воздействие на потенциальных покупателей [2].

В немецкоязычных рекламных текстах довольно часто наблюдается варьирование точки. Общеизвестно, что точка ставится в конце законченного повествовательного предложения. Однако немецкие создатели рекламы намеренно используют данный пунктуационный знак для разделения целостного предложения. Подобным образом они обращают внимание покупателей на важность представленной информации.

«Scharf. Schnittig. Elegant.» (Huawei Ascend P6) (Focus 34/13, s. 55)

В приведённом выше примере мы видим разделение однородных членов. Данный приём указывает на то, что каждое из перечисленных достоинств данного товара важно.

«Manche Revolutionen entstehen in den Köpfen einzelner. Unsere in den Köpfen vieler.» (BMW) (Focus 33/13, s. 9)

«Alles, was Oral-B und blend-a-med über Zahnpflege wissen. In nur einer Tube.» (Blend-a-med PRO-Expert) (Freundin 18/2013, s. 98)

«Erzeugt mehr Emotionen. Aber weniger Emissionen.» (Volkswagen, Spiegel 32/13, s. 3)

«Wir haben das Auto erfunden. Schon wieder.» (Mercedes-Benz, Focus 34/13, s. 2)

Наряду с точкой привлечению внимания покупателей способствует многоточие. Многоточие указывает, как правило, на незаконченность высказывания.

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

Анализ немецких рекламных текстов показал, что двоеточие также является одним из излюбленных средств привлечения внимания целевой аудитории.

«Ihr werdet euch gut verstehen: Adam & DU.» (Opel Adam) (Neon September 2013, s. 33)

«Für uns zeitgemäß: der Zeit voraus zu sein.» (Porsche, Focus 34/13, s. 33)

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

«Die Pflege-Innovation: Body Milk für die Dusche.» (Nivea) (Freundin 18/2013, s. 4)

«Für uns zeitgemäß: der Zeit voraus zu sein.» (Porsche) (Focus 34/13, s. 33)

«Ich packe meinen Koffer und nehme mit: meinen Briefkasten.» (Deutsche Post) (Spiegel Nr. 32/5.8.13, s. 139)

Наблюдения показывают, что варьирование размера и цвета шрифта является неотъемлемой частью практически каждой рекламы. Возможности

шрифтового варьирования рекламного текста называется супраграфемикой. Существует множество вариаций шрифта: курсив, жирный, подчеркнутый. Некоторые из них подчеркивают важность слов, другие придают словам элегантность, третьи указывают на шутливый характер рекламы. Размер шрифта указывает на то, какая информация является более важной. Кроме того, посредством шрифта можно передать такие характеристики, как статичность и динамику. Рис. 1(Freundin 18/2013, s. 3)



На представленном рисунке (рис. 1) видно, что более важная информация выделена крупным шрифтом.

Что касается цвета шрифта, то он также играет важную роль при восприятии рекламы. Кроме того, цветовое решение служит созданию образа. Основная задача цвета – выделение товара или услуги. Хорошо подобранные комбинации цветов способствуют запоминанию товара. И впоследствии покупатели смогут безошибочно определять товар по цвету.

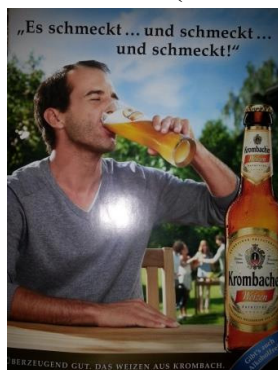
Рис. 2 (Freundin 18/2013, s. 119)



Фирма «Rewe» (рис. 2) выбрала для рекламы своей продукции яркое цветовое решение. Данный выбор оправдан, так как такая реклама привлекает внимание покупателей, запоминается им, а присутствие в ней преимущественно теплых тонов способствует возникновению приятных ассоциаций.

Говоря о графическом оформлении текста, особое внимание нужно уделить использованию изображений и иллюстраций. Изображение необходимо не только для представления продукта, роль его намного шире. Дело в том,

что картинка воздействует на читателя на эмоциональном уровне, потому что она воспринимается намного быстрее, нежели печатный текст. Еще одной причиной использования в рекламе изображений является то, что текст рекламы может быть непонятен целевой аудитории. При выборе изображения нужно обращать внимание на то, чтобы текст рекламы и визуальное сопровождение не противоречили друг другу. Принципиально важным считаем то, что в настоящее время преимущественно используются фотографии. Они притягательнее и нагляднее рисунков. Реклама с фотографией вызывает большее доверие у покупателей. Рис. 3 (Focus 33/13, s. 123)



Так, например, глядя на рис. 3, возникает желание купить рекламируемый товар.

Из выше изложенного следует, что от выбора подходящих графических средств зачастую зависит успех всей рекламы. Это связано с тем, что визуальный образ первым бросается в глаза потенциального покупателя. Что касается современной рекламы, большое значение отводится элементам синграфематики, то есть пунктуационным знакам. Пунктуационные знаки (точка, многоточие, двоеточие) используются с целью вызвать в потенциальных покупателях определённые чувства и эмоции. Современные создатели рекламы при составлении рекламных текстов прибегают также к использованию различных шрифтов, чтобы подчеркнуть наиболее важные моменты в тексте. Важно оговориться, что на сегодняшний день 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.

Литература

1. Баранов А. Н., Паршин П. Б. Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфематики. Проблемы эффективности речевой коммуникации. М.: ИНИОН, 1989.

2. Дзякович Е. В. Особенности использования средств параграфемии в современной печатной рекламе. Вопросы стилистики. – 1998. – № 27.

3. Минаева Л. В. Невербальный мир языка рекламы. Современные теории и методики обучения иностранным языкам/ Под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. М.: Издательство «Экзамен», 2004.

Сегизбаева Кенжегуль Коныспаевна,
Исмагулова Гульнар Кульмухамбетовна

Проблемы регионального варьирования языков в эпоху глобализации

Республика Казахстан, г. Костанай
Костанайский государственный педагогический институт

Сегодня вопросы, связанные с проблемами языка и глобализации в отечественной и зарубежной лингвистике, подвергаются интенсивному научному осмыслению. По мнению И. Морозовой «Глобализация, являясь сложным, многоуровневым процессом, представляет собой единство двух взаимосвязанных процессов – собственно глобализации и локализации, где локальное формируется под воздействием глобального, и в то же время наблюдается обратный процесс: глобальное впитывает в себя элементы локального» [1]. Проблемы динамических изменений языка в условиях меняющегося мира, новейших информационно-коммуникационных технологий сложны и раскрывают новые горизонты для изучения и анализа языка в условиях многоязычия.

Значительные изменения, связанные с глобализацией, претерпевают как мировые, так и национальные языки. В различных регионах на примере самых разных языков изучаются проблемы глобализации и интеграции, исследуются процессы, происходящие в языках, в глобальном масштабе.

Целью данной работы является рассмотрение вопросов регионального варьирования современного русского языка в условиях глобализации казахстанского общества.

На современном этапе исследователи отмечают две основные черты языкового развития эпохи глобализации – динамичность и противоречивость. С одной стороны, идёт обогащение, развитие, сближение языков и культур в результате интеграции, формируются универсальные ценности; с другой стороны, теряется этнокультурная идентичность, происходит частичная утрата

национального языка. Глобализация привела к распространению и всевозрастающей роли мировых языков и выживанию этнических языков.

Интеграционные процессы оказывают влияние на языковую ситуацию и в Казахстане. Казахстан – многонациональное государство. Языки, функционирующие в рамках одного государства, естественно испытывают взаимовлияние. Как отмечает И. Морозова: «В многоязычных культурах распространена межкультурная коммуникация, основанная на «смешанных языках»[1]. Процесс «смещения языков», распространенный в США и Европе, сегодня наблюдается и в государствах постсоветского пространства. В отличие от северного и южного вариантов нидерландского языка, австрийского варианта немецкого языка, аргентинского и чилийского вариантов испанского языка, канадского и бельгийского вариантов французского языка и т. д., имеющих статус национальных вариантов, вызывает много споров определение статуса национального варианта современного русского языка на территории бывшего Союза.

Проблемы языковой вариантности исследуются давно. Большой вклад в изучение языковой вариантности внес А. Д. Швейцер. Он ввел в научный обиход понятие «национально-территориальный вариант», выявил и описал различия британского и американского вариантов английского языка.

А. В. Подстрахова разграничивает национально-территориальные варианты и региональные варианты. По мнению А. В. Подстраховой, это исторически длительный процесс, результатом которого являются варианты языка, распространённые на территории проживания той или иной нации, используемые всеми слоями населения во всех без исключения сферах общения. Они характеризуются функционально-стилевым разнообразием, отражают и закрепляют ценности национальной культуры в течение всего периода развития нации», а «региональные варианты функционируют в ограниченном числе сфер общения и могут характеризоваться некоторыми, считающимися допустимыми для данного региона, отклонениями от стандартных норм употребления языковых единиц» [2].

В вопросе определения статуса национального варианта русского языка много как сторонников (Е. А. Журавлева, Н. Н. Чайковская, А. Н. Рудяков, Ю. В. Дорофеев, В. Ю. Михальченко), так и противников (Е. Н. Степанов, В. И. Теркулов, Е. А. Оглезнева и др.). Разногласия возникают, в первую очередь, в том, как оценивать варианты русского языка.

Русский язык, до сих пор выполняющий межнациональную функцию в странах СНГ, повлиял на этнические языки и вобрал в себя элементы национальных языков. Об этом свидетельствуют многочисленные

исследования лингвистов последних лет. Как отмечает Ю. В. Дорофеев: «Русский язык следует рассматривать как полинациональный, вследствие чего необходимо признать и возможность формирования его национальных вариантов» [3, С. 289].

Н. Н. Чайковская утверждает, что на территории Казахстана существует особый казахстанский вариант русского языка, имеющий собственно языковые признаки, отличающие последний от русского языка на территории России. О национальной вариативности русского языка в Казахстане указывает в своих исследованиях и Е. А. Журавлева.

А. Н. Рудяков отмечает, «к сожалению, мы до обидного мало знаем о том, что из себя представляют «неосновные» национальные варианты русского языка: каковы направления варьирования, какова мера или глубина варьирования – на все эти и многие другие вопросы нет не только ответов, но и инструментария для их получения» [4, С. 58].

Е. Н. Степанов же считает, что современный русский язык не имеет национальных вариантов, этотерриториальные койне, или региолекты, так как «ни одна русская диаспора не стала новой нацией и не слилась с другой нацией, образовав общую третью нацию» [5, С. 13]. По мнению Е. Н. Степанова, признать национальный вариант русского языка, значит признать формирование новой нации. Он считает, что в частности речь идет о региолектах одного национального языка с единой литературной разновидностью [5, С. 12].

Региональный вариант характеризуется, прежде всего, наличием лексических регионализмов, единиц, характерных для жителей определённого региона. «Регионализм – лексическая единица, заимствованная из другого языка, но используемая только на определённой территории – в зоне контактирования языков» [6].

Что касается регионального варианта русского языка на территории Казахстана, он, по мнению исследователей, постепенно приобретает определённые лексические специфические черты. Русский язык на территории Казахстана приспособляется к новой культурно-языковой среде. Интеграция казахского и русского языков происходит в основном на самом подвижном уровне языковой системы – лексическом и, прежде всего, лексических единиц, отражающих реалии казахстанской действительности. Общеизвестно, что именно лексический состав любого языка в первую очередь реагирует на изменения в обществе, политические, экономические, социальные. Такие лексические единицы традиционно называют «казахизмами».

Конечно же, вариант русского языка в Казахстане не отличается кардинально от современного русского языка на территории России, и всё же здесь намечаются некоторые особенности, связанные, прежде всего, с условиями функционирования языка в иной культуре. Эти особенности формируются под влиянием языковой картины мира казахской нации. Заметим, что в условиях двуязычия в Казахстане русско-казахский языковой контакт имеет двусторонний характер, так как наблюдается влияние русского литературного языка на казахский и наоборот казахского на русский.

Сегодня языковая ситуация в Казахстане такова, что в подавляющем большинстве представители титульной нации являются двуязычными. Билингвы переключаются с родного языка на неродной (русский), в зависимости от коммуникативной или конкретной социокультурной ситуации. Происходит чередование языков, что свидетельствует о хорошем уровне владения языками.

В условиях билингвизма большинство людей сталкивается с необходимостью говорить в разных ситуациях то на казахском, то на русском языках, не всегда владея ими в полной мере. Иногда это может приводить и к дискомфорту, так как для успешной коммуникации следует обладать соответствующим уровнем языковой компетенции. Некоторые специалисты относят такие явления к полуязычию, так как полагают, что происходит частичная утрата родного языка. В Казахстане это явление в просторечии получило наименование «шалаказахский» (полуказахский) и вызывает критику со стороны определённой части коренной нации. По их мнению, такие явления приводят к расшатыванию норм языка, возникает, так называемая, проблема уникальности и этноязыковой чистоты языка.

Переключения с одного языка на другой и вкрапления иноязычной лексики широко используется не только в устной среде, но в текстах публицистики, кино и телевидении. Но все же активнее этот процесс происходит в устной бытовой среде. Как считает Е. А. Журавлева: «Лексическая база включает в себя не только объём лексической системы русского языка, но и единицы языка-окружения, казахского языка»[7].

Одним из способов языковой интеграции являются межъязыковые заимствования. По мнению И. Морозовой, «Для успеха межкультурной коммуникации, полноценного культурного диалога необходимо, чтобы «языковые» личности формировались не односторонне, а в контактирующих культурах, т.е. чтобы осуществлялось движение культур навстречу друг другу, в процессе которого происходит понимание иных ценностей и норм и осознание собственной культурной неповторимости» [1].

Так, в активный словарный запас носителей русского языка в Казахстане вошло множество слов, отражающих национальную специфику страны. Нами составлена классификация национально специфических лексических единиц, состоящая из пяти основных тематических групп, в рамках которых наблюдается членение на тематические подгруппы. Наименования тематических групп имеют «предметный» характер:

1 группа – наименования, обозначающие лиц по различным признакам (возраст, родственные отношения, социальное положение и др.);

2 группа – наименования бытовых реалий (предметы быта, орудия, строения; народные обряды и традиции; одежда, продукты питания и др.);

3 группа – реалии культурной жизни (музыкальные инструменты, танцы, виды пения, наименования игр и праздников);

4 группа – наименования реалий природы (животный мир, растительный мир, географические термины);

5 группа – ономастические реалии.

Их распространённость объясняется актуальностью названных ими реалий в повседневной жизни казахстанского общества.

Казахизмы были отобраны из разных источников: устной разговорной речи, региональных газет и интернет источников, художественных фильмов, демонстрирующих такую лексику как неотъемлемую часть словарного состава жителей Казахстана.

Рассмотрим несколько примеров из газетных текстов, наглядно демонстрирующих процессы образования вариантных форм языка:

«На костанайском рынке появился кумыс родом из Москвы. Неужто нашим его делать не сподручнее?»[«КН» от 16.04.14].

«На Наурыз за харьковским дастарханом собираются чуть ли не все 15 республик – 15 сестер!»[«КН» от 21.03.14].

«Первая сессия мажилиса парламента V созыва начала работу в Астане в пятницу. В соответствии с законодательством, на первом заседании парламентарии избирается спикер мажилиса, его заместители и председатели парламентских комитетов» [«КН» от 21.02.14].

Такие вкрапления иноязычной лексики широко используется не только в публицистике, но и в интернет переписках. Проникают не только элементы нормированной лексики, также жаргонизмы, просторечия, окказионализмы. Явление языковой интерференции представлены широко в среде молодежи. Заимствуя лексические элементы из казахского языка, они адаптируют их к русскому языку. Так, современные казахизмы формируются на базе известных казахстанских сериалов и телепередач типа «ВУЗеры», «Наша

Казаша», КАЗландия, КВН и др. Развитие и совершенствование Интернет-технологий привело к появлению сетевых журналов или веб-блогов, что, в свою очередь, повлекло за собой распространение данных единиц, которая затем проникает в речь молодёжи.

Так, на базе русских выражений с компонентом базар: *следи за базаром* (*следи за речью*), *без базара*, *базара нет* (в значении «без проблем») образован казахский вариант *базар жок*, который активно используется молодёжью. А на телевидении появилась одноимённая шоу – программа «Базар жок». Приведём лишь два типичных примера проявления русско-казахской языковой субкультуры:

«Театр весёлых и находчивых «Базар жок» под предводительством Турсынбека Кабатова радует казахстанских зрителей с сентября прошлого года» – интернет сайт новости.

Удельный вес казахской лексики в современном русском языке Казахстана становится заметнее. К частотной тематической группе лексики, используемой в устной и письменной речи, относятся общественно-политическая лексика, социально-культурная, лексика сферы повседневного общения, широко представлены топонимы и антропонимы Казахстана. Они достаточно широко распространены и усвоены, поэтому не требуют перевода.

Заимствованная казахская лексика используется в казахстанской русскоязычной прессе для усиления достоверности описания, создания местного колорита: «Некоторые горожане решили унести с праздника своеобразный саркыт – подиум напротив сцены был украшен живыми цветами, которые и стали объектом нападения наиболее предприимчивых астанчан». «За пиалой кумыса депутаты предались воспоминаниям о прошлых празднованиях. На центральной площади старого города маленькими группами, символизирующими аулы, были поставлены около 30 белых юрт, из приоткрытых дверей которых доносились манящие ароматы наурыз-коже и бешбармака» [«НП» 24 марта 2014].

Показателем лексико-семантического освоения заимствованной казахской лексики является частотность их употребления в неизменном значении. Так, например, во фрагменте текста «Наурыз» нами зафиксировано семь лексем-казахизмов, что позволяет говорить о высокой степени их лексико-семантической освоенности в анализируемых текстах.

По мнению Е. А. Журавлевой, смешение языковых единиц на территории Казахстана стало типичным явлением, «поскольку действительность, окружающая носителя языка, требует употребления

адекватных для её отражения средств» [7]. Таким образом, интерференция постепенно приводит к вариативности языка.

Следует обратить внимание и на процесс интеграции, происходящий на грамматическом уровне. Функциональную активность приобрели русские словообразовательные аффиксы. Так, в последнее время активизировалось образование окказиональных слов на базе лексики казахского языка с помощью русских аффиксов и сложных слов, тем самым, продолжая ряд русских лексем, образованных теми же средствами, например, существительные: рахатизм, тенгушка, баурсачки, найманизация, жасылелевцы, кумысолечебница; прилагательные: арычный, аульский, мамбетский, дастарханный; глаголы: чабанить, бешбармачить и др.

На базе частотных единиц образуются дериваты: аким – акимат – акиматовский, рахат – рахатизм, рахатизация; нуротан – нуротановцы, нуротановский; жулдыз – жулдызнуться, жулдызнутый; джигит – джигитовка, джигитовать.

Использование словообразовательных элементов русского языка часто преобразует казахские слова, они приобретают новую экспрессивную окраску. По мнению Н. Н. Чайковской, «данные факты свидетельствуют о национальном варианте русского языка и рассматривать их необходимо под углом зрения вариативности» [8].

Таким образом, следует отметить, что вариативность языка является неотъемлемым свойством развития и интеграции языков. Вариативность современного русского языка Казахстана является обусловленным фактом длительного взаимодействия данных культур. Длительные межэтнические и культурные связи, постоянное переключение с одного языка на другой, интерферентные явления, привели к возникновению регионального варианта русского языка в Казахстане. Дальнейшее всестороннее и глубокое изучение русского языка в русле региональных вариантов, как нам кажется, является чрезвычайно важным, оправданным и перспективным.

Литература

1. Морозова И. Взаимодействие языков и социокультурная идентичность в условиях современного мультикультурного общества. \ <http://publications.hse.ru>
2. Подстрахова А. В. Проблемы регионального варьирования языков в эпоху глобализации (на материале современного английского языка) inter-cultur@l-net Евразийский лингвистический университет. <http://www.myluni.ru/journal/courses/121/>

3. Дорофеев Ю. В. Вариантные формы русского языка в современном мире/ Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В. А. Виноградов, В. Ю. Михальченко; Институт языкознания РАН, Научно-исслед. центр по нац.-яз.отношениям. – М., 2010. – 543 с.

4. Рудяков А. Н. Георусистика и лингвистические механизмы формирования национальных вариантов языка / Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В. А. Виноградов, В. Ю. Михальченко; Институт языкознания РАН, Научно-исслед. центр по нац.-яз.отношениям. – М., 2010. – 543 с.

5. Степанов Е. Н. Национальные варианты русского языка или русские территориальные койне? // Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одесса, 2001. – В. 16. – С. 12-13.

6. Кожемякина В. А., Колесник Н. Г., Крючкова Т. Б. Словарь социолингвистических терминов (ИЯРАН, 2006, 312 с.) <http://voluntary.ru/dictionary/981/word/teritorialnaja-diferenciacija-jazyka>

7. Журавлева Е. А. К проблеме национальной вариативности языков: особенности развития русского языка в Казахстане <http://www.ia-centr.ru/expert/4124/>

8. Чайковская Н. Н., Осенмук Л. П. О некоторых тенденциях влияния казахского языка на русский язык в Казахстане // Интернет – ресурс <http://inlang.linguanet.ru>

Сергеева Татьяна Сергеевна

Механизм и специфика аббревиатурного словообразования в английском языке

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Аббревиация является компрессивным способом словообразования, основным назначением которого выступает использование более краткой номинативной единицы. Данный словообразовательный способ создает производные как единицы вторичной номинации (первичными номинативными

единицами являются словосочетания, легшие в основание аббревиатуры). Аббревиатурные номинации в системе производных слов английского языка проявляют, с одной стороны, черты, характерные для всех производных единиц, а, с другой – черты, специфические только лишь для сокращений своего типа. Аббревиатуры, будучи предельно экономичными, но при этом семантически емкими, не только заполняют номинативную лакуну, но также могут выполнять экспрессивную и прагматическую функции.

К основным элементам аббревиатурного словообразования как способа вторичной номинации на уровне слова, прежде всего, относятся «абброследы» и «абброформанты» (по терминологии Е. С. Кубряковой [4, С. 23] и В. П. Коровушкина [2, С. 10]). Отсылочные следы манифестируют выводимость деривата (производной единицы) в планах содержания и выражения. В случае создания аббревиатурных номинаций такая выводимость проявляется в формальном свертывании производящей единицы в производную, которое сопровождается семантическим сокращением первой. Формальная свернутость аббревиатур достигается вычленением конкретного материального фрагмента из структуры производящей единицы. Структура прототипа, в свою очередь, распадается на два коротких фрагмента: аббревиатурный след (абброслед), составляющий производную сокращенную структуру деривата и обладающий как звучанием, так и значением и аббревиатурный деривационный формант (абброформант), исключенный из состава сокращенной структуры деривата, десемантизированный вследствие этого по отношению к абброследу и обуславливающий его протяженность. В совокупности оба аббревиатурных фрагмента составляют полную структуру производящей единицы [1, С. 7].

По мнению Ю. Г. Кочарян, производную сокращенную структуру, образованную с помощью отсылочного абброследа можно определить как «сокращенную основу с формально выраженной субтрактивной (вычитаемой) производностью» [3, С. 100]. Если в состав сокращенной основы входит только один отсылочный абброслед, то она представляет собой простую субтрактивную основу, например: info – information, depo – deposition, Win – Windows. Если она состоит из двух и более соединенных вместе абброследов, то это – сложная субтрактивная основа, например: peacoat – peajacket + coat, Unibank – United International Bank.

Рассмотрев основные элементы аббревиатурного словообразования в английском языке, обратимся к его механизму и специфике.

Механизм аббревиатурного словообразования понимается лингвистами неоднозначно. Подход к этому явлению обусловлен позицией, с которой он изучается. В нашем исследовании мы взяли за основу подход к механизму

англоязычного аббревиатурообразования Р. И. Могилевского, который акцентирует внимание на его психическую направленность [5, С. 16]. Исследователь трактует данный словообразовательный способ с точки зрения антропологической концепции, согласно которой словообразовательно маркируются только значимые для языковой личности фрагменты действительности, что позволяет проиллюстрировать своеобразие восприятия и перцепции человеком окружающего мира. Таким образом, потребности нового наименования, в том числе и компрессивного, рождаются в общественной среде, а поиск средств выражения необходимого понятия осуществляется через лексическую систему языка. В ходе данного процесса лексически материализуется идеальное содержание, уже заключённое в некоторой лексически объективизированной единице речи, принятой за опорную, и представляет его как последовательность нескольких этапов.

Первый этап – это выявление исходной синтагмы (соединения двух слов или сочетаний слов, одно из которых модифицирует или уточняет значение и функцию другого).

Второй этап – выбор элементов производящей единицы, подлежащих сокращению, т. е. той части уже объективизированного лексического содержания, которая является пригодной для повторной лексической объективизации, осознаваемой в виде аббревиатуры. Мотивы выбора обеспечивают создание новой ономаσιологической единицы и интерпретируют значение и отношения между производящей единицей и звуковой оболочкой аббревиатурной номинации.

Третий этап представляет собой формирование имени-аббревиатуры и обусловлен двумя факторами: подбором звуковых оболочек, соответствующих конкретному содержанию и объединением этих оболочек в единое целое, что, в свою очередь, способствует благозвучию сокращённой единицы и удобству её произношения.

На четвёртом этапе образования имени-аббревиатуры в связи с номинативным заданием номинатору предстоит выбрать наиболее подходящий вариант сокращённой единицы, обращая внимание на социокультурную направленность, выраженную в необходимости создания или исключения определённых ассоциативных связей, т. е. связей между аббревиатурой и такими ассоциативными реакциями на неё, которые закреплены в общественном употреблении и отражают значимые для языкового сознания носителей языка отношения.

Пятый и последний этап конструирования лексической сокращённой единицы – сцепление звуковой оболочки и семантического значения в полу-

ченной аббревиатуре и отнесение её к внеязыковому ряду. На данном этапе происходит фиксация аббревиатурной номинации в лексикографических источниках, т. е. сокращённая единица закрепляется в языковой норме.

Таким образом, специфика механизма аббревиатурного словообразования включает такие особенности как:

1. Особые формально-смысловые отношения словообразовательной пары;
2. Синонимичное использование аббревиатурных номинаций и производных единиц;
3. Самостоятельное существование в языке лексем, на базе которых созданы элементы аббревиатур;
4. Соотнесение этих элементов со словами в момент деривации;
5. Морфологическая и семантическая производность относительно членения фрагментов созданной в процессе аббревиации новой лексической единицы.

Литература

1. Арзуманов Г. Г. Сложносокращённое словообразование в современной научно-технической терминологии: автореф. дисс. канд. филол. наук. Баку, 1976. – 26 с.
2. Коровушкин В. П. Сокращения в англоязычном военном жаргоне: автореф. дисс. канд. филол. наук. Л.: ЛГУ, 1987. – 16 с.
3. Кочарян Ю. Г. Аббревиация в английской военной лексике: дисс. канд. филол. наук. М., 2007. – 256 с.
4. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. М.: Наука, 1981. – 200 с.
5. Могилевский Р. И. Аббревиация как языковое явление: автореф. дисс. канд. филол. наук. Тбилиси, 1966. – 32 с.

Степанова Зоя Михайловна

Об одном подходе к изучению пространственных предлогов

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

В данной статье речь пойдёт о варианте субстратной методологии, который был разработан современным российским философом А. А. Гагаевым и

переведён на категориальную базу лингвистики А. В. Пузырёвым (см.: [1; 2; 3]). Данная концепция предполагает формализацию связи (в том числе жёсткую последовательность использования) категорий и схем при исследовании систем с целью выявления их основ [1, С. 181]. Формализация этой связи заключается, во-первых, в том, что в любом предмете исследователь обязан видеть четыре одновременно сосуществующих; во-вторых, в том, что каждый из этих предметов рассматривается в пяти целевых подсистемах, а в-третьих, – в том, что определена жёсткая последовательность шагов исследовательской рефлексии. Таким образом, концепция А. А. Гагаева позволяет исследовать любой предмет комплексно, во всей совокупности его системных связей и отношений.

Из всего сказанного выше следует, что концепция, предложенная А. А. Гагаевым, является универсальной схемой научного исследования и изложения, надёжной основой для целостно-системного изучения и описания любых предметов, в т. ч. любых языковых элементов, например, предлогов.

Полная реализация данного подхода предполагает жёсткую последовательность 20-ти шагов исследовательской рефлексии (четыре ступени сущности предмета и пять целевых подсистем анализа). Причём, на каждом шаге рефлексии ставятся и решаются определённые задачи.

Обозначим основные аспекты целостно-системного подхода к изучению пространственных предлогов (в любом языке).

I. На уровне мышления как уровне бытия языка и пространственных предлогов (далее – П.П.) лингвист, по нашему мнению, должен решать следующие проблемы:

1) История изучения вопроса. Общая теория предлога (дискуссионные моменты). Разные подходы к изучению пространственных предлогов. Основные концепции пространства. Проблема концептосферы пространства (К. С. П.), общечеловеческий характер К. С. П.

2) Выдающиеся языковые личности о предлогах.

3) Оценка роли предлогов на уровне метаязыкового мышления.

4) Роль предлогов в языковом мышлении, их связь с лево-правополушарными аспектами мышления.

5) Уточнение общенаучных и общелингвистических понятий: пространство, время, этнос, предлог, пространственный предлог, языковая картина мира, лингвокультурный концепт, концептосфера пространства.

II. На уровне языка как уровне сущности языка и П. П. лингвист, на наш взгляд, обратится к следующим группам проблем:

1) Языковая категория релятивности как предпосылка выделения предлогов в языке. Языковой локализм как предпосылка выделения П. П. Лингво-этнические предпосылки П. П. в конкретных языках.

2) Структурная организация П. П. Семантическая организация П. П. Системные отношения П. П.: синонимия, антонимия, омонимия.

3) П. П. в аспекте порождения речи.

4) Функции предлогов. Связь П. П. с функциональными стилями языка, стилями изложения, жанровой принадлежностью текстов.

5) Выдающиеся языковые личности и гипотеза о проявлении в их речи тех или иных особенностей функционирования П. П.

III. На уровне речи как уровне явления языка и П. П. будут, очевидно, решаться следующие проблемы:

1) Речевые параметры идентификации П. П. и их ЛСВ.

2) Статистические аспекты использования П. П. на уровне речи.

3) Особенности функционирования П. П. в разных речевых стилях и жанрах.

4) Употребление П. П. в устном народном творчестве.

5) Уникально-неповторимые проявления функционирования П. П. в речи той или иной выдающейся языковой личности.

IV. На уровне коммуникации как уровне действительности языка и П. П. мы, должно быть, не сможем обойтись без рассмотрения следующих проблем:

1) Место П. П. в системе предлогов. Соотношение эксплицитного и имплицитного в выражении пространственных отношений.

2) Роль П. П. в понимании человека человеком.

3) Динамика функционирования П. П. в понимании человека человеком.

4) Социо- и национальнокультурные предпосылки использования П. П. на уровне коммуникации.

5) Уникально-неповторимое восприятие выраженности пространственных отношений конкретной языковой личностью.

В заключение отметим, что приведённый выше перечень проблем, возникающих при субстратном подходе к изучению пространственных предлогов, ни в коей мере не претендует на полноту и исчерпанность изложения.

Литература

1. Гагаев А. А. Теория и методология субстратного подхода в материалистической диалектике. – Саранск: Изд-во Морд. ГУ, 1991. – 308 с.

2. Пузырев А. В. Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления. – М.; Пенза: Ин-т языкознания РАН; ПГПУ им В. Г. Белинского, 1995. – 378 с.

3. Пузырев А. В. Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности: Сборник статей. – Пенза: ПГПУ им В. Г. Белинского, 2002. – 164 с.

Суркова Людмила Владимировна, Киселева Татьяна Александровна

**Употребление и функционирование формы Plus-que-parfait
в лексико-семантической группе глаголов изменения состояния**

Российская федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Лексико-семантическая группа глаголов изменения состояния, будучи составной частью глагольной системы французского языка, обладает рядом особенностей в плане выражения временных отношений и использования определённых форм. Как показал материал исследования (более 2 тысяч примеров из 50 произведений художественной литературы), чаще всего данные глаголы выбирают форму Plus-que-parfait (35 %). Поэтому мы поставили целью данного исследования выявить причины такой избирательности глаголов изменения состояния по отношению к форме Plus-que-parfait и рассмотреть особенности функционирования последней.

Как известно, все сложные временные формы французского глагола характеризуются значением перфектности, которая реализуется на двух уровнях: предшествование какому-либо моменту и связь с ним (то, что предшествует, остается). Практический материал говорит о том, что в глаголах изменения состояния связь с последующими событиями всегда присутствует благодаря тенденции данных глаголов к выражению результативности. Поэтому широкое распространение Plus-que-parfait в рамках данной ЛСГ глаголов можно объяснить особенностями лексической семантики выделенных глаголов. Семантически это проявляется в реализации семы «изменение состояния», а форма Plus-que-parfait отражает ретроспективный взгляд в период, предшествующий действию изменения состояния, и связывает результат этого действия с последующими событиями. Оба компонента значения пер-

фектности взаимодействуют друг с другом, в зависимости от контекстуального окружения на первый план выходит то одна черта, то другая.

Рассмотрим примеры:

Le fleuve avait baissé. Il glissait rapidement. Redoutable toujours. Mais indifférent au ravage. Celui-ci en face émergeait.

Plus-que-parfait глагола *baisser* начинает отрывок, указывая на предшествование по отношению к последующим действиям, переданным формой *Imparfait*, которая обозначает простую отнесенность к прошлому.

Alors il leur vint une première impression hâtive de printemps: du même coup ils s'aperçurent que les jours avaient allongés qu'il avait quelque chose de plus tiède dans l'air.

В данном отрывке форма *Plus-que-parfait* обозначает чистое предшествование по отношению к изменению состояния. Дни стали длиннее задолго до описываемых событий, но герои этого не замечали. Только теперь в лесу, увидев первые цветы, они вдруг поняли, что наступила весна. Использование формы *Plus-que-parfait* глагола изменения состояния и служит для передачи предшествующего действия и связи его с последующими событиями.

Среди некоторых исследователей бытует мнение, что в ряде случаев *Plus-que-parfait* равнозначен *Passe simple*.

Однако проведенный анализ функционирования глаголов изменения состояния в форме *Plus-que-parfait* свидетельствует о том, что выделенная форма анализируемых глаголов не равнозначна по своей семантике *Passe simple*. Обратимся к анализу примеров.

«Vous êtes persuadé, monsieur Malik, que la mort de votre fille est absolument naturelle ?» – «Je pense que c'est un accident». Il avait rougi mais il a répondu avec fermeté.

В данном случае форма *Plus-que-parfait* глагола *rougir* не равнозначна *Passe simple*. Господин Малик покраснел до того, как он начал отвечать комиссару. Но автор сообщает об этом после слов Малика, преследуя свои цели, которые станут яснее немного позже. Если бы *Plus-que-parfait* приближался по своему значению к *Passe simple*, то он не выражал бы предшествования действию изменения состояния, а только бы последующее действие.

Когда эти две формы употребляются вместе, разница в их употреблении становится ещё заметнее.

«Le vieux parlait toujours vite. Pour se débarrasser. «Tu comprends ce que je veux dire? Tu comprends?» La voix du vieux se cassa. Son oeil s'était mouillé. Il se tourna vers les bateaux et se mit à tousser».

В этом контексте форма *Passe simple* глагола *se casser* передаёт изменение голоса старика после произнесённых им слов: его голос осекся, он отвернулся и закашлял. *Plus-que-parfait* глагола *se mouiller* обозначает прешествование этому действию: глаза старика слезились с первого момента встречи с сыном. Он очень волновался, разговаривая с сыном, его глаза были полны слёз.

«*Pendant la nuit les vents de mer s'évanouirent. La temperature baissa. Au matin l'horizon avait pali*».

В этом случае форма *Plus-que parfait* глагола изменения состояния означает, что горизонт побледнел в результате наступления утра. Датирующее обстоятельство говорит о предшествовании процесса изменения состояния и о сохранении результата. Форма *Passe simple* здесь невозможна. Это ещё раз подтверждает факт о неравенстве значений форм *Plus-que-parfait* и *Passe simple* даже при употреблении обстоятельств.

Говоря о том, что выражение значения предшествования очень типично для *Plus-que-parfait* глаголов изменения состояния, не следует забывать о том, что данная форма связывает предыдущие события с последующими, реализуя основную сему выделенных глаголов.

Учитывая выше изложенное, можно сделать вывод об избирательности глаголов изменения состояния по отношению к временным формам.

Анализируемая ЛСГ тяготеет к форме *Plus-que-parfait*, поскольку данная форма чётко реализует основную сему глаголов изменения состояния, связывая её со значением предшествования. Результат изменения состояния не может быть выражен без связи с предшествующими событиями.

Тимонина Антонина Петровна, Антонова Яна Александровна

**Использование языковой игры для создания комического эффекта
(на материале французской юмористической телепередачи
«Les Chevaliers du fiel»)**

Российская федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Целью настоящего исследования является выявление приёмов языковой игры в языке французской юмористической телепередачи «*Les Chevaliers du fiel*» и определение их роли в создании эффекта комического.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в современном языкознании наблюдается усиление внимания к антропоцентрическому подходу изучения явлений языка. Такой подход основан на исследовании связи языка с жизнью человека, его мышлением, культурой, практической деятельностью. В этом же русле на материале текстов юмористического характера можно изучить и явление языковой игры.

Создание теории игрового происхождения и функционирования языка принадлежит Людвигу Витгенштейну. Существуют также узкие трактовки (Н. Д. Арутюнова, Т. А. Гридина, Е. А. Земская), по-разному определяющие языковую игру и, соответственно, выделяющие различные её признаки в качестве основных.

Анализ работ в отечественной лингвистике по рассматриваемому явлению позволил выдвинуть следующее определение «языковой игры» (далее ЯИ). ЯИ – это сознательное нарушение языковых норм, правил речевого общения, а также искажение речевых клише с целью придания сообщению большей экспрессивной силы и создания комического эффекта. К видам языковых игр можно отнести шутку, каламбур, остроту, балагурство, а также разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т.д.).».

Рассмотрим конкретные примеры игры слов на материале французской юмористической телепередачи «Les chevaliers du fiel». «Les chevaliers du fiel» – это дуэт двух французских юмористов Эрика Карьера и Франсиса Жинибра, которые выступают в жанре теле- и радиопередач, а также пишут юмористические книги.

Само название передачи, что в переводе означает – «рыцари желчи», является примером языковой игры. Оно составлено по аналогии с более привычным Chevaliers de la table ronde – рыцари круглого стола, или Chevaliers du ciel – рыцари неба (название популярного французского фильма).

Анализ материалов передач за 2013 г. позволил выделить три основных приёма языковой игры:

1) Непредсказуемость того или иного звена в цепи речи. Реципиент вместо встреченного в отрезке речевой цепи значения (прогнозируемого языковым опытом) одного знака неожиданно встречает его другое значение, не предсказанное предыдущим текстом, поэтому неожиданное восприятие нового значения создает комический эффект.

Приведем несколько примеров игры слов, основанной на непредсказуемости речевой цепочки:

Скетч «Yvonne est bonne: l'hésitation»

– Tu veux témoigner? Pour les futures civilisations?

– Exactement! Sur les murs de mon garage.

Здесь эффект комического создается за счёт несоответствия двух понятий: оставить свидетельства потомкам – на стенах гаража.

Скетч «L'abbé Michel»

L'abbé: voici la carte des prières. Nous avons la margharita... classique: un Notre-Père...

Marie: c'est quoi, la prière du jour? Alors, une complète avec un peu de tout.

Неожиданно, с помощью игры слов выбор молитвы превращается в сцену заказа еды в кафе. (la prière du jour соответствует le plat du jour, что означает блюдо дня. Une complète это аллюзия на комплексный обед).

Искусная языковая игра разворачивается между персонажами скетча под названием «Les hommes préhistoriques»:

Emile: Pourquoi les hommes préhistoriques ne peignaient que des animaux?

Fernand: Je ne sais pas... parce qu'il y avait pas de tournesols?

Комичность данной ситуации проявляется в явном несоответствии ответа вопросу.

Fernand: Et ben, Victor Van Gogh, il a peint des tournesols parce qu'il avait des tournesols.

Emile: Déjà, il faut choisir, c'est pas Victor Van Gogh... Victor c'est Hugo... Victor Hugo, celui qui a peint Notre-Dame de Paris, et Van Gogh c'est pas Victor.

Fernand: oui, oui... Van Gogh, c'est Pablo.

Emile: Ah oui, t'as raison, Pablo Van Gogh.

Успех языковой игры, как правило, обеспечивается «коммуникативным равенством адресанта и адресата речи», т. е. основана на «понятливости» адресата. В описанном выше случае адресат информации, т. е. зритель легко понимает языковую игру, где адресант (т. е. артисты) намеренно искажают простейшие факты.

2) Словотворчество, создание авторских неологизмов. Приведём несколько примеров, взятых из исследуемого материала:

Скетч «Le flic»

Nico-flics – название полицейских, находящиеся на службе у президента Франции Николя Саркози; (полицейский, главный герой этого скетча с гордостью называет себя Nico-flic. Неологизм тесно связан с существовавший на тот момент ситуацией во Франции, а именно, во время президентства Николя Саркози полиция получила большие полномочия).

Скетч «La société générale»

– J’ai une cliente qui vient du Vietnos. Ça existe, le Vietnos?

– Ça doit être à la frontière du Viêtnam et du Laos.

(Героиня скетча с некоторым пренебрежением говорит о своей клиентке из Азии, намеренно создавая в своей речи так называемое слово – чемодан Vietnos – слово состоящее из двух основ Viêtn (Viêtnam) + os (Laos), чтобы подчеркнуть удаленное географическое положение страны и своё пренебрежение).

3) Обыгрывание полисемичных и омонимичных слов. Комический эффект возникает из-за столкновения значений, реализующихся в различных контекстах. Одно из значений получает отличную от другого значения интерпретацию и изменяет, таким образом, весь смысл ситуации.

Скетч «L’épilation»

Maria: Vous insinuez donc que les gens poilus sont malhonnêtes?

Ingrid: Je n’en suis pas loin

Maria: Madame, vous insultez la France, nos ancêtres courageux, qui sont mort pour la France!

Комичность ситуации в столкновении двух значений слова poilus:

1) волосатый; 2) солдат-фронтовик I-ой Мировой войны.

Maria: ... il y a des monuments en souvenir des poilus. Vous en avez vu, des monuments «gloire aux épilés»?

Ingrid: Non, en hommage à la peau lisse!

Комический эффект создает одинаковое произношение двух слов [po-lis] peau lisse и police.

Разговор полицейского с иммигрантом:

– Bon allez, ça va, remonte dans ta bounoule... pardon, ta bagnole.

Комическая ситуация создается благодаря одинаковому произношению совершенно различных по смыслу слов (bounoule – чурка, bagnole – тачка, колымага).

– Qu’est-ce que c’est au juste d’être macho?

– Je ne sais pas... Celui qui regarde des matchs, il est macho.

Слова различные по смыслу пытаются сделать тождественными, опираясь на их одинаковое звучание (матч и мачо).

Языковая игра, основанная на явлении омонимии, может быть связана с искажением имён собственных:

Emile: Il y avait l’autre aussi... Gobelin? Godin? Il y a un nom de chiottes...

Fernand: Les chiottes? Ah, oui, les gogues! Van Gogh!

(les chiottes и les gogues – слова-синонимы (отхожие места), в тоже время les gogues по звучанию напоминает имя художника Винсента Ван Гога).

Voltaire – Violtaire, Marguerite Duras – Marguerite ta race.

Итак, проведенное исследование показало широкое использование различных видов языковой игры для создания комического эффекта в языке французской юмористической передачи «Les Chevaliers du fiel», что способствует её успеху, т. к. созданная в 1996 г., передача и по сей день пользуется большой популярностью во Франции.

Литература

1. Les chevaliers du fiel. Almanach du rire //Cherche-midi, Paris, 2013.
2. Видеоархив передачи «Les chevaliers du fiel»
<http://www.dailymotion.com>

Тупичак Юлия Александровна

Перевод английских фразеологизмов в заголовках кинофильмов

Российская федерация, Пензенская область
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка Пензенской области

Обладая необходимой экспрессивностью и образностью, фразеологизмы используются в текстах различной направленности, в том числе и в заголовках кинофильмов, ведь название должно привлекать внимание, нести скрытый смысл всего фильма, давать представление о жанре, быть интересным и интригующим. При попадании в другую страну возникает необходимость адекватного перевода оригинального заголовка так, чтобы коннотации, понятные англоязычному зрителю не были утрачены для иноязычной аудитории. Проблема заключается в том, что установить отношения эквивалентности между входным и выходным текстом не всегда удастся. В этом случае, название не выполняет своих функций. Фразеологические единицы (далее ФЕ) в заголовках представляют лингвистические трудности, для преодоления которых нужна культурологическая, жанровая адаптация и соответствующий подход. Рассмотрев 218 языковых единиц, представленных в английских названиях фильмов, мы выявили, каким образом удастся сохранить образную целостность ф. е. при переводе. Оказалось, что для этого используются такие соответствия как фразеологические эквиваленты (7%) и фразеологические аналоги (34%). Трансформации, неизбежные при использовании последнего типа соответствий, не меняют образной целостности ФЕ. Мы выявили, что

при переводе названий кинофильмов игнорируется образная основа, когда для передачи ФЕ. используется калькирование (24%) и замена (34%). Считается, что причиной замены ФЕ. является неспособность переводчика подобрать эквивалент в родном языке для передачи смысла. На самом деле это было возможно, что мы и сделали в результате исследования.

Название фильма	Фразеологизм	Перевод фильма	Наш вариант
The Whole Nine Yards	The whole nine yards – все полностью	Девять ярдов	По полной
Old Dogs	There is life in the old dogs yet – Есть ещё порох в пороховницах	Так себе каникулы	Есть ещё порох в пороховницах
Wag the dog	The tail wags the dog – хвост машет собакой (подчиненный командует начальником)	Плутовство	Шея крутит головой
Cold feet	Cold feet – Трусость	Холодные ноги	В холодном поту
Perfect stranger	Perfect stranger – совершенно незнакомый	Идеальный незнакомец	Тёмная лошадка
Your Highness	Your Highness – Ваше Величество	Храбрые перцем	Ваше Благородие – Ваше Сковородие
Murder By Numbers	By the number – шаблонно, друг за другом	Отсчёт убийств	Шагая по трупам
Let George Do It	Let George do it – пусть это сделает кто-то другой	Джорж из Динки джаза	Пусть отдувается Джорж
Dressed to Kill	Dressed to Kill – хорошо одетый, разодетый	Бритва	Одетый наповал или Убийственно одетый

Поднятая нами проблема действительно является актуальной, и роль ФЕ в образной системе языка недооценивается. Надеемся, что наша работа привлечет внимание к этому вопросу и повысит уровень переводов не только заголовков фильмов, но и названий книг, картин, и других произведений искусства.

Литература

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990.
2. Кунин А. В. Английская фразеология. – М.: Высшая школа, 1970. – 24с.
3. Латышев Л. К. Технология перевода. – М., 2007.
4. Чиненова Л. А. Английская фразеология в языке и речи. – М., 1986. – 80 с.
5. Лазарева Э. А. Заголовок в тексте. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989.
6. Милевич И. Т. Стратегии перевода названий фильмов // Русский язык за рубежом. – 2007. – №5. – С. 65-71.
7. Литвинов П. П. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: ВАКО, 2005.
8. Бальжинимаева Е. Ж. Стратегии перевода названий фильмов, 2009 Электронный ресурс. Режим доступа: www.labatr.

Уайс Алия Аязбаевна

Differences and similarities between English and Kazakh proverbs

Науч. руководитель – к.ф.д., доцент Есенова К. Е.
Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский университет им. С. Баишева

English language is very rich with the idiomatic expressions, proverbs and sayings which constantly occur in literature, in newspapers, in movies, in radio and television, and also in everyday communication with foreigner.

Proverb plays an important role in language. Proverbs, by stating principles of folk wisdom and conduct, have become an essential and enduring part of daily

speech in all society. Each language has its own proverbs. The phrasing is unique and contributes to the color of the language. They give emotionality, expressiveness and literacy to the language. Language plays the most important role in person's life [1, C. 6].

People often encounter proverbs in everyday life in oral communication and in diverse written works. These lexical units connect individuals with their ancestors and transmit their values and knowledge. They contribute certain stability and a sense of identity as every individual is provided with something that they can hold on to or rely upon, but at the same time they retain unique character to a particular nation in regard to the whole world. Accordingly, proverbs as the items of folklore deserve a respectful study.

The main purpose of proverbs is to give a national value as a reality phenomena, expressing the attitude. Thus, it should be noted that proverbs are direct reflection of features of national mentality of any people. Actuality of the chosen subject is, firstly, that this research promotes mastering skills of the translation of proverbs as difficult units of language. Secondly, this scientific work is within the most demanded and actively developing area of linguistics – cultural linguistics which studies language and culture communication.

So, proverbs, idioms and sayings are used to make a language colorful and fascinating. They are commonly used in all types of language: formal, informal, spoken or written. Peculiarities in the usage and development of phraseological units, mainly the most useful and colorful, ready-made parts such as proverbs and sayings.

Most Russian scholars today accept the semantic criterion of distinguishing phraseological units from free word-groups as the major one and base their research work in the field of phraseology on the definition of a phraseological unit offered by Professor A. V. Koonin, the leading authority on problems of English Phraseology: «A phraseological unit is a stable word-group characterizing by a completely or partially transferred meaning» [2, C. 98].

Such philologists addressed to a problem of comparison of features of the translation of English proverbs into Russian in the works as Kuzmin S. S., Shadrin N. L., Kunin A. V.

Among Kazakh scientists we can mention the following researchers who studied this branch of Lexicology: I. Kenesbayev, R. Sarsenbayev, B. Adambayev, G. Musabayev, K. Ahanov. For example, K. Ahanov studied Phraseological units: sayings and in his book «Til bilimine kirispe (Introduction to linguistics)» in the part lexicology wrote about the Kazakh phraseology.

Establishment of phraseology shows the peculiarities of the national language and qualities of the national culture. Comparing phraseology of genetically distant and different languages as Kazakh and English allows us to find national and cultural peculiarities, their similarities and differences. There are many similarities and differences in Kazakh and English phraseological units. Aim of our research is to display features of the translation of English proverbs into Kazakh which assumes the solution of the following tasks: studying of the scientific literature containing necessary data on interpretations of proverbs and sayings; drawing up the classification based on equivalence of the translation of English proverbs into Kazakh; consideration of the received results and summing up. As a whole, it should be noted that proverbs are diverse, they are out of temporary space. In reality, in what time we would not live, they always remain topicality, proper to a place. Correctly and appropriately using of proverbial expressions gives to the speech a unique originality and special expressiveness.

The study of the Kazakh and English proverbs is very important, especially, for interpreters of these languages. The correct usage of phraseological units while translating any other work of art we should pay close attention to this point, and that is the reason of the study of the theme we have taken under discussion.

Translators have to know the rules of translation, mentioning the fact of centuries-old experience of communication of people who speaks and writes in various languages and qualified translator has to not only understand meaning of the translating text but also to have a phraseological richness and to know the history, slang, life style, customs and traditions of the people whose language he / she translates into [3, C. 7].

To study the proverbs and find differentiation and similarities in translation between two languages, to distinguish the cultural features in every language are the most important point for us and to discuss the Kazakh proverbs and their translation into English language. Many proverbs and sayings are easily translated into Kazakh: «Keep your mouth shut and your ears open» – «Көп тыңда, аз сөйле». Others proverbs have nothing in common with the Kazakh expressions though sometimes it is possible to guess what Englishman want to say. For example, «Don't halloo till you are out of the wood» – translation into kazakh «Асатпай жатып, құлдық деме».

While studying the proverbs and their equivalents, we were decided to divide them into the following categories:

1. The English version is completely corresponds to Kazakh;	2. English proverbs and sayings which are partially translated equally into Kazakh;	3. The English version doesn't correspond to Kazakh.
«Better late, than never» – «Ештен кеш жақсы» Happiness is changeable – Дүние кезек	Appetite comes with eating – Тере берсе, тезек те қызық, Аштық ас талғатпайды There is no life without unity – Бірлік болмай – тірлік болмас	«Haste makes waste» – «Асыққан қалар ұятқа» There is no talk between a full man and a fasting man – Ас қадірін тоқ білмейді

There are several types of proverbs describe below:

Universal proverbs – On comparing proverbs of culturally unrelated parts of the world, one finds several ones having not only the same basic idea but the form of expression, i.e. the wording is also identical or very similar. These are mainly simple expressions of simple observations or simple ethical concepts, but not all expressions of simple observations became proverbs in every language.

Regional proverbs – In culturally related regions – on the pattern of loan-words – many loan-proverbs appear beside the indigenous ones. A considerable part of them can be traced back to the classical literature of the region's past, in Europe the Greco-Roman classics, and in the Far East to the Sanskrit and Korean classics.

Local Proverbs – In a cultural region often internal differences appear, the classics (e. g. the Bible or the Confucian Analects) are not equally regarded as a source of proverbs in every language. Geographical vicinity gives also rise to another set of common local proverbs. These considerations are illustrated in several European and Far-Eastern languages, as English and Korean.

While investigating on the given research work we have analyzed proverbs on the semantic point of view. We have come across on the following noticeable themes, such as Friendship, Motherland, Time, Knowledge, Beauty, Health, Work, and a lot other different subjects. We have classified some example on the given topics:

Friendship	A friend in need is a friend indeed. – Қимас досың сұраса, Қимасыңды бересің
	Having friends is better than having money – Жүз теңгең болғанша, жүз досың болсын

	Two is a company, three is a crowd – Мың жолдас жақсы, Мың жолдастан бір дос жақсы
Motherland	East or West, home is best. – Өз үйім өлең төсегім; Өз үйім, кең сарайдай боз үйім; Ел-елдің бәрі жақсы, өз елің бәрінен де жақсы.
	There is no place like home.Туған жердей жер болмас, Туған елдей ел болмас Love to Motherland infused in Family hearth – Отанды сүйу – от басынан басталады
Time	Time is money – Уақыт қымбат
	Аттан тай озады, атадан бала озады – At one time a foal outrun the horse, and son – his father
Knowledge	Science is sea, knowledge is a boat on its space – Ғылым – теңіз, Білім – қайық
	power is in, knowledge is in the book – Күш – білімде, білім – кітапта.
Beauty	Dress a stumb – will be a chap – Қамысты киіндірсе, қуыршақ болар
Health	Eats as healthy. and behaves as ill – Саудың асын ішіп, аурудың ісін істейді.
	Health is wealth – Бірінші байлық – денсаулық.
Work	Work pays for itself – Сіңірген еңбек ақталады

There are also many differences between the Kazakh and English proverbs. Firstly, the Kazakh proverbs are mostly based on the topics such as: Motherland, people (population), heroism (knights), unity, relationship between parents and children, marriage, youth-old age: relationship between young people and old people, respecting of older people, hospitality, for example: Отан – елдің анасы, Ел – ердің анасы; Отансыз адам – ормансыз бұлбұл; Пәлен жерде алтын бар, өз жеріңдей қайда бар; Халыққа қарсы жүру – ағысқа қарсы жүзу; Халық қатесіз сыншы; Батыр туса– ел ырысы, Жаңбы ржауса – жер ырысы; Шын орақшы орақ таңдамайды, шын батыр құрал таңдамайды; Болат қайнауд ашынығады, Батыр майданда шынығады; Бірлігі жоқ елтозады, Бірлігі күшті ел озады, Алтау ала болса, ауыздағы кетеді. Төртеу түгел болса, төбедегі келеді; Ананың сүті – бал, баланың тілі бал; Ата – бәйтерек, бала – жапырақ; Ананың көңілі балада, баланың көңілі далада; Ағайын – алтау, ана – біреу;

Атана не қылсаң, алдына сол келер; Адам болатын бала алысқа қарайды; Кәріге құрмет – балаға міндет; Ақылды қария – ағып жатқан дария; Қонак келсе құт келер[4, С. 6-115]. All these themes or topics are strongly connected with national peculiarities, national values, stereotypes, social life, way of life of the Kazakh people, patriotic feelings and with the roots of ancient descendants.

Proverbs were always the most vivacious and at the same time the most stable part of the national languages, suitable competing with the sayings and aphorisms of outstanding thinkers. In the proverbs and sayings picturesqueness of national thinking was more vivid expressed as well as their features of national character.

Through studying we see there are many differences and similarities between English-Kazakh proverbs. And as we learn English language, we should explore their geography, history, religious belief, living custom, etc. The most interesting way of studying these things are comparing with our mother language.

Summing up the result of our research, here we should note that received results can serve a good help in the course of cross-cultural communication and lexicology of Kazakh and English because while studying translation of proverbs we will acquaint with their culture, traditions, their views, character and life.

References

1. Harry C. 101 American English Proverbs (Understanding language and culture commonly used sayings) NTC/Contemporary Publishing Group 1992. – 6 с.
2. Кунин А. В., Курс фразеологии современного английского языка, – Москва 1996. – 98 с.
3. Кузьмин С. С., Шадрин Н. Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. Русский язык. – 1989. – С.7.
4. Аққозин М. Қазақ мақал-мәтелдері. – Алматы 1990. – С.6-115.
5. Рейдаут Р., Уиттинг К. Толковый словарь английских пословиц. 1997.
6. www.kazakhnomad.wordpress.com/

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ. АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Богданова Татьяна Владимировна

Активизация мыслительной деятельности на уроках немецкого языка посредством использования игровых приёмов

Филиал МБОУ СОШ с. Бессоновка
в с. Полеологово Пензенской области
Российская Федерация, Пензенская область

В настоящее время обучение иностранному языку приобретает всё большее значение. Это напрямую связано с разносторонним развитием общества. В современной педагогике и психологии уделяется большое внимание вопросу повышения мотивации и развития у школьников интереса к изучению иностранных языков. Я работаю в сельской малокомплектной школе с учениками разного уровня подготовки. Специфика обучению немецкому языку в условиях сельской школы определяется в значительной мере неоднородностью коллектива учащихся, недостаточно высокой мотивацией к изучению иностранного языка. Кроме этого, занятия иностранным языком в условиях сельской, особенно малокомплектной школы, проводятся в группах разной наполняемости, которые, как правило, малочисленны. Учителю приходится одновременно решать целый комплекс задач: поддерживать интерес к изучению иностранного языка и повышать мотивацию общения у всех учащихся групп и т. д. Поэтому я ставлю перед собой цель – развитие у учащихся интереса к предмету, разработка методических приёмов, обеспечивающих активное включение учащихся в учебный процесс.

Особое внимание уделяю формам и методам на начальном этапе обучения. Одним из основных приёмов при обучении иностранному языку на начальном этапе, вне всякого сомнения, является обучающая игра и игровые упражнения, поскольку в игре наиболее полно и порой с неожиданной стороны проявляются способности ребенка, с её помощью легко преодолевается психологический барьер в общении на иностранном языке. Эти упражнения позволяют осуществлять дифференцированный подход к учащимся, вовле-

каждого школьника в работу, учитывая его интересы, склонности, уровень подготовки к языку.

Д. Б. Эльконин считал, что игра для человека выполняет четыре важнейшие функции: средство развития мотивационно-потребной сферы, средство познания, средство развития умственного действия и средство развития произвольного поведения.

По мнению психологов (А. А. Леонтьев и др.) мотивация, создаваемая игрой, т. е. игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией. Игра всегда предлагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть. Это обостряет мыслительную деятельность учащихся. Именно в игре дети усваивают общественные функции, нормы поведения. Игра, как говорил Л. С. Выготский, ведёт за собой развитие развивающее значение игры заложено в её природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Игра в условиях сельской школы позволяет поддерживать работоспособность каждого в течение всего урока, снимает утомлённость, восполняет дефицит общения в иностранном языке. Они могут быть разнообразными по своему значению, содержанию, способам организации и проведения их, материальной оснащённости, количеству учеников и т. д.

С их помощью можно решить какую-либо задачу (совершенствовать лексические, грамматические навыки и т. д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т. д. Игра является действующим инструментом преподавания, который активизирует мысленную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет учащихся волноваться и переживать. Это мощный стимул в овладении языком.

Таким образом, игра – это: 1) деятельность; 2) мотивированность; 3) индивидуализированная деятельность, личная; 4) обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; 5) развитие психологических функций и способностей; 6) «учение с увлечением» (С. Л. Соловейчик).

Игр очень много, однако, не стоит использовать их все. На объяснение правил игры уходит достаточно много времени, и в результате затраченные усилия не всегда окупаются. На мой взгляд, учителю нужно иметь в своем багаже примерно 10–15 игр, которыми можно разнообразить отработку лексического (грамматического) материала, варьировать задания и степень

сложности в рамках одной и той же игры. Вот ряд игр, которые можно использовать на занятиях.

Игры для закрепления лексического материала

1. Ich habe eine Farbe gern.

«Водящий» выходит к доске и сообщает учителю свой любимый цвет (вытаскивает карточку с определённым цветом). Остальные отгадывают, какой у него любимый цвет, задавая вопросы: «*Ist das grau?*» Отвечать можно: «*Ja./Nein*». На продвинутом этапе, когда этот вопрос и ответы уже будут усвоены, можно добавить к ответу: «*Nicht, falsch, richtig*».

2. Ich sehe was und das ist rot.

«*Meine Lieblingsfarbe ist ROT*». Учащиеся ищут у себя и у одноклассников принадлежности, вещи, одежду красного цвета и отвечают: «*Mein Bleistift ist rot. Lenas Bluse ist rot*». Повторять названия предметов нельзя, выигрывает тот, чей предмет оказался последним в перечислении.

3. Mathe auf Deutsch

На доске написаны простые примеры. Учащийся решает их, произнося условие: $2+5 = 7$ (*zwei und fünf ist sieben*). Этот приём позволяет даже очень слабым учащимся справиться с заданием.

А. Более сложный вариант: учитель диктует пример, учащиеся записывают его у себя в тетради. Итоги подводятся после нескольких примеров.

В. *Составь пример.* У каждого ученика 1–3 карточки, за которые он «отвечает». Учитель диктует пример на немецком языке. Учащиеся, у которых есть данные карточки с цифрами или знаками, выходят к доске и иллюстрируют данный пример.

4. Wie ist deine Telefonnummer?

Представившись, учащиеся по очереди диктуют свои телефонные номера (задания на карточках). Остальные записывают № телефона и имя собеседника. Проверяет учитель (ученик). Эту игру можно проводить как контроль сформированности аудитивных умений.

А. Более сложный вариант – игра в парах. Каждая пара учащихся получает «свой» телефонный номер. За определённое время нужно «познакомиться» как можно с большим количеством пар, записав их имена и номера телефонов, находясь постоянно вместе. Для этого разумно сформировать пары «слабый» – «сильный». «Слабый» учащийся называет «свое» имя и диктует номер, сначала цифрами, позднее десятками. Более «сильный» учащийся записывает имя и номер телефона «нового знакомого».

Грамматические игры

1. Ist/sind das ...?

Тренировка вопросительного предложения без вопросительного слова.

«*Ist (sind) das...?*» и ответов на этот вопрос: «*Ja!*», «*Richtig!*», «*Falsch!*»; отрицаний «*Nein, nicht*».

A. Более сложный вариант: отгадать пару: «*Sind das P. und N.?*»

B. Вариант числа. «*Ist das 7?*»

2. Katze im Sack (тренировка неопределённого артикля).

В мешке (или большой коробке) находятся предметы по определённой теме: «*Tiere*», «*Schulsachen*». Это могут быть и картинки с изображением того или иного предмета. Ведущий (учитель) по очереди подходит к ученикам и те берут, не заглядывая в коробку, один предмет, определяют его на ощупь и, вытаскивая, говорят: «*Ich glaube, das ist ein Igel*». Затем сам учитель или одноклассники оценивают верность догадки: «*Das stimmt (nicht)*».

3. Quatsch (тренировка родовых окончаний неопределённого артикля и отрицания «*kein*»). Учитель показывает различные предметы или картинки и говорит, намеренно допуская ошибки. Задача учащихся – заметить и исправить ошибку: «*Das ist ein Tisch*». Ученики, заметившие ошибку, исправляют: «*Quatsch, das ist kein Tisch, das ist eine Tafel*».

4. Bunte Kleidung (тренировка притяжательных местоимений по образцу «снежного кома»). Учащиеся по очереди называют свою одежду и все ранее перечисленные вещи с указанием цвета. Вещи можно повторять, если они разного цвета, например:

1. «*Meine Hose ist grau*».

2. «*Deine Hose ist grau und meine Hose ist blau*».

3. «*Seine Hose ist grau; deine Hose ist blau, und mein Pulli ist weiß*».

Игры на закрепление букв и буквосочетаний

ABC-Karten

Для игры потребуются карточки с буквами и буквосочетаниями (их изготовление можно давать в качестве домашнего задания по мере изучения букв).

1. Memory («Найди пару»)

Учитель показывает большую (маленькую) букву, учащиеся – её пару.

A. Более сложный вариант – учитель называет букву. Учащиеся показывают её.

2. Buchstabiert bitte!

Раздать учащимся листы, где написано по одному слову, учащиеся произносят это слово, называя каждую букву. Учитель записывает его на доске.

3. Wunderfeld (Поле чудес)

На доске записано (выставлено из карточек) слово, где указана только первая буква: I – —. Учащиеся на парте выкладывают свой вариант этого слова. Затем читают. Выигрывает тот, кто отгадал слово, загаданное учителем.

4. Welcher Buchstabe fehlt? (Какая буква пропала?)

Кто быстрее и правильнее вставит пропущенные буквы? На более позднем этапе можно предлагать учащимся целые слова, например: «GE...T» (с пропущенной h).

Игры на тренировку сложных слов

1. Bilde ein Wort aus 2 Wörtern!

На листке написаны (вперемешку) существительные. За определённое время нужно их соединить и затем прочесть / записать получившиеся сложные слова. На первом этапе слова получаются у всех одинаковые, т. е. вариант соединений должен быть один. Позднее вариантов соединения должно быть несколько.

Физминутки на уроках

Современный урок иностранного языка характеризуется большой интенсивностью и требует от учеников концентрации внимания, напряжения сил. Быстрая утомляемость школьников на уроках иностранного языка вызвана ещё и спецификой предмета: необходимостью в большом количестве тренировочных упражнений.

Чтобы достигнуть высокой эффективности урока, во-первых, следует учитывать физиологические и психологические особенности детей, а во-вторых, необходимо предусматривать такие виды работы, которые снимали бы усталость. При планировании урока я всегда включаю зарядки-релаксации. Цель – снять напряжение, дать детям небольшой отдых, вызвать положительные эмоции, хорошее настроение, что ведёт к улучшению усвоения материала.

Во время подобных физминуток могут выполняться различного рода движения, игры, пение. Следует помнить о том, что при проведении не нужно ставить перед учениками цель запомнить языковой материал. Физминутка должна освобождать ученика на какое-то время от умственного напряжения.

Приведу некоторые виды физминуток, которые я применяю на уроках немецкого языка.

1. Зарядки с использованием различного вида движений.

2. Игра «Das Echo-Spiel»

Учитель

Wer sucht dich?

Wer spielt hier?

Wie ist es im Wald?

Ученики

Ich- Ich- Ich

Wir- Wir- Wir

Kalt- Kalt- Kalt

Таким образом, особая роль физминуток на уроке в изучении немецкого языка определяется тем, что они позволяют учащимся без труда переключаться с одного вида речевой деятельности на другой.

Используя на любом этапе урока игру, учитель должен чётко представлять себе, что именно он хочет услышать: с помощью какого речевого образца будет организовано игровое действие. После объяснения условий и правил игры необходимо «отрепетировать» с классом ключевые фразы, отработать их интонационно и ритмически по образцу, данному учителем. Только тщательная подготовка игры обеспечит её успех и эффективность. И, конечно, очень важны организационные и коммуникативные, даже артистические способности учителя в процессе проведения игры на уроке.

Литература

1. Абрамова И. В. Игры на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 42-44
2. Дворник М. В., Чуйкова С. Л. Игра и игровая ситуация на начальной и средней ступенях обучения // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 48-52
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе – М.: Просвещение, 1991. – С. 56-78
4. Лащикова И. И. Игра как приём развития воображения и фантазии на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – №6. – С. 32-34.
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 260 с.

Борисов Андрей Викторович

Блог как средство обучения иностранному языку

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

На сегодняшний день основной целью обучения иностранным языкам является развитие у студентов коммуникативной компетенции, способности к межкультурной коммуникации и к использованию изучаемого языка как инструмента этой коммуникации. Учителю необходимо подбирать такие методы, средства и формы обучения иностранным языкам, которые способствовали бы достижению этой цели.

Процесс приобретения студентами личного опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. Информационные технологии предоставляют широкий выбор возможностей для вовлечения учащихся в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями изучаемого языка.

Сегодня существует множество определений блога. Среди наиболее часто встречающихся преобладают следующие:

- форма нередактируемого, аутентичного самовыражения;
- способ мгновенной широкой публикации;
- онлайн-журнал с часто обновляемым содержанием;
- возможность создания своего собственного сообщества (единомышленников, поклонников, избирателей и т.д.);
- метод обучения письменной речи;
- электронное письмо, адресованное всем сразу.

Блог можно охарактеризовать как интернет-ресурс, в котором информация подается в виде календарно упорядоченной ленты заметок, каждую из которых посетители могут комментировать. Он может обновляться ежедневно, еженедельно, ежемесячно. Правом размещения информации и редактирования блога обладает его создатель, посетители же могут оставить свои комментарии к статьям. В блоге можно размещать фотографии, аудио, видео, ссылки на другие сайты, интернет-статьи и т.п.

Основными функциями блога являются коммуникация, самопрезентация, развлечение. Блог также способствует сплочению и укреплению социальных связей. Многие из респондентов используют блоги для организации взаимодействия рабочей группы, обсуждения рабочих вопросов, так как для многих задач подобный способ оказывается более удобным, чем электронная почта.

Основные блоги, используемые учителями иностранных языков, можно разделить по ряду критериев. По автору выделяют личный или коллективный блог, по наличию или виду мультимедиа – текстовый блог, музыкальный блог, видеоблог, блогкастинг. По особенностям контента различают:

- контентный блог – блог, публикующий первичный авторский контент;
- мониторинговый (ссылочный) блог, основным контентом которого являются прокомментированные ссылки на другие сайты;
- цитатный блог, основным контентом которого являются цитаты из других блогов.

Ю. С. Яценко выделяет 3 типа блогов, используемых в преподавании языковых дисциплин и создаваемых преподавателем совместно со студентами [1, С. 18].

1) Блог, управляемый преподавателем класса. Он может содержать различного рода программы учебных курсов, информацию по изучаемому предмету, задания, применяемые на уроках иностранного языка.

2) Блог, в котором как преподаватели, так и студенты имеют возможность размещать информацию для основной аудитории. Он лучше всего подходит для совместного обсуждения и выступает в роли внеучебной классной комнаты. Здесь студенты имеют большее чувство свободы и раскованности, чем в первом типе блогов: они могут выразить свои мысли по разным темам, затронутым в классе. Такой тип блога обеспечивает преподавателю контроль за студенческими докладами, совершенствует навыки письма и чтения.

3) Блог, который требует существенных затрат времени и много усилий от преподавателей, но это самое эффективное средство в преподавании языковых дисциплин. Он может быть заранее создан преподавателем или создаваться им вместе с группой в компьютерном классе. Здесь студент имеет возможность создать индивидуальный блог, который становится его личным сетевым пространством. В этом блоге студенты могут написать о том, что их интересует, чем они увлекаются. Они также могут отправить по почте комментариев относительно блогов других студентов.

Интеграция блогов в учебный процесс знакомит студентов с сетевыми ресурсами, предлагающими много интересной и полезной информации по изучаемым темам, с помощью которых студенты решают поставленные преподавателем задачи. Блоги также стимулируют обсуждение самых различных тем и дискуссии на изучаемом языке во внеурочное время.

Использование блогов предоставляет широкие возможности для активного вовлечения учащихся в языковую среду и совершенствования коммуникативной и межкультурной компетентностей. Блоги позволяют в значительной степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений.

Литература

1. Яценко Ю. С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам. – М., 2006.

Бурякова Ольга Львовна, Шибанова Елена Александровна

Организация духовной семинарии как базы духовного образования в Пензенской губернии

Российская федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Современный период развития российского общества характеризуется духовным обновлением, где Русская Православная Церковь начала играть определенную положительную роль. В сложной современной социокультурной ситуации особую значимость приобретает российская духовность, постоянная активизация интеллектуального, нравственно-культурного, духовно-творческого потенциала личности, создание определенной модели обучения и воспитания молодого поколения.

История духовного и светского образования на территории современной Пензенской области берет свое начало в конце 17 века. Мы разделяем мнение пензенского церковного исследователя 19 века М. И. Сацердотова, который считал, что Пензенская губерния до последней четверти 18 века «оставалась глухим уголком России», где не было ни светских, ни духовных учебных заведений.

Однако, он же отмечает, что наиболее грамотным сословием в Пензенской епархии в 18 веке было духовенство. Духовенство и являлось в этот период социальной базой учительских кадров для вновь возникающих светских, церковных и домашних школ.

В конце 18 века при монастырях появляются первые духовно-образовательные школы: Тамбовская духовная семинария – в Нижнеломовском Казанском мужском монастыре в 1780 году; Саранская духовная гимназия при Саранском Петропавловском монастыре в 1778 году.

В 1780 году архимандрит Пахомий, епископ Тамбовский и Пензенский, открывает Тамбовскую духовную семинарию в Н.Ломове. Это открытие духовной семинарии явилось значимым событием для духовной и культурной жизни Пензенского края.

Первым ректором семинарии был архимандрит монастыря Иоанникий, а префектом и преподавателем в низших классах – иеромонах Макарий. При духовной семинарии была создана библиотека, фонд библиотеки состоял из учебной литературы и насчитывал 128 томов.

Большинство учителей, работавших в духовной семинарии, окончили Рязанскую духовную семинарию и имели специальное образование, т.е. уровень преподавательского состава семинарии был высоким. В 1785 году в духовной семинарии открываются классы риторики и пиитического искусства. Для преподавания этих предметов приглашается протоирей Нижнеломовского собора Симеон Вышегорский, имевший высшее духовное академическое образование. В 1787 в духовно семинарии открывается класс философии. Преподавателем философии становится также протоирей С. Вышегорский. Священный Синод наградит протоирея С. Вышегорского за его образовательную деятельность в духовной семинарии саном кафедрального протоирея.

Первые семинарии, открытые при монастырях, положили основу духовного образования Пензенского края. Наметились определённые тенденции в развитии духовного образования: священнослужители имели теперь возможность дать своим детям духовное образование, тем более что епархиальные архиереи отдавали предпочтение детям священнослужителей. Но с переездом духовной семинарии из Нижнеломовского Казанского монастыря в г. Тамбов только ограниченное число детей пензенского духовенства имели возможность учиться в семинарии.

Обучение детей пензенских служителей церкви и клира, подготовка священнослужителей для епархии проходило в близлежащих духовных учебных заведениях, а именно в Астраханской, Тамбовской, Воронежской, Казанской семинарии.

В период учреждения Саратово-Пензенской епископальной кафедры ощущается необходимость создания среднего специального духовного учебного заведения – семинарии. В 1800 году открывается Пензенская духовная семинария.

Открытие духовной семинарии и духовных школ в Пензенской губернии было продиктовано необходимостью подготовки кадров служителей церкви для нужд епархии с одной стороны, и востребованностью грамотных людей для светских учреждений с другой стороны.

9 сентября 1801 года была территориально восстановлена Пензенская губерния, в связи с чем, семинария стала называться Пензенской, так как до этого момента духовная семинария, находившаяся на территории г. Пенза носила название Саратовской.

Учёные, занимающиеся историей пензенских духовных образовательных учреждений, датой основания Пензенской духовной семинарии считают 16 июня 1800 года, а датой её фактического открытия – 6 ноября 1800 года.

А. И. Троицкий, историк, кандидат богословских наук, при установлении даты открытия Пензенской духовной семинарии ссылается на два источника:

- «История Российской иерархии» архиепископа Амвросия;
- «Материалы для географии и статистики России».

В данных документах установлена точная дата основания семинарии – 16 июня 1800 года.

А. И. Дворжанский разделяет точку зрения А. И. Троицкого. Он связывает открытие Духовной семинарии в Пензенской губернии с правлением епископа Гаия, ссылается на указ Св. Синода от 16 июня 1800г.

Рассмотрим, как происходило обучение в Пензенской духовной семинарии на момент её открытия. Для этого мы вновь обратимся к исследованию А. И. Троицкого. Контингент учащихся был «с полным комплектом всех классов». Как мы узнаем из документов самыми первыми учащимися духовной семинарии стали отозванные из других духовных семинарий – Казанской, Астраханской, Тамбовской, Воронежской – дети пензенских священнослужителей. На начало учебу в духовной семинарии насчитывалось 333 ученика.

Перед духовной семинарией того периода была поставлена определённая задача: подготовка высокообразованных представителей церковной иерархии.

В начале работы семинария возглавлялась префектом. В семинарии не было единого устава, учебных программ. Надо заметить, что каждый преподаватель преподавал по своему личному усмотрению.

Епископ Пензенский и Саратовский Моисей (Михаил Блиźnieцов-Платонов) разработал в 1808 году первый устав Пензенской духовной семинарии.

Епископ Моисей, в первую очередь, обязал всех священнослужителей епархии отправлять своих детей, начиная с 10-летнего возраста, в семинарию для обучения. Для преподавательской деятельности приглашались преподаватели из Московской духовной академии (академический проповедник Аарон для преподавания французского и немецкого языков). В 1818 году Пензенская духовная семинария перестраивает свою работу согласно Уставу 1814 года.

Данный Устав был разработан Комиссией духовных учебных учреждений.

Следует обратить внимание на то, что в то время семинария находилась под попечительством епископа Пензенского и Саратовского и управлялась духовной консисторией. Согласно новому Уставу с 1808 года руководство

семинарией перешло в ведение семинарского правления. С этого момента Пензенская духовная семинария стала средним общеобразовательным духовным заведением.

Согласно реформе 1808 года в работу духовной семинарии были внесены следующие изменения:

- были разработаны новые учебные программы. Эти программы значительно расширяли курсы учебных дисциплин;
- наряду с расширением курсов, ранее преподаваемых предметов, были введены новые учебные дисциплины: изучение немецкой классической философии, сельского хозяйства, медицины;
- повысились требования к преподавательскому составу: все преподаватели должны иметь высшее образование.

Из приведенного выше мы можем сделать вывод, что в начале 19 века в Пензенской губернии работает духовная семинария, которая заложила базу для развития духовного образования губернии.

Веретенкина Лариса Юрьевна

Об организации лингвострановедческой работы на занятиях по русской литературе с иностранными студентами

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

В процессе обучения русскому языку как иностранному художественный текст является важной частью текстового материала, на основе которого осуществляется накопление языковых знаний, развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся, углубление и расширение их страноведческих знаний.

В курсе русской литературы иностранные студенты-филологи знакомятся с творчеством русских писателей 19 века А. С. Пушкина («Метель», «Барышня-крестьянка», «Станционный смотритель»), Н. В. Гоголя («Шинель», «Ревизор»), А. П. Чехова («Толстый и тонкий», «Радость») и др. Главная цель работы с художественным произведением в лингвострановедческом аспекте – понимание текста в единстве национально специфического содержания и национально специфических языковых средств выражения.

К языковым средствам, способным предавать страноведческую информацию в художественном тексте эксплицитно или имплицитно, относят прямые и косвенные номинации страноведчески важных предметов, явлений, отношений. Прямые номинации – это историзмы, наименования предметов и явлений быта, имена собственные, даты, числа, имеющие культурные коннотации. Косвенные номинации в тексте выявляются при несоответствии наименования в его первичной функции данному номинату, для обозначения которого в языке имеется другое, прямое, собственное средство обозначения. Это могут быть фразеологизмы, прецедентные тексты, этикетные формулы приветствия / прощания, обращения и др.

При изучении в иностранной аудитории повести Н. В. Гоголя «Шинель» к прямым номинациям, требующим комментария преподавателя, можно отнести:

1) наименования людей, занимающих определённое социальное положение в России в 19 веке (*чиновник, титулярный советник, статский советник, столоначальник, будочник, частный пристав, значительное лицо*);

2) наименования предметов, связанных с родом занятий человека (*заглавный титул, баночка с чернилами, гусиные перья, жалованье, пряжка в петлицу*);

3) наименование предметов одежды, обуви (*башимак, сапоги, подметки, шинель, капот, вицмундир*);

4) имена собственные (особенности их употребления) (*Акакий Акакиевич, Башмачкин, Петрович*).

В повести Н. В. Гоголя «Шинель» представляют интерес, например, формы обращения низших чинов к высшим «*Ваше превосходительство*» (так в царской России обращались к генералу), «*Милостивый государь*», которые характеризуют ролевые позиции героев. Следует обратить внимание иностранных студентов на следующие словосочетания: «*совал ему под нос*», «*поник совершенно духом*», «*имел обыкновение*», «*откладывать по грошу*», «*эжил на большую ногу*», «*ступать на цыпочках*», «*сбил с толку*», «*испустил дух*» и др.

Лингвострановедческая работа с художественным текстом включает традиционные компоненты языкового занятия:

- объяснение нового материала по лингвострановедческой теме;
- выполнение тренировочных заданий;
- анализ художественного текста и его лингвострановедческая интерпретация.

В более подготовленных группах в начале занятия читается текст, затем учащимся предлагается прочитать текст про себя и отметить единицы, которые, на их взгляд, несут страноведческую информацию.

Для тренировочных заданий можно использовать отдельные языковые единицы, предложения, небольшие тексты. Желательно, чтобы примеры были аналогичны тем, которые встретятся в художественном произведении.

В ходе анализа студенты размышляют над содержанием текста, стараются сосредоточиться на понимании идеи, художественного смысла произведения. Преподаватель может предложить студентам для анализа отдельные фразы, части текста, которые несут важную страноведческую информацию, задать ряд вопросов проблемного характера. Например: *Баимачкин – комическая или драматическая фигура? Обоснуйте своё мнение, используя примеры из текста. Как относится автор к своему герою? Найдите в произведении выражения, которые свидетельствуют об ироническом отношении Н. В. Гоголя к Баимачкину.*

Как правило, на данном этапе занятия возникают различные мнения и трактовки художественного текста, что связано не только с языковой, лингвострановедческой, но и с литературоведческой и общекультурной подготовкой студентов. Практика показывает, что наличие противоположных точек зрения повышает мотивацию говорения учащихся. Роль преподавателя в этой ситуации состоит в корректировке рассуждений и в постоянном обращении студентов к тексту – источнику их разногласий. Любая интерпретация имеет право на существование, если она подтверждена ссылками на текст.

Таким образом, правильно организованная работа над страноведческой информацией в процессе обучения иностранных студентов способствует формированию сознательно-аналитического подхода к языковому материалу, расширению страноведческого тезауруса учащихся, повышает их познавательную активность, даёт стимул к самостоятельной работе над языком.

Воеводина Ирина Валерьевна

**Совершенствование профессиональной компетенции учителей
иностранного (немецкого) языка в зарубежной системе
повышения квалификации (на основе личного опыта)**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Стремительное расширение международных контактов, начавшееся в 90-е годы XX века, не могло не затронуть сферу языкового образования в

России. Нужно признать, что это положительным образом сказалось на предмете «иностранный язык», поскольку выдвинуло на первый план прагматическую значимость владения иностранным языком. Представление о реальном владении языком расширилось от простого оперирования единицами языка и речи до адекватного использования иностранного языка в ситуациях межкультурного общения. В этой связи одной из приоритетных задач современной методики обучения иностранным языкам стало определение новых подходов к обучению, ведущую роль среди которых отвели личностно-деятельностному подходу.

Так, модернизация языкового образования в нашей стране повлекла смену парадигм и в системе повышения квалификации учителей иностранного языка. Особую значимость с этого времени в институтах повышения квалификации педагогических кадров по предмету «иностранный язык» приобретает практическая и личностно-деятельностная направленность процесса подготовки.

Однако специфика самого предмета готовит немало сложностей для того, чтобы создать оптимальные условия для совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Учитывая данное обстоятельство, совершенно оправданным представляется желание педагогов развивать свою профессиональную компетенцию на базе зарубежных учреждений.

Основываясь на собственном опыте, могу с уверенностью сказать о том, что даже краткосрочные семинары повышения квалификации, организуемые зарубежными специалистами для иноязычных коллег, позволяют показать возможности применения уже известных знаний в новых условиях преподавания, вооружить учителя иностранного языка новыми знаниями из области лингвистики и методики, а также необходимыми профессиональными качествами.

Согласно федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», научно-педагогические работники высшего учебного заведения обязаны систематически заниматься повышением своей квалификации. Широкие возможности в этом плане учителям немецкого языка предлагают такие организации, как Немецкий культурный центр имени Гете и Австрийское Федеральное министерство (департамент образования и женщин). Систематичность совершенствования профессионализма регламентируется периодичностью, которая определяет возможность подачи заявки на бесплатное участие в некоторых семинарах (сроки колеблются от 3 до 5 лет). Однако данные организации предлагают ряд платных (очных и дистанционных) курсов, частотность участия в которых определяет каждый педагог для себя.

Ими разработаны программы курсов повышения квалификации для заинтересованных лиц, направленные на дальнейшую лингводидактическую подготовку педагогов. Важно подчеркнуть, что при понимании компетенции как готовности и способности к чему-либо, данные курсы ориентированы на тех, кто готов и проявляет устойчивый интерес к усовершенствованию своего профессионального мастерства. В зарубежной системе повышения квалификации учителей иностранного языка, в отличие от русской, предполагается не только обучение, но и активный обмен опытом /мастерством на немецком языке с коллегами в мультинациональной группе.

Что касается содержания курсов, оно составлено на основе тематического и возрастного (возраст учащихся, в которых работает педагог) принципа, что значительно облегчает выбор типа семинара.

Отбор форм и методов для организации и проведения зарубежных семинаров или курсов повышения квалификации обусловлен психологическими особенностями познавательной деятельности взрослых, а также новой образовательной парадигмой, направленной на коммуникативную и деятельностную компоненты. Поэтому в учебном процессе предполагается использование как традиционных, так и нетрадиционных форм:

- интерактивных лекций;
- проблемных семинаров с постановкой проблемных вопросов/креативных задач и совместным поиском их решений в группе;
- мастерских (мастер-классов) различной направленности (например, страноведческого, методического, литературного, театрального, музейного, кинематографического);
- творческих встреч и чтений с современными деятелями искусства;
- литературных прогулок.

Заключительная часть семинара или курсов обязательно включает в себя его детальный качественный анализ (Evaluation) и подведение личных итогов (о мере усвоения материала, личной профессиональной значимости усвоенного содержания семинара, о будущих потребностях и целях самообразования).

Завершая речь об особенностях организации немецкоязычных курсов повышения квалификации, следует заключить, что процесс совершенствования профессиональной компетенции учителей немецкого языка представляется в зарубежной системе эффективным за счёт того, что:

- обеспечивается обмен опытом с коллегами в межкультурном общении в подлинной иноязычной среде;
- затрагивается мотивационная сфера личности педагога (цели, желания, потребности) благодаря принципу самостоятельного выбора;

- реализуются принципы личностно-деятельностного подхода;
- используются различные формы работы (в том числе и преимущественно интерактивные);
- отводится существенная роль этапу рефлексии.

Гуцу Ксения Георгиевна

**Социальное взаимодействие студентов в малой группе
при реализации метода проектов на уроке немецкого языка**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский многопрофильный колледж

Современное общество предъявляет высокие требования к развитию личности, вовлекая её в постоянно изменяющийся мир социальных отношений. В эпоху глобализации молодой человек должен быть активным, инициативным, самостоятельным, мобильным, коммуникабельным, а, главное, уметь работать в команде. Многие исследователи отмечают высокую эффективность командной деятельности, особенно хорошо это видно там, где решения требуют сложные задачи, где необходимо несколько точек зрения на проблему. В процессе коллективной работы возрастает вклад каждого в общее дело, что, несомненно, положительно влияет на каждого члена коллектива. Именно поэтому растет популярность командной работы во всем мире.

Одним из эффективных методов, обеспечивающих социальное взаимодействие в процессе обучения, является метод проектов. Исследования эффективности метода проектов показали его пользу не только для формирования и развития навыков самостоятельной работы учащихся и студентов, их познавательной сферы, личностных качеств, но и для социально-значимых качеств. Последнее обеспечивается за счёт организации групповой работы над проектом.

Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина отмечают, что метод проектов находит всё большее распространение в системе образования России и других стран по ряду причин, берущих начало не только в педагогической науке, но и социальной сфере. Проект предполагает самостоятельную индивидуальную, парную или групповую деятельность студентов. В случае организации парной или групповой работы речь идёт о сотрудничестве студентов при работе над проектом. По мнению авторов, актуальным в данном случае является приоб-

ретение коммуникативных навыков и умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (руководителя, исполнителя, посредника и т.д.). Кроме того, работая в группе над проектом, студенты получают возможность взглянуть на проблему с разных точек зрения и найти решение в ходе совместных обсуждений и обмена мнениями. Как считают авторы, сумев приобрести вышеуказанные навыки совместной работы в группе, выпускники оказываются более приспособленными к жизни, умеют адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в различных жизненных ситуациях, работать в различных коллективах [2].

Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин определяют метод проектов как «одну из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанную на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» [1, С. 226]. Как отмечают авторы, данная технология базируется на идее взаимного обучения, при котором студенты берут на себя индивидуальную и коллективную ответственность за результаты работы, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В этом авторы видят принципиальное отличие метода проектов от фронтального или индивидуального обучения, где каждый студент выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечая только за свои собственные успехи и неудачи, полученные результаты учебной деятельности. Использование на занятии метода проектов, таким образом, призвано создать условия для взаимодействия и сотрудничества студентов [1].

Как показывают исследования ученых, метод проектов оказывает влияние на такие качества личности, которые формируются и развиваются только в деятельности. По мнению И. Д. Чечель, исследовавшей данный вопрос, к таким качествам можно отнести умение работать в коллективе, умение критически относиться к себе, брать на себя ответственность за общее дело, расценивать свой личный успех или неудачу с позиций общей работы, умение анализировать результаты деятельности. Как полагает автор, метод проектов способствует развитию коммуникативных навыков (умение слушать, аргументированно высказывать собственную точку зрения, толерантность по отношению к чужому мнению), рефлексивных навыков (умение объективно оценивать собственные ошибки и неудачи и неудачи группы, умение корректировать свои действия и поступки) [4].

Немного хотелось бы поговорить об организации взаимодействия студентов при реализации метода проектов в процессе обучения. Е. С. Полат отмечает связь метода проектов с другими личностно- и деятельностно-ориентированными педагогическими технологиями, среди которых выделяет

обучение в сотрудничестве. Основными принципами обучения в сотрудничестве является распределение ролей в группе при выполнении одного задания, оценивание работы всей группы, а не отдельного ученика [3, С. 5].

Говоря о методах организации межличностного взаимодействия в группе в рамках метода проектов, то Е. С. Полат выделяет метод мозгового штурма, дискуссию, метод круглого стола [3, С. 6].

Кроме вышеперечисленных методов групповой работы мы хотели бы отметить составление коллективной ассоциограммы, методы Platzdeckchen, Wechselspiel, коллективное ведение учебного журнала (Lernjournal) и др.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы также отметить положительное влияние использования метода проектов на личность отдельного студента группы через возможность развития им своих организаторских, исследовательских, творческих, рефлексивных способностей, а также на формирование и развитие студенческой группы как коллектива.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2009. – 272 с.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 3-10.
4. Чечель И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – № 3. – С.11-16.

Зайцева Анна Владимировна, Ломохова Светлана Анатольевна

Дистанционное и персональное обучение: преимущества и недостатки (зарубежный опыт)

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

У онлайн образования есть характерная особенность независимость от времени и пространства, что повышает темп освоения материала. Несколько исследований [3, 5 С. 21, 223-224] показали положительное восприятие студентами курсов дистанционного обучения через интернет. Образование он-

лайн направлено не только на студентов, ориентированных на дистанционные формы обучения, но и на студентов, предпочитающих традиционные способы получения знаний.

Однако обучение онлайн находится на этапе формирования, характеризующимся методом проб и ошибок. Университетские преподаватели пока подвергают сомнению это новое для них явление. Их отношение к нему консервативное, они отдают предпочтение образованию лицом к лицу.

Майкл Г. Мур [6] предложил свою теорию педагогики дистанционного обучения на 9-й Всемирной конференции Международного Совета по Образованию в 1972 году. Эта теория рассматривает «перспективу дистанционного образования как взаимодействие студентов с преподавателем». Впоследствии, это стало известно как «теория делового расстояния» [6, С. 215].

Суть понятия впервые дана в работе Джона Дьюи [7] и далее развита Бойдом [7]. «Теория делового расстояния» определяется дистанционным обучением как совокупность переменных курса с точки зрения взаимодействия преподавателя и студентов.

В основе данной теории лежит «диалог» и «содержание». Диалог определяется как форма дистанционного обучения. Его определяющими факторами являются философия образования, личностные качества преподавателя и студентов, предметная область, формат аудитории, средства связи, стиль общения.

Структура выражается жесткостью и гибкостью компонентов одновременно, таких как цели, содержание, иллюстрации, упражнения, проекты и тесты. Это характеризует степень, до которой эти компоненты могут «отвечать потребностям каждого студента» [7]. Факторы, которые определяют содержание – это философия организации обучения и непосредственно личность учителя, академический уровень студента, содержание курса, и средства коммуникации.

Степень использования этих форм ведет к увеличению или уменьшению личного взаимодействия преподавателя и студентов.

Успех on-line-образования находится в прямой зависимости от организации обучения, отдельного преподавателя и ответственности обучающихся; от обеспечения их соответствующими компонентами «содержания».

Дистанционное обучение отличается от обучения лицом к лицу по нескольким параметрам. Во-первых, обучение происходит при визуальном контакте, с небольшой частью личностного общения. Связь между преподавателем и студентом происходит спонтанно. У преподавателя и студента есть

множество возможностей для взаимодействия и внутри и вне пределов аудитории. Но в дистанционном обучении преподаватель испытывает дефицит персонального общения. Во-вторых, параметры дистанционного обучения не предполагают тесного взаимодействия между преподавателем и студентом, как в процессе аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. В-третьих, в дистанционном образовании взаимодействие иногда может происходить с преподавателем, который не разрабатывает, и не ведет курс, а является техническим исполнителем.

Исследования показывают, что нет никакой значительной разницы в содержании обучения, в используемых образовательных технологиях, уровня знаний студента, обучающегося на расстоянии или лицом к лицу. Нет и существенной разницы в личностном восприятии студентами различных форм обучения.

Однако у студентов есть предпочтение к традиционному живому обучению, чем к дистанционному. Доля обучающихся, не справившихся с курсом в дистанционном обучении, выше, чем в традиционном.

Главные преимущества дистанционного обучения включают его способность увеличивать студенческую аудиторию, его гибкость и традиционность обучения, большее взаимодействие между преподавателем и студентами. Но есть также и проблемные, и отрицательные стороны. Минусом является нехватка человеческого контакта, большой объем работы преподавателей, ненадежность технических средств, недостаточный уровень владения современными технологиями.

Анализ эффективности дистанционного обучения выявил противоположные мнения по этой проблеме. Согласно одним исследованиям результаты студентов, обучающихся on-line, или лучше или такие же по сравнению со студентами традиционной формы обучения. Другие исследования показали обратные результаты. Итогом научных споров явилось заключение о необходимости использования элементов традиционного и дистанционного обучения (смешанный курс обучения) [8].

Фактическое использование средств связи показывает, что выбор СМИ не влияет на результат учебной деятельности. Только использование соответствующих материалов приводит к высокому уровню его усвоения.

Электронная почта, компьютерная конференцсвязь и увеличение влияния Всемирной паутины даёт возможность студентам общаться и обмениваться опытом быстрее, чем раньше, более осознанно, не стесняясь спорить друг с другом. Эти технологии, однако, не всегда могут фильтровать некото-

рые важные особенности человеческого вербального общения. Онлайн-преподаватели должны знать способы, которые лучше всего работают в виртуальном пространстве.

Объём дистанционного обучения в учреждениях высшего образования США вырос и стал той силой, которая указывает направления высшего образования. Дистанционное обучение даёт людям, не желающим посещать образовательные учреждения на регулярной основе, возможность получения высшего образования. Сущность обучения на расстоянии возлагает значительную ответственность на студента. Преимущество его в том, что оно дает удобство и гибкость для студентов, ориентированных на разные формы обучения.

Различие дистанционного и традиционного образования заключается в различии средств донесения информации для обучения и изучения. В то время как образование онлайн имеет большую популярность, оно ещё находится в стадии апробации, и это вызывает определенное беспокойство по этому поводу. Споры продолжаются о роли технологии в образовательном процессе. Учёные не могут договориться, являются ли образовательные СМИ простой системой доставки знаний. Исследователи соглашаются в одном, что этот способ для педагогики очень важен.

Дистанционное обучение имеет различные формы, известные сотни лет. Быстрое распространение компьютеров и компьютерных технологий привели дистанционное обучение к новой эре и создали основу для расширения Интернет-образования. Образование онлайн, будучи одной из форм дистанционного обучения, обладает большим потенциалом.

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, May, 2005.
3. John Johnson, Sizing the Opportunity: the Quality and Extent of Online Education in the USA, 2002.
4. Rita-Marie Conrad Engaging the Online Learner: Distance and Online Education (books.google.com tr/site map), 2010.
5. Kearsley, G. Online Learning. Personal Reflections on the Transformation of Education. Engle wood Cliffs, NY: Educational Technology, 2005. – p. 21, p. 223-224.
6. Moore M.(Ed) The American Journal of Distance Education, 2005. – p. 215.

7. Boyd H. Bode, J. Dewey / education.stateuniversity.com

8. Зайцева А. В., Ломохова С. А. Составляющие смешанного курса обучения ИЯ как форма преподавания ИЯ в школе и вузе (зарубежный опыт). «II Авдеевские чтения» Всероссийская научно-практическая конференция. – ПГУ, 3 апреля 2014.

Колужко Татьяна Владимировна

К вопросу о педагогических условиях, влияющих на процесс адаптации иностранных студентов в учебно-воспитательном процессе вуза

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Эффективность обучения русскому языку как иностранному зависит от того, насколько студент-иностранец адаптируется к новой среде. Процесс адаптации сложный и многоступенчатый, ведущая роль в котором принадлежит преподавателю. Период начального этапа является наиболее важным для адаптации студента-иностранца, когда учащийся испытывает самые большие трудности, сковывающие его деятельность. В связи с этим на кафедре «Русский язык как иностранный» проводятся мероприятия по адаптации к новым условиям. В рамках этой деятельности проводятся беседы, посвященные ознакомлению с правилами поведения в вузе, проводятся экскурсии по городу, организуются внеаудиторные мероприятия.

Одной из главных задач в работе с иностранными студентами является ускорение адаптации учащихся-иностранцев. Группы могут быть как смешанные, так и однородными (мононациональными). Например, как показывает практика, для студентов из Китая одной из причин, затрудняющих адаптацию, является мононациональный состав группы, отсутствие общения в русской языковой среде и национальные особенности студентов КНР, которые не стремятся к установлению коммуникативных контактов.

Наряду со студентами из КНР на факультете обучаются студенты из Турции, Южной Кореи, Туркмении, Египта, Индии. Особенно сложно проходит у всех иностранных студентов период адаптация в зимний период. Первый семестр для них – один из кризисных периодов. Студенты часто устают, у них усиливается депрессивное настроение, вызванное тоской по дому. В этом случае акцент делается на психологические моменты: проведение в этот

кризисный момент интересного эффектного мероприятия служит прекрасной эмоциональной и психологической разрядкой для студентов. Следует отметить, что, например, у студентов-арабов высокий уровень контактности, а у китайских студентов минимальный. И совместные мероприятия помогают максимально повысить степень их соучастия во всех сферах жизнедеятельности в новых социокультурных условиях, что положительно сказывается на учёбе.

Адаптационный процесс следует рассматривать на различных этапах его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья. Среди этих факторов, решающую роль играет *психическая адаптация*, в значительной мере оказывающая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях. В качестве критериев адаптации студентов к учебной деятельности используются объективные (успеваемость, показатели общественной активности, стабилизация внимания, памяти, мышления, отсутствие явных признаков утомления) и субъективные (отношение к учебным предметам, к получаемым знаниям, удовлетворенность процессом обучения, коллективом и сложившимися в нем отношениями).

Для ускорения адаптации и обеспечения процесса вхождения в новую среду преподавателями проводится систематическая, целенаправленная работа по преодолению вышеперечисленных психологических трудностей. Наибольший эффект дают выездные поездки, например музей-заповедник Тарханы, т.к. смена окружающей обстановки играет значительную роль в создании положительного эмоционального настроения. Во время таких поездок студенты раскрепощаются, поют песни, участвуют в играх. В этом случае акцент делается на психологические моменты: поощряются акты включения в диалог, позволяющие студентам раскрепощаться. В этом случае не обращается внимание на произношение, различные ошибки. Здесь важна похвала, важно одобрить желание общаться на русском языке.

Поэтому внеаудиторная работа как одна из подсистем целостного педагогического процесса является одним из основных компонентов учебного процесса обучения русскому языку как иностранному и располагает большими возможностями в процессе адаптации иностранных студентов. Здесь необходимо учитывать то обстоятельство, что внеаудиторная деятельность иностранных студентов отличается отсутствием многих сдерживающих фак-

торов, характерных для учебного времени: форма контроля учебного процесса со стороны преподавателей, обязательный характер образовательной программы.

Формы внеаудиторной работы по русскому языку как иностранному разнообразны: «дни» и «недели» русского языка, конкурсы, устные журналы, тематические вечера, экскурсии и др. Преподаватели кафедры «Русский язык как иностранный» не только обеспечивают учебный процесс и руководят научно-исследовательской работой студентов, но и организуют творческие зачеты и праздники; готовят театральные постановки и вместе со студентами участвуют в них; проводят ежегодные Праздники русского языка.

Воспитательная работа является продолжением учебного процесса и помогает иностранцам адаптироваться в новой среде. Экскурсии летом, лыжные прогулки зимой, общие встречи национальных праздников, участие в университетских спартакиадах и фестивалях «КВН», «Алло, мы ищем таланты», «Студенческая весна» помогают ребятам чувствовать себя в нашей стране, в стране изучаемого языка как дома. И такая работа даёт отдачу. Из года в год все больше иностранных студентов, заканчивая подготовительное отделение, остаются в Пензе, в нашем университете и продолжают обучение в бакалавриате и магистратуре вуза.

В настоящее время процесс адаптации студентов-иностранцев во многом зависит и от личностных качеств преподавателя, умения создавать комфортную психологическую атмосферу на занятиях.

Колюшко Татьяна Владимировна

**Формы работы над аутентичными текстами, используемыми
в процессе обучения русскому языку иностранных студентов
(на материале русских песен)**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Песни, несомненно, являются одним из наиболее популярных видов музыкальных произведений. Некоторые жанры песен по простоте содержания и формы приближаются к адаптированным текстам. Такое яркое явление культуры, как песня неизменно вызывает интерес и у иностранных учащихся, а

существование песен в других стран позволяет студентам сравнить музыкальные традиции разных стран, глубже постигая и русскую, и родную культуры.

Учить русский язык с помощью песен – занятие лёгкое и приятное: студент-иностранец может выбирать любимые музыкальные жанры, любимых исполнителей. Но почему песни помогают студенту учить русский язык легко и быстро?

Песни для занятий подбираются по тем же принципам, что и тексты: они должны быть аутентичны, доступны в информационном и языковом плане, эмоциональны, актуальны. Работая с песней на русском языке, иностранец с первых минут вовлекается в процесс работы над аутентичным текстом, который носит глубоко когнитивный подход: идентификация, классификация, понимание письменного текста, аудирование.

Работа с песней позволит быстро пополнить словарный запас без зубрежки, и выработать произношение. Кроме того, иностранный студент научится быстро распознавать русскую речь, что является одной из важнейших ступеней овладения языком. Музыка и пение оказывают неоценимую помощь в изучении иностранного языка. Методические преимущества песен в обучении иностранному языку:

1) Песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения (в песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает её активизации; в песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова);

2) В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции;

3) Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произношение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма.

Для изучения русского языка больше подходят авторская песня, романс, лёгкая (популярная музыка), шансон, мюзикл, а сольные исполнители предпочтительнее групп. Кроме того, танцевальный ритм и тяжелые басы также затрудняют восприятие текста. Так что изучение русского языка делается намного легче, интересней и долговечнее, если включать в курс обучения разучивание русских песен разных жанров.

Песня может служить формированию коммуникативных навыков, так как многие тексты строятся в виде диалогов или монологов от первого лица. Работая над содержанием песни можно предложить создать на основе фраз, извлеченных из текста, диалог, сценку, выявляющей способность студента самостоятельно воспроизводить и использовать звуки в речи, а изученные лексические единицы в контексте. Этот вид деятельности особенно способствует осознанию особенностей русских традиций, культуры быта, так как в диалоге должно проявиться интеркультурное взаимодействие и интеркультурная компетенция автора.

Песни развивают ассоциативное и ситуативное мышление, т.е. слово или словосочетание, которое необходимо выучить уже даётся в ситуации. Услышанные в песне, они создают хорошо запоминающийся образ-ассоциацию. Также современные песни служат ярким примером разговорной речи, что, в свою очередь, помогает изучающим язык ввести в свой обиход выражения, относящиеся к повседневной речи и обеспечивает приобретение навыков непринужденного общения в языковой среде. Таким образом, песни не только полезны, но и необходимы для изучения русского языка как иностранного.

Современные песни в курсе практического курса усиливают актуальность изучения русского языка. Выбирая песню, преподаватель должен быть автономным, независимым, но и принимать во внимание следующие критерии:

- песня может быть предложена одному или нескольким студентам;
- её часто транслируют по радио и телевидению;
- она соответствует вкусам студентов;
- всю песню, или припев можно исполнять хором, всей группой.

Когда предлагается прослушать любую популярную песню на русском языке, у иностранных студентов возникают вопросы: О чём эта песня? Как переводится то или иное слово? Студенты сами пытаются перевести песню, понять её смысл, и конечно, они хотят её спеть. А это существенно повышает эмоциональный фон и мотивацию к изучению русского языка.

Использование песен очень полезно в изучении русского как иностранного, поскольку: 1) даёт понятие о «живом языке», то есть идет акцент на часто используемые словоформы; 2) если песня нравится – то идёт автоматическое запоминание текста, а отсюда – увеличение словарного запаса и длительное запоминание некоторых слов и словосочетаний, иногда сложных и длинных, которые просто так выучить не получается; 3) творческое начало развивается у людей любого возраста, тут можно придумать много разных приёмов, связанных с изучением языка в песнях: переводить песни с одного

языка на другой, придумывать и обыгрывать разные ситуации, что помогает задействовать долговременную память; 4) в любом языке есть так называемый сленг – его тоже надо изучать (если иностранец планирует общаться на русском языке). С этой точки зрения в песнях можно найти много всего интересного.

Разучивание песен на русском языке иностранными студентами на всех этапах обучения очень полезно. Студент может слушать произношение русских слов в более медленном варианте. А потом слова легче запоминаются вместе с музыкой, так как ассоциируются с ней.

Песне, как и любому другому произведению искусства, присуща коммуникативная функция, т. е. передача заложенного её автором содержания адресату. При этом в отличие от учебных текстов страноведческого характера, которые, прежде всего, информируют читателя (или слушателя), т. е. воздействуют на его интеллект и память, песня в качестве страноведческого материала оказывает воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память.

Таким образом, с точки зрения методики песня на русском языке может рассматриваться, с одной стороны, как образец звучащей иноязычной речи, адекватно отражающий особенности жизни, культуры и быта народа страны изучаемого языка, с другой стороны, будучи носителем культурологической информации, песня может развивать и духовную культуру иностранного студента.

Технология использования музыкальных произведений в процессе обучения иностранному языку даёт положительные результаты, если применяется определённая последовательность приёмов, которая может быть представлена рядом этапов на протяжении как одного, так и нескольких уроков:

1. Первичное прослушивание;
2. Контроль общего понимания с помощью вопросов;
3. Снятие языковых трудностей и уточнение понимания отдельных фрагментов песни;
4. Перевод песни на родной язык студентами с помощью преподавателя;
5. Повторное прослушивание, расстановка пауз;
6. Фонетическая отработка отдельных слов, словосочетаний и предложений из песни;
7. Обсуждение песни и её оценка (понравилась или нет, почему, какие вызывает мысли, чувства);
8. Исполнение песни (отработка звуков, интонации).

Использование песен на русском языке весьма актуально на всех этапах обучения русскому языку. Во-первых, иностранцы с самого начала приобщаются к культуре страны изучаемого языка, Во-вторых, при работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом создаётся хорошая предпосылка для развития речевых навыков и умений.

Опыт работы над русской песней в иностранной аудитории ясно показал, что песня как аутентичный материал является богатейшим источником, который обеспечивает приобретение навыков общения.

Литература

1. Зинченко Т. Н. и др. Пособие по внеаудиторной работы с иностранными учащимися, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1990.
2. Кошелева Т. В. Лингвомузыкальный цикл в системе дисциплин, изучаемых иностранными студентами. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Пенза: 17-19 мая 1999.
3. Потапенко Т. А. О некоторых результатах отбора песен для преподавания РКИ методом опроса // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.
4. <http://ruslang.edu.ru/biblos/medod/227/> Попатенко Т. А. Роль песни в изучении иностранцами русского языка и его культурного фона. – Санкт-Петербургский государственный университет.

Колюшко Татьяна Владимировна, Невокшанова Ольга Евгеньевна

Об особенностях использования информационно-компьютерных технологий в обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

В современном информационно-технологическом обществе XXI века происходит интенсивное внедрение компьютерных сетей и массовое использованием ресурсов глобальной сети Интернет с целью удовлетворения информационных потребностей. Активное внедрение компьютерных технологий и Интернета во все сферы жизни современного человека приводит к

формированию новых образовательных технологий. Увеличение числа пользователей Интернет, компьютеризация всех сфер жизнедеятельности, увеличение количества электронных учебников повлияло на обучение русскому языку как иностранному.

Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному можно охарактеризовать внедрением в обучение различных обучающих и контролирующих мультимедийных компьютерных программ, дистанционных курсов русского языка для интенсификации учебного процесса.

Информационные технологии, оснащенные всеми необходимыми компонентами, в совокупности с правильно отобранными (или спроектированными) технологиями обучения, использованием активных методов обучения становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания. Новые информационные технологии, в том числе компьютерная коммуникация, позволяют совершенствовать учебный процесс в целом.

Информационные компьютерные технологии – это, во-первых, технологии, позволяющие искать, обрабатывать и усваивать информацию из различных источников, в том числе и из Интернета. Во-вторых, это использование самого компьютера, самых различных программ. Персональный компьютер (ПК) может использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; закреплении; повторении; контроле знаний, умений и навыков.

Компьютер, конечно, не может на занятии русского языка заменить живое общение с преподавателем, но может стать хорошим помощником. При этом для студента ПК может выполнять различные функции: «преподавателя», рабочего инструмента, объекта обучения, игровой среды. В функции «преподаватель» компьютер представляет источник учебной информации (частично или полностью заменяющий преподавателя и учебник); наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникаций); индивидуальное информационное пространство; тренажер; средство диагностики и контроля.

Основные направления использования компьютерных технологий на занятиях следующие: 1) визуальная информация (иллюстративный, наглядный материал); 2) интерактивный демонстрационный материал (упражнения, опорные схемы, таблицы, понятия); 3) тренажёр; 4) контроль за умениями, навыками студентов; 5) самостоятельная поисковая, творческая работа студентов.

Современный урок русского языка как иностранного невозможен без использования наглядности. Это помогает преподавателю управлять потоком

ассоциаций, будить воображение студентов, стимулировать их творческую активность. В методической литературе накоплен большой опыт работы с иллюстрациями, репродукциями, портретами и фотоматериалами, но перед преподавателем всегда стоит проблема раздаточного материала. Эту проблему преподавателю помогают решить компьютерные информационные технологии (в частности программа Power Point), которые дают возможность подготовить презентацию иллюстративного и информационного материала (набор слайдов-иллюстраций, снабженных необходимыми комментариями для работы на уроке), создать сайт и таким образом обобщить материал по теме. В рамках Power Point можно организовать на занятиях русского языка составление текстов, диалогов. Иностранные студенты могут не только познакомиться с портретами, фотографиями, иллюстрациями, но и просмотреть отрывки из фильмов, прослушать аудиозаписи, музыкальные отрывки и даже побывать на экскурсии в музее. Зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов урока, в сочетании с другими методическими приемами делают урок необычным, увлекательным и запоминающимся.

Тестовый контроль и формирование умений и навыков с помощью компьютера предполагает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе, выявить знание и незнание обучающихся. Этот способ организации учебного процесса удобен и прост для оценивания в современной системе обработке информации.

Учебные компьютерные программы по РКИ позволяют решить ряд проблем: повысить интерес иностранных учащихся к предмету; повысить успеваемость и качество знаний студентов; сэкономить время на опрос; дают возможность студентам самостоятельно заниматься не только на занятиях, но и выполнять их в домашних условиях; помогают и преподавателю повысить уровень своих знаний.

Самое элементарное применение компьютера иностранными студентами – редактирование текстов, набор текстов своих работ, оформление докладов, рефератов, схем, помогают делать тесты, пособия по русскому языку, дидактический материал. Кроме этого, использование компьютерных, информационных технологий на уроках русского языка как иностранного позволяет реализовывать приобретаемые на этом занятии навыки в практическом применении языка.

Таким образом, использование информационно-компьютерных технологий на занятиях РКИ значительно повышает не только эффективность обучения, но и создаёт более продуктивную атмосферу на занятии, позволяет заинтересовать иностранных студентов, раскрывает их творческий потенциал.

Литература

1. Азимов Э. Г. Современные компьютерные технологии на уроке русского языка // Рус. яз. за рубежом. 1999, № 2. – С. 70-75.
2. Герасимова Л. Л. Использование компьютерных технологий при обучении иностранцев русскому языку / Л. Л. Герасимова, Д. А. Герасимова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса на этапах довузовского и вузовского обучения. Иркутск, 2003. Т. 2. – С. 96-102.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». 2003. – 192 с.

Масалимова Аглес Саиновна

Развитие аудитивных способностей студентов в процессе преподавания иностранного языка

Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский региональный
государственный университет им. К. Жубанова

На одно из ведущих мест в процессе обучения студентов в вузе должна ставиться его языковая подготовка, поскольку знания иностранного языка являются теперь не только средством бытового общения с иностранцем, но и показателем профессионализма выпускника вуза – будущего работника.

На современном этапе обучения иностранному языку в рамках коммуникативного метода выделяются четыре вида коммуникативной деятельности, являющиеся обязательными для овладения обучаемыми и тесно связанные друг с другом: говорение, аудирование, письмо и чтение. Каждый из данных видов деятельности формирует у учащихся специфические знания, умения и навыки, необходимые в процессе общения с носителями языка.

Обучение аудированию на уроках иностранного языка в ВУЗе заключается в формировании умений восприятия и понимания высказывания собеседника на иностранном языке, порождаемого в монологической форме или в процессе диалога в соответствии с определённой реальной профессиональной сферой, ситуацией.

Термин аудирование означает процесс восприятия и понимания речи на слух. В английском языке употребляется термин *Listening comprehension*

(восприятие и понимание на слух), по мнению зарубежных специалистов наиболее точно передающий сущность этого самостоятельного вида речевой деятельности.

В современной методической литературе существует большое количество определений понятия «аудирование». Аудирование определяется как:

– процесс восприятия звучащей речи, предполагающий слушание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации [1, С. 238].

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. определяют аудирование как «перцептивную, мыслительно-мнимическую деятельность, осуществляемую в результате выполнения целого ряда сложных логических операций таких, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др.» [2, С. 213].

В современной методике аудирование может выступать как цель, и как средство обучения. Для того, чтобы научить учащихся правильно слышать и точно понимать услышанное, необходимо развивать у них соответствующие умения [3, С.190]. Тем не менее, психологи считают, что процесс аудирования предполагает не простое восприятие информации, а поиск и выбор информативных признаков из ряда возможных [2, С. 163]. Если аудированию не обучать специально, в таком случае возможны ситуации, когда учащиеся «слушают, но не слышат». Это говорит о несформированности аудитивных умений.

Аудирование представляет собой перцептивную (осуществляется восприятие, рецепция, перцепция;) мыслительную (её выполнение связано с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, сравнением, абстрагированием, конкретизацией), мнемическую деятельность (имеет место выделение и усвоение информативных признаков, формирование образа, узнавание, опознавание в результате сличения с эталоном, хранящимся в памяти).

Аудирование проявляется не только в умении соотносить воспринимаемый звуковой поток с определённым значением, но и услышать своего собеседника, понять его отношение к теме разговора, распознать его истинные намерения и высказать своё мнение по этому поводу.

Рогова Г. В. и Верещагина И. Н. отмечают, что аудирование играет большую роль в достижении практически, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служит эффективным средством обучения иностранному языку, с него начинается овладение устной коммуникацией [4, С. 95].

Как цель, аудирование занимает важное место среди других видов речевой деятельности: оно является наиболее распространённым и доступным видом пользования иностранным языком как средством коммуникации.

Аудирование составляет основу общения, с него, начинается овладение устной коммуникацией.

Обучение аудированию, как смысловому восприятию иноязычной речи на слух, – самый трудный для обучаемых вид устной речевой деятельности, который может протекать без внешних проявлений, но требует больших интеллектуальных усилий со стороны воспринимающих иноязычную речь.

Некоторые авторы выделяют два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания услышанного. Аудирование с полным пониманием представляет важным для начального этапа обучения.

В настоящее время различается несколько видов аудирования: звукоразличительное аудирование, направленное на восприятие и понимание отдельных звуков; аудирование основного содержания, когда нужно понять самую главную информацию, игнорируя детали; аудирование с полным пониманием, в котором важно и основное содержание, и детали; аудирование с выборочным пониманием, направленное на выделение и осмысление только интересующей информации или той, которая указана в задании.

Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Фазы слушания и говорения в общении пресекаются. Аудирование служит средством обучения иностранному языку. Оно даёт возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Таким образом, аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом. На уроке практически невозможно формировать лишь один речевой или языковой навык. Работая с аудиотекстами, мы параллельно отрабатываем лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудиотексты дают информацию для обсуждения, что, в свою очередь предполагает дальнейшее развитие навыков говорения или письма. В этом случае аудирование является средством обучения.

Выделяются лингвистический и психологический компоненты содержания обучения аудированию. К лингвистическому компоненту относятся языковой и речевой материал: единицы языка, включающие фонемы, морфемы, слова, фразеологические сочетания, микро- и макротексты. Речевой материал составляют единицы речи – ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности, в которых элементы языка организованы по семантико-коммуникативному признаку. Доведение восприятия и понимания звуча-

щей английской речи до уровня навыка и умения относится к психологическому компоненту. Непременным условием овладения таким сложным видом речевой деятельности, как понимание на слух, является концентрация внимания обучаемых на том, что он должен слышать. Необходимо формировать умение воспринимать, понимать, и, следовательно, активно перерабатывать воспринимаемое, что связано с умением членить речевое сообщение на смысловые куски. Для начального этапа это умение обучаемых воспринимать звуковую цепочку (предложение), слышать и различать отдельные слова. Помимо умения членить речевое сообщение на смысловые куски не менее важным является формирование умения удерживать в памяти всё более длинные звуковые цепочки, то есть развивать слуховую память. Сначала обучаемые учатся удерживать в памяти слово, словосочетание, затем предложение и, наконец, несколько предложений.

В современной методике предлагается обучать студентов извлекать информацию из аудиотекста, формировать у них умение пользоваться определенным алгоритмом аудирования:

- выделять название текста (рассказа) и лицо, от имени которого ведется повествование;
- указывать действующие лица и события;
- выражать собственное отношение к прослушанному.

В реальном общении нам приходится много слушать и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию, может определить наши последующие действия. Научить учащихся понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения.

Часто, помимо восприятия на слух, мы выполняем и другие действия – наблюдаем, говорим, пишем и т. д. Но для того, чтобы адекватно функционировать в конкретной ситуации, необходимо понимать, то, что слышишь.

Практический опыт обучения иностранному языку и простого общения на иностранном языке убеждают в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности.

С точки зрения психолингвистики успешность аудирования определяется не только сформированностью аудитивных навыков, но и подбором материала для аудирования. В целом при отборе аудиотекста следует учитывать следующие требования. Смысловая структура текста должна быть последовательна и логична, содержание текста должно быть информативно и познавательно. Тексты для аудирования необходимо подбирать таким образом, чтобы они основывались на актуальных для данного периода развития общества проблемах, а также содержали информацию об основных реалиях стра-

ны изучаемого языка, основывались на национальных традициях построения речевого произведения, тем самым обогащая опыт учащихся [5, С. 11]. Также текст должен содержать известные элементы, позволяющие ученикам соотносить содержание текста с их собственным опытом, и неизвестные элементы, стимулирующие их интерес и любознательность. Лингвистический уровень текста должен соответствовать уровню языковой подготовки учащихся относительно типа текста. Также учащиеся должны быть знакомы со смысловой структурой текста (является ли текст описанием, объявлением, диалогом, научным докладом), чтобы они могли использовать знания и умения на родном языке [6, С. 247].

Существует несколько подходов к определению типов упражнений. Упражнения могут быть подготовительные, ориентирующие в деятельности, это может быть восприятие и проговаривание за диктором слов, словосочетаний, фраз, предложений, пословиц, собственно-коммуникативные и контролирующие, направленные на проверку понимания прослушанного; упражнения, которые обучают различным видам аудирования.

При работе с аудиотекстом связного характера, как в отечественной, так и зарубежной методике традиционно упражнения делятся на предтекстовые, текстовые и послетекстовые.

Во время предъявления установки и заголовка у обучаемых происходит активизация работы долговременной памяти. Обучаемые концентрируются на необходимом в данной ситуации лексическом и грамматическом материале, хранящемся в долговременной памяти, и на необходимых фоновых знаниях, которыми студенты владеют в связи с данной тематикой. Под фоновыми знаниями принято понимать ту информацию и опыт, которые человек приобретает в процессе жизни [6, С. 243].

Кроме того, задача преподавателя на этапе предъявления установки – снять возможные трудности и потенциальные сложности, с которыми могут столкнуться студенты во время прослушивания текста. Для этого перед предъявлением текста преподавателю необходимо кратко изложить основную тему или ввести в проблематику текста, поскольку знание темы также создает в самом начале восприятия текста определённую семантическую установку, на фоне которой слушающий в состоянии восполнить пробелы, возникающие из-за незнания материала, невнимательности, нечёткости артикуляции или быстрого темпа [7, С. 88].

На занятии обучаемые должны быть готовы к восприятию аудиоматериала по определённой теме, так как от того, как мы сумеем подготовить их, настроить на прослушивание, зависит уровень его понимания.

На занятии по аудированию разнообразные задания pre-listening помогут вызвать интерес, сконцентрироваться на теме, актуализировать знания по теме, актуализировать лексику по теме.

Упражнения, выполняемые перед началом прослушивания, наиболее интенсивно управляют процессом восприятия иноязычной речи. Они способствуют созданию у обучающихся мотивации, настрою на прослушивание текста определённого содержания, снятию языковых (лексических, грамматических и фонетических) трудностей, а также трудностей, касающихся страноведческой информации. Это могут быть работа с иллюстрациями к тексту, составление ряда картинок, прогнозирующих вероятный ход текста.

Задания during -listening (во время прослушивания) предназначены для снятия трудности во время аудирования и нацелены на то, чтобы заострить внимание на каких-то важных моментах и также определить, о чём идет речь, где происходят события и т. д.;

К заданиям, выполняемым во время прослушивания, относятся упражнения для развития фонематического слуха, визуальный диктант, ориентация по плану, определение верных высказываний, выписывание отдельной информации и другие.

В процессе непосредственно аудирования during-listening, учащиеся должны:

- определить, о чём идет речь, где происходят события и т. д.;
- обратить внимание на то, что осталось непонятым и сформулировать об этом вопрос;
- подтвердить или опровергнуть свои догадки, сделанные в процессе pre-listening;
- сделать выводы, оценить

Задача преподавателя – обсудить, сделать выводы после прослушивания – post-listening, для того, чтобы и закрепить знания, а также – это мотив для аудирования.

Задания, предъявляемые на этапе post-listening выполняют, как правило, контролирующую функцию.

Для этого нужно проанализировать и сделать выводы по прослушанному материалу, – суммировать информацию, выполнить это в виде устных высказываний или инсценировки диалогов и т. д. Можно предложить следующие упражнения:

- выполнить задание «Fill in blanks with suitable word» в тексте аудиоматериала;

- Multiple Choice, True/False, Short Answer, Paraphrase/Summary;
- ответить на вопросы;
- составить план, пересказать;
- сравнить с ситуацией из жизни и т.д.

Pre-listening, during-listening и post-listening – это три этапа урока, которые позволяют формировать и совершенствовать рецептивные навыки и умения, чтения и аудирования и развивать навыки восприятия текста на слух.

Послетекстовый этап (follow-up activities) Прослушав текст и выполнив ряд упражнений, можно дальше использовать его для развития навыков устной и письменной речи.

Подводя итог сказанному, автор хотела бы подчеркнуть, что аудирование, как один из видов коммуникативной деятельности, играет очень важную роль в процессе преподавания иностранных языков. При хорошо сформированных аудитивных умениях, аудирование может стать одним из средств развития кругозора учащихся, поскольку большое количество современных текстов для аудирования обладает богатым познавательным потенциалом. Помимо этого, обучение аудированию повышает не только уровень иноязычной речевой деятельности, но и оказывает положительное действие на родной язык. Вследствие этого повышается культура речевой деятельности, как на родном, так и на иностранном языке.

Литература

1. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Отв. редактор В. М. Филатов. – Ростов н/Дону АНИОН, 2003. – 416 с
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 336 с.
3. Общая методика обучения иностранным языкам. Отв. ред А. А. Леонтьев. – М.: Русс.яз., 1991. – 360 с.
4. Рогова Г. В., Верещагина Г. Н., Методика обучения английскому языку на начальном этапе а в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение. – 2000. – 200 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. – 222 с.
6. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: организация речевой деятельности. Отв. Ред. А. Д. Климентенко. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

**Motivation als Ausgangspunkt eines erfolgreichen Spracherlernens
(Motivierende Aufgaben und Textpräsentationen im DaF-Unterricht)**

Российская Федерация, г. Саратов
МОУ СОШ № 94 г. Саратова

Die Motivation spielte immer eine Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache. Auch heute, wenn die kulturelle Praxis der Menschen, besonders der Jugendlichen, durch die Nutzung verschiedener Medien geprägt ist, wird ihr eine große Bedeutung beim Spracherlernen beigemessen.

Unter Motivation wird die Bereitschaft eines Menschen zum Durchführen einer Aktivität verstanden, dabei können die Gründe sowohl außerhalb (extrinsische Motivation) als auch innerhalb (intrinsische Motivation) der Tätigkeit liegen [1, S. 57].

Im September 2014 wurde von mir unter den Schülern der 5. (9 Schüler) und 8. (12 Schüler) Klassen eine Umfrage „Wozu/warum lernst du Deutsch?“ durchgeführt. Es stellte sich Folgendes heraus: die Schüler der 5. Klassen sind insgesamt hoch motiviert, dabei handelt es sich vor allem um die intrinsische Motivation („Die Sprache finde ich interessant“, „Erlernen der deutschen Sprache macht mir Spaß“, „Ich will irgendwann nach Deutschland fahren und dort Deutsch sprechen“ u. a.). Nur 2 Schüler antworteten, sie lernten Deutsch, um gute Noten zu bekommen oder damit die Eltern zufrieden seien.

Eine andere Tendenz ist in der Gruppe der Schüler der 8. Klassen zu sehen. 7 Schüler (58,3% - die Mehrheit der Befragten) gaben an, sie lernten Deutsch, weil die Eltern sie zwängen. 5 Befragte lernen die Sprache, um einmal nach Deutschland zu fahren und dort zu leben oder um an einer Hochschule / einer Universität zu studieren. Die niedrigere Motiviertheit der 8-Klässler im Unterschied zu den Schülern der 5. Klassen ist durch eine Reihe von Faktoren zu erklären und hängt zum größten Teil mit dem Alter der Schüler zusammen. Es ist aber zu betonen, dass die niedrige Motiviertheit zu niedrigen Leistungen führt. Daraus folgt, dass eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers die Planung und Durchführung eines motivierenden Deutschunterrichts ist, was einen unmittelbaren Einfluss auf die Motivation der Schüler ausüben sollte.

Zum Aufbau der Motivation dienen unter anderem folgende Möglichkeiten:

- Freude an kleinen Erfolgen entwickeln;
- das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur wecken;

- schwierige Aufgaben als Herausforderung verstehen;
- möglichst oft „echte“ Gespräche führen;
- eigene Kompetenzen wertschätzen lernen [2, S. 5].

Diese Möglichkeiten sind nur im Rahmen eines kommunikativ angelegten lernerzentrierten DaF-Unterrichts realisierbar. Eine große Rolle spielen dabei die Materialauswahl und die an Schüler gestellten Aufgaben.

Bei der Materialauswahl sollten Interessen der Lerngruppe, Aktualität der Materialien, deren Authentizität und Realitätsbezug (zur Zielkultur und zur Lebenswelt der Lerner) berücksichtigt werden. Erst dann kann von motivierenden Materialien gesprochen werden, die das Interesse der Lerner an der deutschen Sprache und der deutschen Kultur wecken. Das können z.B. Texte/Textausschnitte aus Jugendmagazinen/Jugendbücher/Internet, poetische Werke, Bilder/Fotos zu einem Thema, landeskundliche Materialien (Landeskarten, Postkarten, Posters, Kalender, Fahrpläne, Stundenpläne) sein, dennoch genügt das nicht immer, die Lerner zum Lesen anzuregen. Texte sollten auch „richtig“ präsentiert werden, formal als Motivationsfaktor gelten.

Einige Beispiele der motivierenden Textpräsentationen sind unten aufgelistet:

- Lückendiktat und Rückendiktat (Die Schüler bekommen einen Lückentext, der Lehrer/einer der Schüler diktiert, und alle sollen dann die Lücken ausfüllen);
- Laufdiktat (als Gruppenarbeit oder Partnerarbeit geplant; ein Schüler läuft zum Text, dann zurück zu seiner Gruppe und diktiert dann einzelne Wörter/Sätze aus dem Gedächtnis, die anderen schreiben sie auf; kann auch in Form eines Lückendiktats organisiert werden);
- Buchstabensalat (die Schüler sollen die Buchstaben in Wörtern in die richtige Reihenfolge bringen);
- Textskelet (die Schüler hören den Text, dann bekommen sie Arbeitsblätter mit den Buchstaben. Sie sollen dann nach den ersten Buchstaben die Wörter und Sätze rekonstruieren) u.a.

Alle diese TextEinstiege sind motivierend, tragen zum Angstsabbau, zur Aufwärmung der Schüler, zur Schaffung einer lernfördernden Atmosphäre in der Gruppe bei, geben die Möglichkeit verschiedene Lesestile im Deutschunterricht zu üben und lassen sich in verschiedenen Sozialformen bearbeiten (von Einzelarbeit bis zu Gruppenarbeit und Plenum), was die Binnendifferenzierung und gleichzeitige Beteiligung aller Schüler am Unterricht ermöglicht.

Vieles hängt auch von den an die Lerner angebotenen Aufgaben ab. Kreative Aufgaben oder Projekte, die einen unmittelbaren Bezug zu der Lebenswelt der Schüler haben, regen sie zur Vertiefung der Deutschkenntnisse an und lassen sich an jede Altersgruppe und jedes Sprachniveau anpassen.

Sehr beliebt ist z.B. in den 2. Klassen das Projekt „Meine Familie“, wo die Schüler über ihre Familien erzählen, Fotos machen oder Bilder malen.

Schüler aller Klassen arbeiten gern an Gedichten, an der konkreten Poesie und schreiben selbst kleine Gedichte (Elfchen) zu einem für sie interessanten Thema.

Spannend finden die Schüler internationale Projekte, darunter vor allem E-twinning-Projekte. In diesem Schuljahr werden meine Schüler an einem Projekt mit den Gleichaltrigen aus der Slowakei teilnehmen.

Motivierend wirken auf die Schüler auch verschiedene Aufgaben, die einen Wettbewerbscharakter aufweisen. Die Schüler wollen sich dann ihr Bestes tun, sie geben sich Mühe, um besser oder schneller als die anderen zu sein, den 1. Platz zu belegen und kleine Geschenke zu gewinnen. Dabei festigen sie ihre Kenntnisse, wiederholen Lexik und Grammatik und entwickeln verschiedene kommunikative Kompetenzen. Diese Arbeit lässt sich z.B. in Form von Stationsarbeit, Laufdiktat, Wirbelgruppen oder Quiz organisieren.

Oben angeführte Beispiele beziehen sich auf die Arbeit in der Stunde, aber auch Hausaufgaben können die Schüler motivieren, wenn sie ungewöhnlich formuliert sind, einen kreativen Charakter haben oder den Gebrauch moderner Medien voraussetzen, z. B. eine E-Mail zu einem Thema schreiben und an den Lehrer senden oder nach landeskundlichen Informationen im Internet suchen. Das sind Beispiele für echte Kommunikation, die die Schüler auch in ihrem Heimatland führen können. Auf solche Weise geht ihnen das Verständnis dafür, wozu sie Deutsch lernen und wie sie ihre Kenntnisse im alltäglichen Leben gebrauchen können.

Früher, als sich in Saratow das Generalkonsulat Deutschlands befand, gab es mehr Möglichkeiten sich mit Deutschen zu unterhalten, aber auch heute arbeiten in Saratow DAAD-Lektoren und Sprachassistenten des Goethe-Instituts. Jeden September wird im Deutschen Zentrum die traditionelle Veranstaltung Infocafe@de durchgeführt. 2011 lernten dort meine Schüler eine Sprachassistentin aus Deutschland kennen und besprachen mit ihr verschiedene Themen. Sie waren von diesem Treffen begeistert und wollten weiter Deutsch lernen, um in der Lage zu sein, mit Deutschen zu sprechen und dann vielleicht auch nach Deutschland zu fahren.

Das ist ein gutes Beispiel für eine so genannte „Erfolgssituation“, in der Schüler einen bestimmten (Lern)Erfolg erzielen und die als wichtiger Motivationsfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache verstanden werden kann. Daraus folgt, dass der moderne DaF-Unterricht so gestaltet werden sollte, dass von den Lernern möglichst viele Erfolgssituation erlebt werden, was zur Erhöhung und zur Erhaltung der Lernmotivation und somit auch zu guten Deutschkenntnissen der Schüler Beitrag leistet.

Quellennachweis

1. Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft XXXV / Hrsg. von Ursula Rautenberg und Volker Titel. [Erlangen; Nürnberg]: Buchwissenschaft; Universität Erlangen-Nürnberg, 2010. – 147 S.
2. Bimmel P. Lernerautonomie und Lernstrategien / Peter Bimmel; Ute Rampillion. Fernstudieneinheit 1. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York. – 2009. – 208 S.

Нягу Светлана Васильевна

Особенности работы с психологической терминологией на практическом занятии профессионально-ориентированного английского языка

Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский региональный государственный
университет им. К. Жубанова

Современные реалии требуют от современного молодого специалиста широкого круга знаний в своей профессиональной области. Это означает, что на основе информации специалист строит свою деятельность, планирует работу и соответственно ведёт себя в коллективе, в общении с другими людьми. Кроме того, информация позволяет удовлетворить коммуникативно-познавательные потребности личности.

В связи с вышесказанным соответственно меняются требования к уровню знаний выпускника вуза. К числу требований относятся мобильность, активность и владение иностранным языком на профессиональном уровне. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает профессиональную направленность содержания учебных материалов и деятельности, формирующей профессиональные умения. При представлении перспектив использования полученных знаний у студентов повышается интерес к изучаемой дисциплине.

Профессиональная направленность обучения не представляется без интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами и тщательного отбора содержания учебных материалов.

Профессиональный перевод любого специального текста требует учёта специфики определённой предметной области. Для любого перевода психо-

логического текста необходимо иметь специальные знания конкретных психологических аспектов, что является основной учения студентов специальности «психология».

Таким образом, мы видим целью обучения дисциплине «иностранный язык» развитие умения читать профессионально-ориентированные тексты, что в дальнейшем может послужить основой для самообразования студентов. Студенты должны научиться уловить и передать при переводе специфику исходного оригинального текста по психологии. На первое место в профессионально-ориентированном обучении на начальном этапе выходит изучение психологической терминологии как основы для понимания содержания текста.

В профессионально-ориентированном обучении иностранному языку возникает необходимость решения ряда задач, к которым следует отнести развитие коммуникативных умений по видам деятельности, овладение языковыми и социокультурными знаниями и формирование базы профессиональной лексики.

Таким образом, целью профессиональной деятельности преподавателя вуза становится «сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными информационными потребностями и возможностями, представляющая собой специфическую форму опосредствованного текстом активного вербального письменного общения, основными целями которого являются оперативная ориентация и поиск, извлечение, приём, присвоение и последующее целевое применение специалистом информации в профессиональной трудовой, общественно-политической и самообразовательной деятельности» [1, С. 38].

Учебный процесс в профессионально-ориентированном обучении должен соответственно учитывать ориентированность на будущую профессиональную деятельность студента, направленность на получение профессиональной информации, предполагаемое использование получаемой информации.

При этом за небольшой срок, отводимый учебным планом на овладение профессионально-ориентированными умениями, студент должен знать стилистические нормы изучаемого языка, основную терминологию и способы перевода основных форм высказывания.

К умениям следует отнести выработку общей стратегии профессионально-ориентированного перевода, правильное оформление текста перевода в соответствии с нормами языка перевода, профессиональное использование словарей и справочной литературы.

Накопленные студентом знания по профессиональным предметам и уровень понимания прочитанного взаимосвязаны. Понимание смысла прочитанного научного текста зависит от предметных знаний студента.

Как следствие, в конце курса студент должен научиться использовать предметные знания при понимании иноязычного текста, видеть в тексте ключевые слова, понимать смысловое содержание профессионально ориентированного текста, анализировать факторы коммуникативной ситуации перевода для понимания коммуникативного замысла автора, соотносить содержание с ситуативным контекстом.

Перевод английских текстов по психологии представляет определённую трудность потому, что существует необходимость поиска и нахождения лексических соответствий для английских слов и словосочетаний. Как было сказано ранее, для полного понимания профессионально-ориентированного текста, прежде всего, необходимо изучить специальную терминологию.

Каждая отрасль науки вырабатывает свою терминологию в соответствии с предметом и методом своей работы. Термин отражает особенности научного стиля в соответствии с задачами научного общения. А. А. Реформатский определяет термины «как однозначные слова, лишённые экспрессивности» [2, С. 85].

М. М. Глушко считает, что «термин – это слово или словосочетание для выражения понятий и обозначения предметов, обладающее, благодаря наличию у него строгой и точной дефиниции, чёткими семантическими границами и поэтому однозначное в пределах соответствующей классификационной системы» [3, С. 33].

Термину как части с логической системы не должны быть присущи эмоциональность, метафоричность, наличие каких-либо ассоциаций и т. п. То есть, они должны быть однозначны, т. е. наличие одного установленного значения.

Приведём примеры терминов, которые наиболее часто используются в психологических текстах:

1. Простые термины: intuition – интуиция; solution – решение; sensation – ощущение; perception – восприятие.
2. Сложные термины: psychotherapy – психотерапия; counterpart – аналог; guideline – указание.
3. Термины-словосочетания: incubation phenomenon – скрытое явление; incubation stage – скрытая стадия.

При переводе терминов применяются следующие приёмы:

1. Эквиваленты: discovery – открытие; result – результат; image – образ; concept – понятие.

2. Аналогии: subject – предмет; interest – интерес.

3. Адекватная замена: principle – источник; entity – образ; case – сеанс; oddness – странность.

4. Транслитерация: intuition – интуиция; function – функция; role – роль; cognitive – когнитивный.

При переводе терминов – словосочетаний преобладают следующие способы:

1. Калькирование: common phenomenon – общее явление; sense of importance – чувство важности; feeling of contradiction – чувство противоречия; physical sensation – физическое ощущение; extreme case – чрезвычайный случай.

2. Перевод с помощью русского родительного падежа: intuitive phenomena – явление интуиции; detection phase – фаза обнаружения; somatic marker hypothesis – фаза образного решения.

3. Перевод с помощью контекстуального соответствия: logic or rational process – процесс логического или рационального мышления; a long-sought-for solution – долгожданное решение; feeling confused – чувство замешательства.

Из приведённых примеров видно, что психологический термин может быть однословным, или представлять собой терминологическую группу. Понимание термина зависит от контекста в том случае, если термин имеет несколько значений. Уже из приведённых простых примеров можно увидеть сложности, с которыми сталкивается преподаватель-предметник при ведении профессионально-ориентированного курса иностранного языка. От него требуется знание основ специальности и базовой терминологии, так как при работе над текстом не должно быть допущено искажение смысла текста.

С нашей точки зрения, считается целесообразным начинать курс профессионально-ориентированного иностранного языка и использования материалов, знакомящих с базовыми понятиями специальности, известных студентам, но представленных с другой точки зрения. Привлечение помощи преподавателя психолога создаст ситуацию сотрудничества и взаимообогащения. И, конечно, нужно быть готовым к тому, что студенты будут исправлять ошибки преподавателя, что в свою очередь неплохо. Преподавателю предоставляется возможность акцентировать своё внимание на определённых профессионально-ориентированных аспектах. У студентов возрастёт самооценка и повысится мотивация для углубления языковых знаний. В любом случае в учебной группе создастся «ситуация успеха».

Успешность преподавания зависит от уровня профессионализма преподавателя, от его желания совершенствования учебного процесса, заинтересованности в повышении качества знаний студентов, творческого подхода к преподавательской деятельности.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
2. Реформатский А. А. Введение в языкознание. М., 1955.
3. Глушко М. М. и др. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования. М., 1974.

Пашковская Светлана Сергеевна

Борьба с «иностранным акцентом» (лингвистический аспект в методике преподавания фонетики иностранного языка)

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

*Борьба с «иностранным акцентом»
является необходимым
условием выработки автоматизма языкоупотребления
при овладении вторым языком.
В. А. Виноградов*

Лингвистический аспект предполагает, прежде всего, анализ фонологических систем изучаемого и родного языков и сопоставление их.

Теоретические принципы сопоставительного анализа для целей обучения были сформулированы ещё в конце 50-х годов в работах А. А. Реформатского и блестяще реализованы в трудах многих видных лингвистов и методистов.

1. Ориентация на установление различий в фонетических системах сопоставляемых языков.
2. Идиоматичность языков. Каждый язык индивидуально своеобразен не только в отношении своих деталей, но и в целом, в своем «чертёже».

3. Системность языковых факторов. Нельзя оперировать с единичными изолированными фактами, вырывая их из общей системы.

4. Для овладения чужим языком надо преодолеть навыки родного языка. «Навыки своего языка – это то сито, через которое в искажённом виде воспринимаются факты чужого языка» [8, С. 27].

5. Сопоставительный анализ двух языков (родного и изучаемого) выявляет реальные трудности для конкретного контингента учащихся.

Системность (фонологизм) и двуязычность (бинарность) сопоставительных описаний, их ориентация на выявление контрастов в системах контактирующих в обучении языков являются основополагающими в лингвистическом обосновании методики обучения русскому произношению.

По мнению Н. И. Самуйловой, в соответствии с прикладными задачами сопоставительный анализ должен включать: 1) сопоставление на фонологическом уровне; 2) сопоставление на фонетическом (артикуляторно-акустическом) уровне; 3) фонологическую интерпретацию наблюдаемых фонетических соответствий.

Фонологическое сопоставление выступает не как самоцель, а как средство организации тех звуковых явлений, которые практически усваиваются в обучении. Сопоставляются факты одинаковых уровней фонетического яруса: выявляется инвентарь фонем, соотношение консонантизма и вокализма, корреляции ядерные и периферийные, некоррелятивные оппозиции, дифференциальные признаки, позиционное распределение фонем, законы сочетаемости единиц, суперсегментные свойства слова: ударение, тоны и т. д.

«Акцент есть следствие автоматизмов родного языка, – следовательно, исходным пунктом методики обучения произношению должно стать контролирование этих первичных автоматизмов. Это требование сформулировано Л. В. Щербой: через сознательное владение языком к бессознательному; от осознания бессознательных механизмов языка к сознательному отталкиванию от родного языка» [3, С. 3].

Для эффективного обучения иноязычному произношению важен сопоставительный (вернее, контрастивный) анализ двух фонологических систем, в результате чего создается лингвистическая модель акцента, но это лишь модель-прогноз. «Акцент – категория не языка, а речи. Он формируется в процессе овладения речевой деятельностью... Модель-прогноз акцента своеобразно преломляется в индивидуальный акцент в зависимости от аналитических и имитационных способностей каждого учащегося, в силу чего эта

модель может служить лишь основой для анализа акцента, но не заменяет этот анализ, не раскрывает динамики акцента» [9, С. 8].

Возможности речевого аппарата человека универсальны, не зависят от его расовой или национальной принадлежности, однако в конкретной языковой системе отражена, как известно, лишь часть из них, что обусловлено её спецификой. Универсальное – тот необходимый фактор, без которого усвоение чужого языка было бы полностью невозможно. По мнению лингвистов (Г. В. Колшанский и др.), если бы не было этих универсальных признаков, характерных для каждого конкретного языка без исключения, то семья человеческих языков распалась бы.

Перенос навыков, формирующихся на языке первичной системы, в речевую деятельность на языке вторичной системы, не вызывающий нарушений реализации некоторых её признаков, называется положительным переносом. Положительный перенос языковых единиц – явление крайне редкое в силу, так называемой идиоматичности (специфичности) системы конкретного языка.

Важен и методически закономерен дифференцированный подход, позволяющий выявить конкретные ошибки учащихся определенной национальности. «Опора» на родной язык учащихся приводит к нарушениям системы и нормы изучаемого (русского) языка, к проявлению интерференции.

Е. Д. Поливанову принадлежит фундаментальное открытие лингвистики XX века и методики преподавания неродного языка. Он убедительно показал, что один и тот же фрагмент речевого потока на русском языке самым различным образом воспринимаются носителями других языков: узбек и японец, француз и китаец слышат не те согласные и гласные, не то количество слогов, что было произнесено русскими.

Е. Д. Поливанов, Н. С. Трубецкой, Л. В. Щерба, С. И. Бернштейн установили, что вообще иноязычная речь «пропускается через фонологическое сито» своего родного языка, то есть при слушании русской речи иностранцы, не овладевшие фонологией изучаемого языка, вычленяют русские слоги и фонемы по правилам своего родного языка.

С лингвистической точки зрения источником интерференции является каждый момент различия между двумя фонетическими системами, поэтому явления интерференции ещё до обучения студента можно предсказать. Если неправильное речевое произведение объясняется не актуализацией (проявлением) второй языковой системы, а другими причинами, то об интерференции говорить не приходится. Явлениям интерференции противопоставляются собственно ошибки учащихся. Сопоставление систем родного и изучаемого

языков имеет большое значение для методических целей предупреждения ошибок. Следствием фонетической интерференции является акцент, который проявляется в речи на изучаемом языке. Каждый тип акцента определяется тем, какой язык оказывает интерферирующее воздействие на изучаемый. В. А. Виноградов пишет: «Если в таких выражениях, как «немецкий акцент», «болгарский акцент», «грузинский акцент» есть какой-то смысл, то это смысл лингвистический» [4, С. 36], то есть связанный со спецификой системы родного языка. Каждый тип акцента характеризуется специфической совокупностью акцентных черт [10, С. 206] – произносительных отклонений, вызванных интерференцией, которая «характеризуется проявлением системы одного языка в речевых произведениях другого» [2, С. 105].

Человек, свободно говорящий на нескольких языках, владеет фонетическими моделями всех этих языков, однако чтобы вставить в поток речи слово с иноязычной фонетической моделью, говорящий должен заранее сконцентрировать своё внимание на этом слове.

В лингвистической литературе уже давно высказывается мнение, что при несовершенном владении иностранным языком, звуковое оформление речи говорящего отражает функционирование некой промежуточной системы. Л. Селингер высказал предположение о существовании самостоятельной лингвистической системы, так называемого промежуточного языка, или интеръязыка (*interlanguage*) (L. Selinker, 1969г.). Эти термины прочно вошли в обиход зарубежной контрастивистики (Виноградов, 1989; Андреева, 1990). Отечественными исследователями, так или иначе, признаётся автономность промежуточного языка, которая отличается «многослойностью». Выделяется: 1) то, что усвоено в изучаемом языке; 2) то, что ещё находится в процессе усвоения, и 3) то, что представляет разнообразные случаи переноса из родного языка. Отмечается подвижность и изменчивость такого рода «слоёв», их слабая фиксированность.

Фонетическая интерференция находит отражение как в области парадигматики, так и в области синтагматики.

У. Вайнрайх [1, С. 14-19] выделяет четыре основных вида парадигматической интерференции: 1) недодифференцированность (*under-differentiation of phonemes*); 2) свехдифференцированность (*over-differentiation of phonemes*); 3) реинтерпретация (*reinterpretation of distinctions occurs*); 4) звуковая субституция (*phone substitution*).

Недодифференцированность – явление неразличения релевантных признаков фонем изучаемого языка в связи с их нерелевантностью в системе

родного языка. В восприятии корейцев, кхмеров, финнов большой ряд русских согласных фонем, приравнивается к одной фонеме родного языка. Все свистящие, шипящие и аффрикаты воспринимаются как [S], в связи с отсутствием на аналогичном участке большой категории согласных учащиеся этих национальностей в начале обучения не различают в восприятии русские звуки [ш, ш':, з, з', с, с', ц, ч', ж], а также [т', д'].

Французская фонологическая система лишена палатализации как признака релевантного – произнесение русских звуков характеризуется отсутствием палатализации – любовь [лубоф], тюк [тиук].

Сверхдифференцированность (избыточная дифференциация) – процесс переноса дифференциальных признаков фонологической системы родного языка на систему изучаемого. Это явление типично для ситуации, когда «фонемный репертуар» родного языка значительно больше «фонемного репертуара» изучаемого. «Эффект сверхдифференциации может касаться таких тонких для второго языка деталей, что он вообще не будет замечен слушающим, у которого этот язык родной. В этом случае возникает любопытная ситуация, когда с точки зрения говорящего налицо интерференция, позволяющая ожидать акцент, а с точки зрения слушающего акцента не существует, поскольку он перцептивно не актуализирован. Но это означает, что... может быть интерференция без акцента, хотя невозможен акцент без интерференции» [5, С. 191-192].

Дж. Б. Кэррол установил два основных типа различий между языками – дивергентные (увеличение количества значимых противопоставлений по сравнению с первым языком) и конвергентные. По его мнению, дивергентные отличия создают большую трудность при изучении, чем конвергентные отличия: научиться различать то, что в родном языке не различается, труднее, чем научиться игнорировать различие, провоцируемое родным языком.

Реинтерпретация – различие в фонемах изучаемого языка избыточных (нерелевантных) признаков, которые являются существенными (релевантными) для родного. У. Вайнрах считает, что этот тип фонетической интерференции представляет собой пересечение парадигматического и синтагматического планов.

Иерархия интерференционных явлений в фонетике, предложенная У. Вайнрайхом, содержит в качестве высшего ранга фонемную недодифференцированность, а в качестве низшего – звуковую субституцию.

Субституция (непривычное произношение идентичных фонем) состоит в отождествлении фонем изучаемого языка со «схожими» звуками родного

языка. Слушая корейскую речь и речь немцев, русские не замечают различия согласных по признаку *fortes – lenis*, а стараются замечать глухость – звонкость. Полувзвонкие согласные во всех языках русские приравнивают к глухим согласным. Слушая иностранную речь, можно позиционную вариацию приравнивать к фонеме родного языка. Во многих индийских языках противопоставлены фонемы /p-ph, t-th, k-kh/ и др. В русской речи часто придыхательные аллофоны появляются факультативно в конце слова или перед другими смычными согласными. Например, русские могут произнести в словах так /kh/, тот /th/, доктор /kh/, что сами не осознают как особый аллофон. В восприятии носителей языка хинди, панджаби, урду эти звуки приравниваются к фонемам родного языка.

По наблюдениям Е. Д. Поливанова, северные китайцы воспринимают русские оппозиции /п-б, т-д, к-г/ согласно своим оппозициям /ph-pb, th-td, kh-kg/. В начале и середине слова они отождествляют русские /п, т, к/ со своими полувзвонкими /pb, td, kg/, а в конце слова со своими глухими придыхательными /ph, th, kh/. Изменена в восприятии сама оппозиция и позиция [7, С. 247-250].

Ярким примером, к которому часто обращаются исследователи интерференции, служит воспроизведение иностранцами английских звуков [θ] и [θ̌]. У. Ритчи (1968) рассматривает различные субституты этих звуков в речи людей, имеющих разные родные языки. В его работе представлена детальная фонологическая интерпретация расхождений в субституции. Вместо [θ] русские и филиппинцы склонны произносить [t], французы и японцы – [s] и т. д., это означает, что говорящие на втором языке производят межъязыковую идентификацию (термин У. Вайнрайха) звуков второго языка. В. А. Виноградов отмечает актуальность следующих вопросов, поставленных У. Ритчи:

1) какие свойства звука в изучаемом, или целевом языке, учащийся идентифицирует как общие со свойствами субститута из воздействующего, т. е. родного языка;

2) почему из нескольких идентифицируемых свойств учащийся отдаёт предпочтение некоторым при выборе субститута?

«Ответить на эти вопросы невозможно без тщательного контрастивного анализа двух фонологических систем, участвующих в интерференции. При этом анализ не должен ограничиваться рассмотрением лишь так называемых дистинктивных признаков фонем..., необходимо принимать в расчёт и более глубокие связи между дистинктивными и избыточными признаками, как в

системе, так и в различных позициях, модифицирующих фонетический облик фонем. Например, при изучении русской фонетики у студентов различных национальностей могут возникнуть трудности с усвоением фонемы /ч'/. В частности, наблюдения показывают, что арабы склонны на первых порах подставлять звуки [т] и [ш':], а индонезийцы-[т'] вместо звука [ч']. В основе данной субституции лежат особенности фонемного репертуара указанных первых языков: в них отсутствуют аффрикаты» [5: 193-194].

Синтагматическая интерференция обусловлена функционированием единиц фонетической системы в речевой цепи, она возникла вследствие дистрибутивных различий контактирующих языков и проявляется в двух видах:

- 1) ресегментация;
- 2) сингармонизация.

Ресегментация речевого потока представляет собой процесс изменения количества элементов в слове и выражается в явлениях плюс-сегментации (увеличении количества элементов) и минус-сегментации (уменьшение количества элементов), подлежащих дальнейшему структурированию.

Основными типами плюс-сегментации являются:

1) протеза – «наращивание» звука в начале слова; например, для турецкого акцента в русском языке характерно следующие отклонения здесь [изд'эс'], кто [икто], студент [ыстуд'энт], Стамбул [ыстамбул]; протеза типична для русской речи арабов и кубинцев [ъ]стол; [ъ]кто; [э]степь; [э]стул;

2) эпентеза – вставка гласного между согласными внутри слова; типична для испаноговорящих, арабов, монголов (пришел [п'ир'ишол], к вам [кывам], с ним [с'ин'им], здание [задан'иь]);

3) метатеза – перераспределение звуков в «непривычных» с точки зрения родного языка сочетаниях согласных.

Минус-сегментация (уменьшение количества слогов в слове, если в слове есть: 1) вокалические сочетания: библ[і]тека – библиотека; стр[і]л – строил; чемп[о]н – чемпион; 2) сочетание [j] или [и] с другими гласными: сво[і]му – своему; 3) сочетание гл.+[j]+гл.: вл[а]ние – влияние; настро[ε]ние – настроение; 4) более одного предударного или заударного слога: университет – у[нірсі]тет; выговорил – [выга]рил; 5) сочетание согласных: на берегу-на бе[рг]у; видел- ви[дл].

Для минус – сегментации характерны следующие типы интерференции:

- 1) диереза - ослабление или ликвидация начального согласного;
- 2) синкопа – выпадение звука в середине слова;
- 3) апокопа- отпадение конечного согласного в слове;

- 4) элизия – отпадение безударной гласной в конце слова;
- 5) редукция гласных;
- 6) стяжение гласных.

Под сингармонизацией понимается «изменение» обучаемыми набора гласных и согласных в словах изучаемого языка в соответствии с правилами сочетаемости фонем родного языка в речевом потоке, например, матч [матч’], спектр [спе’экътър], шторм [шъторм]

Фонологизм речевого слуха распространяется не только на звуковые единицы, но и на дистрибуцию фонем в слове, на восприятие сочетаемости фонем. Многие иностранцы воспринимают начальные сочетания в русских словах стакан, здание в соответствии с законами сочетаемости звуков в родном языке как эстакан, задание (носители испанского языка, языка панджаби). Барановская С. А. считает, что если в языке действует закон открытого слога, как, например, в японском, то и транскрипция русских слов отражает этот закон; русское слово дверь японцы транскрибируют как / duveri/, а драма как /durama/.

Е. Д. Поливанов в работе «Субъективный характер восприятия звуков языка» (1986) приводит многочисленные примеры перераспределения фонологических представлений.

Восприятие таких суперсегментных свойств языка, как типы слога, тоны, характер ударения, сингармонизм (согласно наблюдениям выдающихся лингвистов Н. С. Трубецкого, Е. Д. Поливанова, С. И. Бернштейна, А. А. Реформатского) перераспределяются в восприятии слушающего в полном соответствии с суперсегментными свойствами родного языка.

Литература

1. Вайнрах У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике, вып. VI. – М.: Прогресс, 1972. – С. 25-61.
2. Верещагин Е. М. Понятие «интерференции» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 4. – М.: Высшая школа, 1969. – С. 103-100.
3. Виноградов В. А. Консонантизм и вокализм русского языка. Практическая фонология. – М., МГУ, 1971. – С. 83.
4. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2., К проблеме иностранного акцента в фонетике. – М., 1976. – 64 с.
5. Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. – М., Academia, 2003. – 369 с.

6. Вопросы обучения русскому произношению. Под ред. Н. И. Самуйловой. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – С. 104.
7. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. – М., 1968. – С. 375.
8. Реформатский А. А. О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе. – 1962. – № 5. – С. 23-33.
9. Самуйлова Н. И. Фонетическая интерференция и обучение произношению // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. – М.: МГУ, 1972. – С. 23-29.
10. Самуйлова Н. И. К вопросу об акценте. – В кн.: Памяти академика В. В. Виноградова. – М. Изд-во МГУ, 1971. – С. 205-208.

Песчанская Тамара Ивановна

**Инновационные подходы к обучению
профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе**

Республика Казахстан, г. Актобе
Актюбинский региональный государственный
университет им. К. Жубанова

Новые общественно-политические и социально-экономические условия, сложившиеся в последние десятилетия, диктуют необходимость подготовки специалистов со знанием иностранного языка. В современных условиях система высшего профессионального образования меняет статус иностранных языков для неязыковых специальностей. Становится важным приобретение не только специальных знаний, но и успешное овладение иностранным языком, при этом цели и содержание обучения ориентированы на профиль специальности. Практическая потребность в преподавателях, владеющих иностранным языком и подготовленных к его усвоению и совершенствованию с помощью передовых технологий, позволило создать новую систему языковой подготовки.

Приоритетными становятся функции, связанные с формированием профессиональной направленности, стремлением получить знания, необходимые для знакомства с зарубежными достижениями в определённой профессиональной области, что делает выпускников вуза конкурентоспособными. Отталкиваясь от точки зрения о том, что иностранный язык – это инструмент

будущей профессиональной деятельности, педагоги высшей школы ставят задачу формировать не только языковые и речевые умения и навыки, но и расширять, обновлять, обогащать предметную компетенцию в профессиональной сфере за счёт использования профессионально направленных текстов, овладения профессиональными терминами, обучения профессионально ориентированному переводу [1, С. 67].

Профессионально-ориентированный иностранный язык позволяет повысить эффективность и качество подготовки специалистов в соответствии с направлением подготовки, систематизировать содержание учебной дисциплины с учетом достижений науки, техники и производства. Предметные компетенции в этой области характеризуются тем, что выпускник:

- знает базовую лексику языка для учебных целей, лексику, представляющую общенаучный стиль и подязык специальности, основную терминологию в области избранной специализации;
- понимает устную (монологическую и диалогическую) речь по темам учебного, общенаучного и профессионального характера;
- владеет навыками устной коммуникации и умеет применять и для общения на темы учебного, общенаучного и профессионального общения;
- владеет основными навыками письменной коммуникации, необходимыми для ведения переписки в профессиональных и научных целях;
- владеет основными приемами аннотирования, реферирования, адекватного перевода литературы по специальности и литературы общенаучного характера;
- умеет формулировать и высказывать свои мысли на иностранном языке с применением соответствующей терминологии.

Очевидно, что для выполнения требований международных стандартов в рамках языкового образования необходимо использовать рациональные способы научной организации труда, которые обеспечат достижение поставленных задач за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. Необходимо также обеспечить непрерывное обучение иностранному языку. Важнейшим фундаментальным принципом в рамках информатизации, глобализации общества является непрерывность образования, которое позволит удовлетворить интересы общества и способствовать улучшению качества жизни людей, что предполагает формирование системы образования в течение всей жизни [1, С. 69].

Наиболее значимой представляется деятельностная направленность профессионального образования. Долгое время профессиональная школа

находилась на позициях гностического подхода, при котором основной образовательной задачей считали формирование у студентов прочных систематизированных знаний, а умения и навыки рассматривали в качестве второстепенных компонентов. В настоящее время основная цель образования – это формирование способности к активной деятельности, к творческому профессиональному труду. Таким образом, осуществляется переход от гностического подхода к деятельностной парадигме. Роль знаний при этом несколько не принижается: из основной и единственной цели образования они превращаются в средство развития личности обучаемых. Более того в условиях современного научно-технического прогресса знания студента технического вуза устаревают уже в процессе обучения [2, С. 22].

Современный учебно-методический комплекс по профессионально-ориентированному иностранному языку должен отражать принципиальные положения компетентностно-деятельностного подхода, отвечающего основным требованиям теории учебника иностранного языка, программным требованиям и условиям обучения. Необходимо также учитывать некоторые специфические особенности обучения иностранному языку для неязыковых специальностей:

- книга для учащегося по специальности для каждого факультета;
- книга для преподавателя;
- аудиоматериалы;
- сборники текстов для дополнительного чтения по каждой специальности;
- методические пособия по обучению переводу специальных текстов;
- пособия по развитию профессиональной устной речи.

Поскольку перевод в данном случае выступает не только как средство обучения, но и как целевое профессионально-ориентированное умение, то обучение ему осуществляется как специфическому виду речевой деятельности, на выходе которой – переведённый текст как особый речевой продукт [3, С. 325].

Большую помощь преподавателю оказывают в данном случае обучающие компьютерные программы, обеспечивающие наглядное представление материала, формирующие творческий подход к обучению и навыки самообучения. Основными составляющими обучающей компьютерной программы являются: справочно-информационные базы данных; учебные тексты; наглядное сопровождение; система упражнений; система контроля.

Справочно-информационный материал для обучающихся компьютерных программ по иностранному языку представлен в виде словарей. Словари этих

программ используются не только для поиска незнакомого слова, но и ориентированы на будущую профессиональную деятельность студента. Поэтому лексика для изучения отбирается по следующим принципам: статистическому (частота употребления слова и его распространённость); методическому (соответствие определённой тематике); лингвистическому (сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность, стилистическая неограниченность, строевая способность и т. п.). С учётом вышеуказанных принципов в обучающих компьютерных программах выделяют активный и пассивный словари. Активный словарь содержит лексические единицы, «обслуживающие» репродуктивное и продуктивное говорение. Этот словарь в компьютерных программах имеет наглядное сопровождение и включает не только отдельные слова, но и готовые словосочетания. В последнем используется эффективная система поиска значений слов, которые располагаются по мере изучения темы, а не по алфавиту.

Как известно, постоянным компонентом методической системы обучения остаются тексты. Учебный текст обучающей компьютерной программы – это главное информационное поле. Оно содержит тот материал, который воспринимается обучаемым за один приём, осознаётся им и сохраняется, а затем – и в долговременной памяти. Текст программы должен: содержать известные элементы (позволяющие обучаемым соотносить содержание с их собственным опытом) и неизвестные элементы, стимулирующие их любопытство; помогать обучаемым больше узнать об их профессиональной деятельности; лингвистический уровень текста должен соответствовать языковой подготовке студентов; подходить для реализации поставленных задач; быть адаптированным; быть кратким.

Языковые «качества» электронного текста отличаются от соответствующих характеристик печатного текста. Здесь используются короткие предложения и сжатые параграфы, которые позволяют студентам предельно быстро просмотреть экран, отыскивая нужную информацию. В обучающих компьютерных программах необходимо осуществлять зрительную выразительность текста, т. е. в тексте могут содержаться пояснения в виде схем (как правило, они идут изолированно от текста и их можно закрыть после детального изучения). Тексты служат для обучения чтению, переводу, говорению, аудированию и являются средством представления новой лексики и грамматики в контексте её употребления.

Третья часть обучающей компьютерной программы предполагает проверку уровня усвоения языкового материала. Другими словами программа содержит систему заданий с автоматической обработкой результатов, кото-

рые должны: соответствовать целям и задачам обучения; быть целенаправленными; быть значимыми; подходить к уровню сложности текста; быть дифференцированными; требующими языкового и неязыкового ответа [1, С. 71-72].

Таким образом, организация обучения профессионально-ориентированному иностранному языку требует использования разнообразных форм самого образовательного пространства и формирование у студентов умения учиться в течение всей жизни.

Литература

1. Михеева Н. Ф. Методика преподавания иностранных языков: Учеб пособие. Москва. РУДН, 2010. – 73 с.
2. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Мирослюбова. Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

Piterskowa Tatjana Anatoljewna

Musikprojekte im Deutschunterricht

Pensa, Russland
Staatliche Universität Pensa

In erster Linie betrachten wir das Wesen des Schlüsselbegriffs «Projektunterricht»: J. Dewey und W.H. Kilpatrick verstehen darunter planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet. [1, S. 415] Das bedeutet: Projektunterricht ist eine längere, fächerübergreifende Unterrichtseinheit, die durch Selbstorganisation der Lerngruppe gekennzeichnet ist und bei welcher der Arbeits- und Lernprozess ebenso wichtig ist wie das Ergebnis oder Produkt, das am Ende des Projekts steht. Das sind Unterrichts- und Arbeitsweisen, bei denen die LernerInnen sich ein Betätigungsfeld vornehmen, sich über die darin geplanten Betätigungen verständigen, das Betätigungsgebiet entwickeln, die daran anschließenden Aktivitäten im Betätigungsgebiet zu einem sinnvollen Ende führen. Oft entsteht dabei ein Produkt, das vorgezeigt werden kann. Ein Projekt ist also ein konkretes Lernunternehmen, das eine Gruppe von Individuen plant, anpackt, durchhält oder auch abbricht.

Es ist zu betonen, dass es mehrere Klassifikationen der Unterrichtsprojekte gibt. Von besonderem Interesse ist das Musikprojekt. Es ist sinnvoll, Lieder im Unterricht einzusetzen, denn

- Musik spricht die meisten generell an;
- können die Unterrichtsroutine/ Monotonie unterbrechen;
- bieten einen motivierenden & leichteren Zugang zur Sprache und Kultur;
- Lieder dienen auch der Werbung/ dem Interessewecken für die Fremdsprache;
- vermitteln implizit und explizit Informationen über das Leben im Zielsprachenland;
- zeigen authentische Sprache;
- es können umgangssprachliche Wendungen/ dialektale Färbungen vorgestellt werden;
- zeigen (aktuelles) Deutschlandbild/ Themen, die die Menschen bewegen;
- können Angst vor authentischen Texten abbauen;
- bieten Trainingsmöglichkeiten für alle Fertigkeiten;
- Singen ist gut für die Ausspracheschulung/ Intonation/ Rhythmus;
- man kann grammatikalische Formen einführen/ üben/ wiederholen;
- helfen auf lockere, anregende und unterhaltsame Weise Schwierigkeiten zu überwinden;
- eignen sich als Einstieg in ein Thema/ Lektion;
- können Konzentrationsfähigkeit verbessern;
- lösen Emotionen aus, was zur besseren Lern- und Behaltensleistung führt.

Ein weiterer Punkt sind wichtige Gesichtspunkte für den Einsatz von Liedern: ein Lied soll nicht für rein idiomatische oder grammatikalische Ziele missbraucht werden. Die Lerner sollten auf das Lied reagieren, sie sollten sich bei der Arbeit am Lied selbst «einbringen» können. Die didaktische Arbeit darf das Lied nicht kaputt machen, d.h., was schön am Lied ist, nämlich das Hören, soll auch im Unterricht schön sein. Das Lied muss man auf keinen Fall für Übungen ausschachten und durch Übungen «fertig machen». Das Lied muss man nicht immer an den Anfang des Unterrichts stellen, sondern zuerst, soweit inhaltlich und sprachlich nötig, vorbereiten und dann erst, als Ganzes, ohne Unterbrechung, hören lassen. Wenn das Lied kompliziert ist, kann das bedeuten, dass das Lied erst am Ende der Unterrichtseinheit gehört wird. Man muss Musikalisches (Melodie, Rhythmus, Instrumentalisierung, Stimme des Interpreten) unter Umständen im Konzept berücksichtigen, besonders dann, wenn es um inhaltlich relevante Markierungspunkte geht. Oft werden Instrumente etc. gezielt eingesetzt. Wenn Lernern dies bewusst gemacht wird, hilft dies oft beim Verständnis. [2]

Betrachten wir Kriterien, die Lieder, die im Sprachunterricht eingesetzt werden sollen, erfüllen sollten.

Lieder/ Musik sollten

- Spaß machen und motivieren;
- nicht zu lang sein;
- dem Alter der Lerner thematisch und inhaltlich angemessen sein;
- die Lerner thematisch ansprechen;
- der sprachlichen Progression der Lernergruppe entsprechen;
- einen geeigneten Rhythmus haben;
- einen Interpreten mit klarer Stimme haben;
- nach Möglichkeit einen Refrain haben;
- landeskundliche Aspekte berücksichtigen;
- sich für gezielte / konkrete Übungen/ Zwecke eignen.

Entscheidend ist aber grundsätzlich, wie man im Unterricht mit dem Lied umgeht.

Bevor Sie ein Lied/ Musikstück im Unterricht einsetzen, sollten Sie sich Gedanken über Ihre Ziele und Schwerpunkte im Kurs/ in der Unterrichtsstunde machen: Was möchten Sie mit dem Einsatz des Liedes/ des Musikstücks im Unterricht erreichen?

Erst danach stellt sich die Frage nach der Auswahl von Aktivitäten vor, während und nach dem Hören.

Mögliche Übungen zum Schriftlichen Ausdruck:

- Paralleltext/-lied schreiben lassen;
- Dialoge erfinden, schreiben und spielen lassen;
- eine Geschichte zum Thema des Liedes schreiben lassen;
- Brief an den Sänger schreiben;
- Kritik / Kommentar für eine Zeitschrift schreiben lassen;
- Beitrag für ein Internetforum über das Lied/ die Band schreiben;
- semantische Felder bilden und aufschreiben lassen;
- Lied weiter schreiben;
- Liedtext in eine andere Zeitform/ Person setzen;
- Einen Zeitungsbericht über den Inhalt/ die Hauptfigur/ den Handlungsort des Liedes schreiben;
- Ort/ Zeit des Liedgeschehens verändern.

Mögliche Übungen zum Mündlichen Ausdruck:

- im Kurs eine Umfrage über das Lied erstellen und durchführen;
- das Lied zusammenfassen;
- andere Titel für das Lied erfinden;

- Minidialoge, Rollenspiele, Sketches mit dem Liedtext spielen;
- über das Thema / die Personen / die Handlung des Liedes diskutieren;
- mit dem Interpreten ein fiktives Interview über das Lied führen;

Mögliche Übungen zum Hörverstehen:

- Lückentext ausfüllen lassen;
- Zeilen / Abschnitte ordnen lassen;
- Reime herausfinden lassen;
- falschen Text des Liedes korrigieren lassen;
- aufschreiben lassen, was man versteht;
- aufzählen lassen, wie oft ein Wort / Satz vorkommt;
- Fragen zum Text beantworten;
- inhaltliche Zuordnungsübungen;
- als Rücken-/ Laufdiktat diktieren;
- Textzeilen an TN verteilen, beim Hören z.B. in einer Schlange in die richtigen Reihenfolge aufstellen;
- das Lied malen lassen, z.B. als Bildgeschichte, Poster mit der Hauptaussage, Werbeplakat.

Mögliche Übungen zum Leseverstehen:

- Lied rekonstruieren lassen (Puzzle / Zeilen, ...);
- Glossar mit dem Wortschatz bilden lassen;
- Teile des Liedes lesen und spekulieren lassen;
- Das Lied malen lassen, z.B. als Bildgeschichte, Poster mit der Hauptaussage, Werbeplakat;
- ein Wort(feld) im Liedtext auslassen und darüber spekulieren, worum es geht.

Mögliche Übungen zu Wortschatz/ Strukturen:

- alle Tempora wechseln;
- Personalpronomen wechseln;
- Adjektive wechseln (Antonyme/ Synonyme);
- Schlüsselwörter aufschreiben;
- schwierige/ unbekannte Wörter im Wörterbuch suchen/ definieren;
- Interpunktion ergänzen;
- Adjektivdeklinaton üben / Endungen ergänzen;
- neue grammatikalische Formen erkennen & herausarbeiten;
- Textlied auf ein Poster schreiben und einige Wörter auslassen, Lerner ersetzen die Wörter durch Bilder (Fotos, malen).

Literatur

1. Redaktionskommission, Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, Bd. II. Bern, 1951.
2. http://www.uni-kassel.de/fb2/daf/docs/Artikel_hoeren.pdf

Просина Наталья Александровна

Проблема формирования поликультурной языковой личности

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Важность всех вопросов, связанных с культурой, приобретает в настоящее время небывалую остроту. Особенностью современного общества является многоаспектное сближение стран и народов, становление единого мира, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами, усиливается их взаимодействие. В данных условиях и само общество должно преобразовываться: оно должно становиться поликультурным. Но в последние годы потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, результатом чего очень часто, к сожалению, становится конфликт культур.

В то же время научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Глобализация обуславливает необходимость формирования «человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» [9, С.13]. Проблема формирования поликультурной личности, способной находить пути урегулирования социокультурных трений, проявлять терпимость, становится все более актуальной.

К пониманию сущности феномена поликультурной личности нас подводят идеи Я. А. Коменского, А. Дж. Тойнби, Ю. В. Якобца, говорящие, с одной стороны, о целостности культурно-исторического развития человечества

и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов, и о неповторимости и уникальности каждой культуры и необходимости диалога между ними, с другой.

В последние годы значительное место в работах лингвистов, культурологов занимают человек и культура, что как раз и обусловлено диалогом различных культур в мировом сообществе, их взаимовлиянием и проблемой сохранения языкового и культурного многообразия мира.

В формировании поликультурной языковой личности одно из ведущих мест отводится понятию языковой картины мира, которая отражает в языке окружающую действительность, систему ценностей, менталитет, национальный характер, формирует язык и его носителей, отражает способ речемыслительной деятельности, характерный для той или иной эпохи. По утверждению В. Г. Костомарова, единство языка и национальной культуры ведет к получению возможности по данным языка восстановить детали исторического прошлого. В связи с этим знание других языков способствует расширению границ сознания, знакомит с другим мировосприятием, возможно, корректирует или уточняет знания, полученные при помощи родного языка. Итог – воспитывается человек, обладающий развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире с представителями разных народов.

Овладение другим языком включает человека в социокультурный контекст развития сознания – тем самым он овладевает и другой картиной мира, отраженной в языке. Формирование культурно-языкового пространства обеспечивает поликультурное и полилингвальное развитие языковой личности.

Ю. М. Лотман считал, что пространство реальности не охватывается ни одним языком в отдельности, а только их совокупностью: «Представление о возможности одного идеального языка как оптимального механизма для выражения реальности является иллюзией. Минимальной работающей структурой является наличие двух языков и их неспособность, каждого в отдельности, охватить внешний мир. Сама эта неспособность есть не недостаток, а условие существования, ибо именно она диктует необходимость другого (другой личности, другого языка, другой культуры)» [8, С. 9].

Поликультурная личность – это личность, воспринимающая себя в качестве субъекта полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, способная к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества.

Каждый урок иностранного языка (русского языка как иностранного в том числе) – это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Процесс обучения иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур должен проходить в неразрывном единстве с изучением мира и культуры народа, говорящего на этом языке.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить создавать, производить, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. И преодоление только языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. «Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [10, С. 185]. Необходимы более глубокие знания о мире носителей языка, их культуре, образе жизни, национальном характере, менталитете, и «культура как система ценностей... становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным» [6, С. 105].

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинесический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

На современном этапе развития общества мировое образование постепенно начинает развиваться в контексте диалога культур. Основной его целью является не просто подготовка высокопрофессионального специалиста, но и «человека культуры», способного и готового осуществлять межличностное и межкультурное общение. Поликультурная языковая личность, владеющая межкультурной компетенцией, которая рассматривается как компонент общей коммуникативной компетенции, способна и анализировать различия культур и активно участвовать в диалоге культур.

Говоря о поликультурности как об умении понимать человека другой культуры, как о возможности обогащения своей культуры, можно утверждать, что именно поликультурность языковой личности является одним из эффективных средств противостояния негативным тенденциям развития современного мира.

Литература

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 446 с.
2. Алымова Е. В. Образование в зеркале лингвокультурологии // Лингвокультурология. – Екатеринбург, 2007. – Вып.1. – С. 5-16.
3. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового: уч. пособие /Т. М. Балыхина. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
4. Барышников Н. В. Парадоксы межкультурной коммуникации // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты (Лемпертовские чтения – VII). Материалы международного научно-методического симпозиума. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2005. – С. 5-8.
5. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. – М.: Изд-во РГГУ, 1998. – 582 с.
6. Белоусова И. М. Методика обучения иностранных студентов межкультурному деловому общению: Дис. ... к.пед.н. – Иркутск. –2013.
7. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1978. – 136 с.
8. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис, 1992.
9. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. М., Педагогика. – 1999. – № 3.

10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. – М.: Группа Прогресс Универсус, 1993. – 656 с.
11. Халяпина Л. П. Формирование вторичной языковой личности в условиях университетского образования // Актуальные вопросы современного университетского образования. – СПб.: КАРО, 2004. – С. 8-20.
12. Харченкова Л. И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. – СПб.: Сударыня, 1994. – 142 с.

Синенкова Елена Егоровна, Лабза Елена Владимировна

Применение игровых методов в обучении лексике английского языка

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Игра – один из основных видов деятельности человека наряду с трудом и учением. Роль игры в современной начальной школе невозможно переоценить, так как она является ведущим видом деятельности младшего школьника. Кроме того, игровая деятельность служит основой для формирования мотивов и потребностей учения.

Как показывает практика, учителя иностранного языка нередко сталкиваются с проблемой низкого уровня учебной мотивации, а также проблемой управления вниманием учащихся на уроке.

Оптимальное решение данных проблем – это применение игрового метода обучения, который не только способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке, но и помогает учителю четко и эффективно организовать учебный процесс.

Игровое обучение развивает волевую, умственную активность, внимание, мнемические процессы, учитывает интересы, способности учащихся, способствует снятию физического и эмоционального напряжения. Игровое обучение раскрывает творческий потенциал учащихся, дарит им уникальную возможность самовыражения, так как игра может пробудить интерес к изучаемому предмету, стать основой для последующих успехов в его изучении.

Все игровые технологии можно разбить на несколько групп, в зависимости от аспекта языка, который они затрагивают. Выделяют лексические игры,

грамматические игры, фонетические игры, орфографические игры, игры на усвоение правил чтения, аудитивные и речевые игры.

Лексические игры снимают трудности, возникающие при введении новых лексических единиц, обеспечивают первичное закрепление лексики, развивают умения и навыки использования лексического материала в чтении, письме, говорении и аудировании.

Во время педагогической практике на базе МБОУ Гимназии № 44 г. Пенза было выявлено, что практически все дети обладают недостаточным словарным запасом. Это не только являлось препятствием для понимания текущего учебного материала, для выполнения предлагаемых заданий, но и вызвало у них сильное чувство скованности при ответе. Незнание элементарных слов приводило к тому, что некоторые ученики из-за неуверенности практически отказывались принимать участие в учебном процессе, и вовлечь их в ход урока было достаточно проблематично. Поэтому особое внимание было необходимо уделить лексическому аспекту языка, чтобы учащиеся прочно усвоили лексические единицы, которые были необходимы для запоминания на данном этапе обучения.

Выделить большое количество времени для игры на уроке невозможно, поэтому этот метод используется либо в качестве первичного закрепления лексического материала, либо в качестве разминки в начале урока, либо в конце урока.

Тема одного из уроков: «Looking at Teenage Problems: School Education» по УМК: «Enjoy English 7» Биболетова М.З., стр. 68. В рамках этой темы вводились новые лексические единицы – прилагательные, обозначающие качества, которыми должен обладать хороший учитель: creative, self-confident, self-controlled, strict, helpful, energetic, easy-going, tolerant, understanding, enthusiastic, forgiving, encouraging, firm.

После этапа введения новых слов и их первичной тренировки нужно было проверить, насколько хорошо учащиеся запомнили эти слова. Для этого использовалась игра «Снежный ком». Первый ученик называет любое качество, присущее учителю. Второй ученик повторяет это слово, и добавляет свое. И так по очереди становятся задействованными все присутствующие в классе.

Задание было встречено с большим энтузиазмом, дети стремились выполнить его правильно. Если кто-то забывал слово, класс старался дать подсказку, ещё раз проговаривая новые слова.

Следующим заданием была игра «Крестики-нолики». На доске была представлена сетка для игры в крестики-нолики, но в каждой ячейке написано слово

на русском языке. Задача учащихся – выбрать клетку и перевести слово на английский язык. Если игроки все сделали верно, они получают право поставить крестик/нолик и продолжают игру. Это упражнение проходило в групповой форме, учащиеся активно взаимодействовали друг с другом.

В качестве домашнего задания учащимся был предложен ребус «Найди слово». В таблице с буквами нужно найти определенные слова и выделить их. Такое домашнее задание не вызвало никаких затруднений, ученикам было очень интересно выполнить его дома.

На следующем уроке в качестве разминки мы провели упражнение «Игра-разрядка». Каждому из учеников нужно было закончить предложение «A good teacher should be...». В то время как один человек проговаривал слова, остальные считали их количество. Тот, кто вспомнил больше всего слов, становился победителем. Эта игра показала, что почти все дети усвоили слова по теме. Практически каждый из них запомнил максимальное количество слов.

Далее ученикам было предложено выполнить упражнение «Вставьте букву». Игра проводится в парах. Каждый из участников составляет свой список слов, пропуская в них буквы. Затем дети обмениваются тетрадями и заполняют пропуски. Это упражнение было полезно для запоминания графического образа слов.

Проведение мини-диктанта в конце темы показало, что все дети усвоили данные слова, игровой метод превратил обучение в увлекательный процесс.

Игровые методы обучения лексике на средней ступени обладают высокой эффективностью. Их психолого-педагогической основой является игровая деятельность, которая вносит большой вклад в психическое развитие личности. Использование игровых методов на уроках иностранного языка соответствует познавательным потребностям подростков, повышает эффективность формирования лингвистической и коммуникативной компетенции. В игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация к изучению иностранного языка.

Лексика является важнейшим компонентом речевой деятельности, поэтому данному аспекту стоит уделять пристальное внимание на уроке, искать наиболее эффективные методы обучения. Одним из них является метод игры. Игра делает процесс обучения лексике увлекательным и творческим, что повышает эффективность усвоения лексических единиц.

Литература

1. Башкирцева Е. И. Некоторые практические вопросы работы над лексикой на средней ступени обучения. // Иностранные языки в школе. – 2011. – №4.

2. Григорьева М. Б. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2011. – №10.
3. Мещерякова Т. М. Требования к построению лексических упражнений. // Иностранные языки в школе. – 2011. – №4.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога, М.: «Академия », 2000.

Синенкова Елена Егоровна, Шумилкина Светлана Николаевна

Особенности формирования грамматических навыков на уроках английского языка на среднем этапе обучения

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Изучение иностранных языков составляют несколько аспектов. Одним из них является грамматика. В обучении говорению и письму грамматика является важной основой, на которой базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Формирование и развитие таких навыков представляет большую трудность. Учителю необходимо выбрать определенный подход к обучению грамматике. Также важен отбор методов и приёмов, различных видов и типов упражнений. Важно учитывать возрастные и психологические особенности учащихся. Одной из проблем является то, что для учащихся грамматика представляет наибольшую трудность.

В настоящее время наметился более объективный подход к оценке значения и места грамматики в обучении иностранному языку: теперь она является не целью, а одним из важных средств обучения иностранному языку. С другой стороны, ученикам больше всего не нравится заниматься на уроках иностранного языка именно грамматикой. Объективно существует такое положение, что человек всегда говорит по правилам, то есть в соответствии с определенными закономерностями языка, которые объективируются в правилах. Говорящие не всегда осознают эти правила: грамотные и безграмотные говорят одинаково по правилам, хотя с разной степенью грамотности. По мнению Л. В. Щербы, нель-

зя передать мысль при помощи набора лексических единиц, так как они лишь называют предмет или явление. Грамматика организует лексику, она пронизывает весь язык. Это скелет, на котором держатся все слова, речевые высказывания, тексты. При помощи грамматических структур становится возможным передать тончайшие нюансы мысли [2, С. 17].

Требования к обучению грамматике в свете коммуникативно-функционального подхода сводятся к следующим принципам:

- материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций;

- в учебном материале следует чётко выделять формальные, семантические и функциональные аспекты для того, чтобы учащиеся могли установить связь между ними в определенных контекстах;

- грамматический материал целесообразно предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах;

- введению нового материала необходимо предпосылать повторение ранее усвоенного и широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и др.;

- пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала;

- для закрепления грамматических явлений следует использовать различные виды общения, в том числе парную и групповую работу [1, С. 305].

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учётом условий функционирования грамматических структур в речи. Целесообразно выделить три основных этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение [3, С. 46].

Во время педагогической практики было выявлено, что особую трудность для учащихся представляет грамматика английского языка: незнание или непонимание каких-либо правил или грамматических конструкций приводило к неграмотному построению устной и письменной речи.

Приведем один из уроков в ходе которого были использованы разные виды упражнений при формировании грамматических навыков. Тема урока: «Looking at Teenage Problems: School Education» по УМК: «Enjoy English 7» Биболетова М. З., С. 78-79.

В рамках этой темы повторялась конструкция The Passive Voice (The Present Simple Passive, The Past Simple Passive, The Future Simple Passive).

В начале урока детям было предложено попробовать перевести 2 предложения, отображенные на мультимедийной доске:

1) My friend Tom makes his homework everyday.

2) And his homework is checked up by the teacher.

Все справились с этим заданием и вывели следующую схему:

tobe + V ₃

Так как наше предложение: «And his homework is checked up by the teacher» стоит в the Present Simple Passive, дети разработали модель (схему) для этого времени:

am
are + V ₃
is

Затем, глядя на мультимедийную доску, им нужно было устно трансформировать предложения из активного залога в пассивный.

Например:

1) Our teacher gives us an interesting task every lesson.

2) We use computers during our lessons a lot.

3) In the USA parents pay for their children's education.

После этого задания мы вспомнили, что пассивный залог используется не только в настоящем, но и в прошедшем и будущем временах. Работая в парах, им было предложено нарисовать схему к the Past Simple Passive и the Future Simple Passive по аналогии с предыдущей.

The Past Simple Passive

The Future Simple Passive

was
were + V ₃

will be + V ₃

На отработку пассивного залога в прошедшем и будущем временах было предложено следующее упражнение: поставить сказуемое в пассивный залог, используя прошедшее или будущее время (дети работали в парах).

- Предложения: 1) A test in Maths (give) to us by our teacher next week.
2) I'm afraid; I (ask) a lot of different questions at the conference tomorrow.
3) Payment for education (increase) last year.
4) A new grammar rule (explain) to us yesterday.

Следующим заданием было исправить грамматические ошибки в предложениях:

- 1) The picture was paint by Kevin. (PAINTED)
- 2) The story was written by Mary. (WAS)
- 3) Gymnasium № 44 will be established in 1904. (WAS)

В конце урока класс поделился на три группы. Каждая получила лист с тремя картинками. К картинкам были даны два слова: существительное и глагол. Детям нужно было описать картинки, составив предложения в пассивном залоге, используя предложенные слова. Это задание оказалось для детей более трудным, т.к. как им нужно было помнить об образовании пассивного залога сразу в трех временных формах (настоящем, прошедшем и будущем временах).

Таким образом, использование упражнений разных видов (трансформационные, подстановочные и т.д.) в комплексе помогают детям лучше усвоить грамматический материал, нежели использование упражнений одного вида.

Формирование и развитие грамматических навыков на среднем этапе обучения имеет огромное значение для формирования грамотной устной и письменной речи. Использование целой системы различных упражнений при обучении грамматике помогает детям правильно строить свое высказывание. При овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории, с использованием наглядности, и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой. При этом основным методологическим принципом является принцип сознательности – учащиеся должны ясно осознавать коммуникативную направленность изучаемых грамматических структур и уметь расшифровывать схемы и таблицы. Коммуникативная цель обучения грамматике в средней школе позволяет сформулировать основное требование к объему грамматического материала, подлежащего усвоению: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях [4, С. 35].

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2005.
2. Грибанова К. И. Персональная грамматическая компетенция: миф или реальность? // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3.
3. Муталибов А. Ш., Азизханова Р. А. Деятельностный подход к обучению Present Progressive Tense на этапе презентации и первичного закрепления грамматического материала // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 6.
4. Никитина Л. Л. Формирование грамматического навыка построения вопросительных предложений // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 5.

Солманидина Валерия Юрьевна, Солманидина Наталья Викторовна

Практические приемы реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

В последнее время наблюдается значительное снижение уровня владения иностранными языками студентами технических вузов. Перед преподавателями иностранных языков остро встает вопрос повышения интереса студентов к иностранному языку. Цель данной статьи – обобщить и проанализировать приемы практической реализации коммуникативного подхода, используемые на уроках иностранного языка в ПГУАС.

Эти приёмы дают представление о методических принципах, положенных в основу разработки коммуникативного подхода. Особое внимание заслуживают те приёмы, которые вытекают из таких основополагающих принципов коммуникативного подхода, как принцип личностной направленности обучения (personal involvement) и принцип коллективного взаимодействия обучаемых в процессе учебной деятельности (interaction).

Рассмотрим приём преднамеренного создания различий в объёме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению (induced information gap). Этот приём основан на неравномерном распределении между партнёрами по общению определенной информации, которой им надлежит обменяться на иностранном языке, что и является стимулом для общения.

Пример 1. Студентам, работающим в паре, предлагается задание заполнить таблицы недостающей в них информацией, общаясь друг с другом на изучаемом языке (и не показывая таблицы друг другу). Например, студентам А и Б в каждой из пар могут быть выданы следующие таблицы:

Student A

Country	Russia	Great Britain
Location	Eastern Europe and Asia	Western Europe
Area		243,809 sq.km
Population	143,666,931 people	
Main industries	Food industry, wood processing, production of coke and oil, metallurgy	
Capital		London

Student B

Ccountry	Russia	Great Britain
Location		
Area	17,125,187 sq.km.	
Population		63,181,175 people
Main industries		Machine-building, ship-building, pharmaceuticals
Capital	Moscow	

Таким образом, в обеих таблицах, вместе взятых, содержится вся информация, необходимая для выполнения предложенного задания, но каждый из студентов имеет в своей таблице лишь часть этой информации (отсутствующую у другого), благодаря чему между ними и создаются различия в объеме информации. При использовании данного приёма студенты общаются на иностранном языке, побуждаемые психологически реальным мотивом – потребностью обмениваться информацией, необходимой каждому из них для выполнения поставленной преподавателями задачи – заполнения пропусков в таблице.

На базе описываемого приёма можно организовать следующий вид коммуникативной учебной деятельности, которая будет носить более ярко выра-

женный характер коллективного взаимодействия. После выдачи каждому из студентов, работающих в паре, соответствующих таблиц, преподаватель предлагает им совместно (задавая друг другу вопросы) выполнить верификационный (true – false) тест:

1. Russia and Great Britain are situated not far from each other.
2. Russia is much bigger than Great Britain.
3. The population of Great Britain is about half that of Russia. etc.

Чтобы установить, истинны данные утверждения или ложны, студенты должны обменяться имеющейся у них информацией, объединить её и принять соответствующие решения.

На основе этих же таблиц студентам можно предложить задание составить небольшие монологические высказывания о каждой из стран и обменяться параллельно аналогичными сведениями, касающимся их собственной страны.

Интерес к парным формам работы, основанным на описываемом здесь приеме, может быть повышен благодаря включению в раздаточный материал дополнительной информации, которая имеет познавательную ценность. Например, при изучении какой-либо страноведческой темы можно включить в раздаваемые студентам опорные материалы сведения об известных учёных, писателях, общественных деятелях, имена которых связаны с той или иной страной.

П р и м е р 2. Коммуникативно-языковая игра «Моё представление о тебе» («My View of You»).

Каждому студенту дается листок бумаги, на котором написаны имя одного из его товарищей и несколько незавершенных предложений, и он должен дополнить эти предложения, отразив в них своё мнение о товарище: He /She always/often/usually/sometimes etc....

For example: He often misses classes. She is never late.

Затем студенты объединяются в пары с теми, о ком они писали и проговаривают свои предложения о том, что всегда (никогда, редко, часто, обычно и т.д.) делает, думает, чувствует их товарищ. Партнёр подтверждает или отрицает сказанное, если оно не соответствует действительности.

Эти упражнения активизируют работу на уроке, повышают интерес студентов к изучаемому предмету. Упражнений такого рода много, и у преподавателя есть возможность выбора подходящих вариантов для разных целей и групп студентов.

**Формирование фонологической компетенции
иностранных студентов**

Науч. руководитель – д.п.н., проф. Пашковская С. С.
Российская Федерация, г. Пенза
МБОУ СОШ № 66 г. Пензы

При изучении любого языка необходимо овладеть его произносительными нормами, нарушение которых мешает акту коммуникации. В методике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному практическая фонетика призвана обеспечить надежную основу для овладения языком как средством речевой деятельности.

Современное состояние методической науки позволяет сделать вывод, что первым и главным шагом при усвоении лексико-семантического и коммуникативного аспектов речевой деятельности является должное, удовлетворяющее социальный заказ, владение звуковой материей языка. Практическое владение иностранным языком предполагает овладение правильным произношением (артикуляцией и основными типами интонации) для развития беглой речи на иностранном языке и понимания иностранной речи на слух, беглого чтения вслух и про себя, а также письма. Осуществление активной речи, а также её «пассивное» восприятие при слушании лекций и чтении специальной литературы невозможно без прочно выработанных слухопроизносительных навыков. Для осуществления деятельности на неродном языке учащийся должен иметь соответствующие знания и определенный речевой опыт, владеть навыками и умениями во всех видах речевой деятельности на данном языке. Таким образом, цель обучения неродному языку – коммуникативная компетентность, т. е. «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения», которую можно формировать, развивать и диагностировать» (Зимняя, 1989).

Практика показывает, что уровень фонологической компетентности у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, к сожалению, не соответствует требованиям, предъявляемым регламентирующими документами. С одной стороны, данный факт свидетельствует о недостаточном уровне коммуникативной компетентности в разных сферах общения, что негативно сказывается на развитии у иностранных студентов способности

успешно осуществлять коммуникацию, прежде всего, в учебно-профессиональной сфере. С другой стороны, следует признать, что методика обучения иноязычному произношению не совершенна и нуждается в новых подходах, которые позволили бы оптимизировать процесс обучения фонетическому оформлению речи на неродном языке.

В числе лингвистических и методических причин, объясняющих низкий уровень владения фонетической стороной иностранного языка, могут быть названы следующие:

- трудность овладения фонетическими навыками на иностранном языке;
- признание несущественности иноязычного акцента для результата коммуникации;
- отказ от систематической работы по коррекции и развитию навыков фонетического оформления речи на иностранном языке, из-за того что обучение произношению требует больших затрат времени и сил, которые не оправдываются получаемыми результатами;
- обучение фонетике не вписывается в методологическую систему коммуникативного подхода, используемого в преподавании иностранных языков.

Процесс обучения (учебный процесс) представляет собой неразрывное единство двух деятельностей – учения и преподавания. Организация учебного процесса предусматривает установление оптимального соотношения общего количества часов и часов, выделяемых на обучающую программу и контроль; выбор средств обучения; определение уровня знаний, умений и навыков для каждого этапа обучения.

Научные поиски путей совершенствования обучения иноязычному произношению обусловлены потребностями оптимизации учебного процесса, связанного с формированием фонетических навыков на неродном языке.

Эффективность обучения любому языку в полном объёме зависит от успешности усвоения языкового материала и способов её функционирования. Усвоение неродного языка требует, прежде всего, его осознания. Сознательный подход к процессу обучения, протекающему от осознанного восприятия к действию, способен в наибольшей степени обеспечить оптимальную организацию учебного процесса, направленного на приобретение знаний.

Ошибки в русском произношении иностранных студентов препятствуют свободному общению на русском языке, снижают уровень профессиональной подготовки студентов-нефилологов, а это приводит к разрушению мотивационных установок, активизирующих процесс обучения речевой деятельности.

Речевая деятельность всегда мотивированна и целенаправленна. Обучение русскому языку как средству общения определяет конечную цель: овладеть и владеть языком, а не узнать и знать его. Отсюда следует, что целью обучения русскому языку нерусских является овладение речевой деятельностью, каждый из четырёх основных видов которой (аудирование, говорение, чтение, письмо) имеет свои промежуточные цели: так, чтобы овладеть слушанием, обучающийся должен различать (слышать) звуковое оформление речи, понимать значение лексем и словоформ, осознавать структуру высказывания; чтобы овладеть говорением, обучающийся должен иметь навык в звуковом осуществлении речи, обладать определённым запасом лексики и уметь пользоваться им, уметь строить собственные высказывания, — другими словами, учащийся должен научиться оперировать языковым материалом нового языка, занеся его в память.

Исходя из этого, характер учебной деятельности, ориентированный на овладение языком, не должен вступать в противоречие с природой естественного общения, для чего в каждом конкретном случае надо определить объём и содержание языковых и страноведческих знаний, необходимый уровень сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности, позволяющий судить о достаточной степени владения языком.

В связи с этим необходимо понимать, что реализация перечисленных выше установок осуществима лишь тогда, когда стратегии обучения «владения языком» соответствует его тактика: обучать речевой деятельности на коммуникативной основе с позиций коммуникативно-деятельностного подхода к процессу обучения.

Литература

1. Барановская С. А. Соотношение фонологической системы, языковой нормы и артикуляционной базы при обучении иностранцев русскому произношению. — В кн.: Тезисы докладов 20 Международного семинара преподавателей русского языка стран Азии, Африки и Латинской Америки. М.: РУДН. — 1981.
2. Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе. М., Русский язык, 1986.

Les possibilités innovantes des pédagoges dans l'enseignement de la langue étrangère

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Étudier la langue étrangère, cela signifie apprendre beaucoup de choses intéressantes sur la culture et les traditions, sur le mode de vie et la mentalité des représentants du pays dont on étudie la langue, inculquer la tolérance envers les gens et les cultures d'autres pays et développer des relations internationales. Il y a beaucoup de bonnes raisons d'apprendre la langue étrangère:

- parler la langue étrangère est un atout pour multiplier ses chances sur le marché international de l'emploi et la connaissance de la langue ouvre les portes des entreprises à l'étranger;

- parler la langue étrangère permet notamment de poursuivre ses études aux universités réputées ou dans les grandes écoles de commerce, d'ingénieur, de jura, classées parmi les meilleurs établissements supérieurs en Europe et dans le monde;

- comprendre la langue étrangère permet de poser un autre regard sur le monde en communiquant avec les représentants des pays sur tous les continents et en s'enformant grâce aux grands médias internationaux en langue;

- connaître la langue étrangère, c'est avoir accès en version originale aux grands textes de la littérature étrangère et aussi également au cinéma, à la chanson, à l'art etc;

- apprendre bien une seule langue étrangère aide à apprendre d'autres langues, notamment les langues latines (l'espagnol, l'italien, le portugais ou le roumain) et en connaissant le français on peut apprendre l'anglais, puisque le français a fourni 50% du vocabulaire anglais actuel;

- la langue étrangère est très utile pour voyager et aussi elle est une langue analytique qui structure la pensée et développe l'esprit critique ce qui est très utile dans les discussions ou des négociations [1, P.4].

C'est pourquoi il faut garder des belles traditions de cultiver le goût et le plaisir d'apprendre la langue. La langue étrangère adresse les meilleurs vœux à l'équipe pédagogique et lui souhaite de nouveaux succès dans l'éducation de la jeune génération. Bien sûr, les professeurs des langues étrangères qui encadrent la recherche des élèves collaborent étroitement avec les professeurs d'autres matières

comme l'histoire, la littérature, l'informatique etc. Enseigner la langue étrangère, son patrimoine et sa modernité, c'est la tâche essentielle des professeurs d'aujourd'hui. Devant l'équipe pédagogique on peut poser beaucoup de questions, tellesques:

- Quels savoirs ou savoirs-faire faut-il transmettre aux jeunes à l'aube du XXI^e siècle?

- Faut-il mieux former des spécialistes adaptés aux besoins du marché du travail ou bien des individus bien intelligents ?

- L'école doit-elle préparer les écoliers à la vie professionnelle ou à l'exercice actif?

Pour répondre à ces questions l'équipe pédagogique doit proposer des activités variées, adaptées aux besoins et au niveau de chacun. Ça demande aujourd'hui davantage des savoirs et des compétences.

L'enseignement moderne exige non seulement des activités variées, mais aussi l'élaboration des nouvelles possibilités de l'enseignement de la langue étrangère. Il faut aider les jeunes à s'intégrer dans le monde en leur donnant des outils modernes [3, P. 10]. Une véritable motivation pour les élèves et une source inépuisable pour les professeurs c'est l'Internet qui permet l'apprentissage individualisé et la communication authentique. Cette méthode aide à apprendre par exemple des mots nouveaux et à s'entraîner une langue étrangère. Il est très commode dans la réalisation des projets individuels autour d'un thème. Les élèves apprennent beaucoup de nouveau en préparant ces sujets.

On ne peut pas oublier le travail extrascolaire dans la formation des jeunes génération. Il faut découvrir des Clubs internationales qui rassemblent tous ce qui aimaient et apprenaient la langue étrangère. Les échanges scolaires et universitaires sont organisées très souvent par les professeurs russes et français. Dans cette histoire il y a plus de 300 élèves qui ont participé à ces échanges et ont reçu la possibilité de maîtriser leur français et trouver leur vocation. On existe l'échange trilatéral, unique en Europe, avec les élèves russes, français et allemands.

Le rôle des échanges est très grand: le stage de la langue russe et étranger; le développement des relations culturelles, familiales; l'apprentissage des cultures et des traditions des peuples; une grande motivation et l'amour éternel en langue; l'amitié des plusieurs années.

L'échange forme une caractère, le savoir de la communication. Il y a dans le monde plusieurs cultures, chacune est unique et intéressante. Dans chaque pays il y a des gens différents, mais qui se rassemblent tellement. Nous sommes pareils! La barrière linguistique est quelque chose de difficile et n'est pas un obstacle pour

ceux qui veulent comprendre, connaître. Pour cela il faut créer! [2 P.13] D'autres travaux extrascolaires sont la formation des cercles dramatiques (théâtrales), l'organisation des festivals des chansons étrangères, où les professeurs proposent aux élèves la participation aux mises en scène théâtrales qui doivent être également traditionnelles et jouir d'une grande popularité.

Chaque élève doit recevoir la possibilité de s'épanouir non seulement au travail extrascolaire mais aussi aux concours et olympiades, organisés à tous les niveaux et dans toutes les disciplines. Les efforts et les succès de chaque élève sont encouragés et soutenus. À tout instant les élèves font preuve de leur créativité et de leur talents.

Tout ce qui est organisé: fêtes, festivals, expositions, représentations théâtrales ou séjours touristiques, concours, olympiades est soigneusement préparé pour que les enfants en tirent un maximum de bénéfice culturel et intellectuel.

La littérature

1. Fliaguina Alexandra, La Langue Française: Bimensuel pédagogique. – 2010. – № 14. – 47p.
2. Tchesnovitskaja Greta, La Langue Française: Bimensuel pédagogique. – 2010. – № 14. – 47p.
3. Perchoutkina Tanja, La Langue Française: Bimensuel pédagogique. – 2010. – № 13. – 47p.

Тимонина Антонина Петровна

Спектакль по собственному сценарию на занятиях по практике языка в педагогическом вузе

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Развитие международных контактов, происходящие в мире процессы глобализации предъявляют высокие требования к профессионально-педагогической подготовке учителей иностранного языка, поскольку они призваны выступать своеобразными посредниками в диалоге культур. Современный учитель иностранного языка должен обладать умениями и навыками, позволяющими создавать, транслировать, анализировать, декодировать и интерпретировать социокультурную информацию, полученную из современного поликультурного мира. Ему должны быть присущи такие интегративные качества личности, как способность и готовность сравнивать и адап-

тировать культурные различия представителей иных этносов, уметь представлять себя и свою культуру в инокультурной среде.

Чтобы сформировать вышеперечисленные профессиональные качества будущего учителя вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно коммуникативными упражнениями. Главная задача состоит в создании обстановки реального общения, оказания помощи в понимании ценностных ориентации и стереотипов поведения представителей иной культуры. Для успешного её решения необходимо использование новых технологий, позволяющих отразить в полной мере поведенческие и языковые особенности носителей языка и учитывающие интересы и образовательные потребности обучаемого.

В настоящей статье представлена одна из личностно – развивающих технологий, которая может быть эффективной при работе со студентами, будущими учителями иностранного языка и способствовать формированию их профессиональных компетенций, а именно – подготовка спектакля на иностранном языке по самостоятельно написанному сценарию.

Эта учебная деятельность прекрасно вписывается в процесс обучения при завершении работы над темой, когда студенты уже владеют необходимыми лексическими единицами, умеют общаться в рамках предложенной ситуации. Внимание сосредоточивается на решении новой задачи, а именно – активизация материала, его интерпретация на новом языковом уровне, продемонстрировав при этом знание особенностей речевого и неречевого поведения носителей языка в конкретных ситуациях общения и умение правильно реагировать, учитывая фактор адресата.

Подготовка спектакля по собственному сценарию особенно эффективна при изучении тем социально-бытового характера: «Магазины», «Еда», «Транспорт», «Путешествия», «Город и его достопримечательности», «Свободное время и развлечения: радио, телевидение, театр, спорт» и т. д.

Студенты получают задание, сформулированное в самых общих чертах, например, открытие нового ресторана национальной кухни, создание Института красоты, проведение конкурса красавиц, подготовка собственной телепередачи, проведение и сдача выпускного экзамена в кулинарной школе, презентация новых моделей одежды, присутствие на свадьбе у французского друга, приключения студентов в Париже и т. д. Студенты сами распределяют функции при работе над сценарием. Они производят сбор дополнительной социокультурной информации, позволяющей отразить национально-специфические компоненты культуры, традиции, обычаи, обряды, повседневное поведение носителей языка, определяют место возможность различных мультимедийных средств для создания определенного эффекта колорита

страны изучаемого языка. Обязательное правило при этом – сосредоточить внимание на экстралингвистических моментах, например, возможное различие в жестике, которая, как известно, варьируется не только в зависимости от ситуации, но и не совпадает у различных народов. Каждый студент получает свою роль и должен вести себя и строить своё общение в соответствии со своим социальным статусом. Ему следует активизировать средства привлечения внимания, использовать выражения эмоциональной оценки, воздействия и убеждения, учитывая требования речевого этикета.

При подготовке спектакля преподаватель исполняет роль организатора самостоятельной творческой деятельности студентов. Его задача – превратить каждого студента в активного и творческого участника процесса совместной учебной деятельности.

Презентация спектакля происходит в присутствии не только самих студентов, но и студентов других групп, что повышает чувство ответственности и способствует преодолению психологического барьера, боязни говорить на иностранном языке в присутствии большого количества людей.

Заключительный этап предусматривает подведение итогов и обмен впечатлениями. Преподаватель обращает внимание на три момента:

- корректное применение языковых, речевых и невербальных средств;
- выбор регистра общения, соответствующего предложенной ситуации;
- соблюдение принятых в данной ситуации норм поведения.

Не менее важен обмен впечатлениями самих студентов. Они учатся замечать допущенные недочеты, формулировать критические замечания, намечать возможные пути исправления сценария, речевой партии того или иного персонажа и т.п.

Подготовка спектакля важна не только как форма отчёта о проделанной работе, но она позволяет решать целый ряд других задач: создание позитивной эмоциональной и лингвистической мотивации, соединение в единое целое обоих компонентов обучения учебно-воспитательного процесса. Личностный подход реализуется при этом в деятельности, которая предполагает сотрудничество, саморазвитие субъектов, в процессе которой он получает возможность самому конструировать содержание обучения. В процессе моделирования и организации предложенной образовательной ситуации, студент ставит и решает собственные задачи и несёт ответственность за результат своего выбора. Кроме того, он оказывается включённым в особый интеллектуально-эмоциональный контекст, побуждающий к применению и раскрытию его творческих способностей [1, 2].

Несомненными достоинствами данной технологии являются также следующие факторы:

– наличие естественной ситуации, хотя и выдуманной авторами, благодаря чему наглядно представлено, где и как применяется та или иная лингвистическая формула, как она изменяется в зависимости от обстоятельств;

– представление речевого материала преимущественно в форме диалогических сцен;

– использование явлений устной спонтанной речи (отклонения от норм литературного языка, просторечные явления, звукоподражание, ономотопея, лаконичный и эмоциональный синтаксис, пародирование избитых клише, юмор), что создает живой ритм, свойственный ситуациям неформального общения.

Таким образом, подготовка спектаклей по собственному сценарию на иностранном языке учит студентов использовать иностранный язык как средство межкультурного общения, развивает коммуникативную культуру обучающихся, а также способствует формированию всех видов компетенций будущего учителя иностранного языка – общей, коммуникативной профессиональной. Одновременно эта технология выступает как способ билингвистического и поликультурного саморазвития каждого обучающегося. Компоненты, представленные в чужой культуре, становятся достоянием личности, присваиваются субъектом культуры, создавая предпосылки становления бикультурной личности.

Литература

1. Payet A. Activités théâtrales en classe de langue. – CLE International. – 2010.

2. Schmidt P. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. – Revue de recherches en Education. – 2006. – №38. – P. 93-106.

Шибанова Елена Александровна, Бурякова Ольга Львовна

Le rôle des textes littéraires dans la didactique du FLE

Российская федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Il est à noter que le texte littéraire comme un support spécifique en classe de langue a ses particularités. Nous avons mis en relief trois caractéristiques telles que l'universalité, la polysémie, l'interculturalité.

La polysémie.

Chaque lecteur a un regard différent sur le texte, de cette façon les visions qui en résultent sont plurielles. Une autre raison de cette «pluralité» c'est la polysémie du texte littéraire.

En effet, le discours littéraire opposé au discours quotidien réputé monosémique, est constitué, comme l'affirme Barthes, «de cet infini de langage», et permet non pas une lecture univoque mais une lecture plurielle. A la différence du journal qui, une fois lu, perd son attrait pour le lecteur, le texte littéraire, par-delà le temps et l'espace, continue à raviver les passions, à chaque fois qu'il est lu. Cela est dû, en grande partie à sa polysémie comme le fait remarquer, à juste titre Amor Séoud quand il parle du plaisir que le texte littéraire procure à ses lecteurs: «cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde» [Amor Séoud, 1997, p.15].

En même temps, la densité polysémique qui caractérise le texte littéraire ne doit pas être pour l'apprenant, un obstacle qui entravera la compréhension du texte littéraire. Il reviendra à l'enseignant de lui apporter les éclairages nécessaires, des éclairages qui sont souvent d'ordre culturel, renvoyant à des référents situationnels ou historiques que l'élève ne pouvait pas forcément connaître.

H. Besse distingue trois types de sens au sein du texte littéraire : le sens littéral (ce que le texte dit), le sens signifié (ce qu'a ou aurait voulu dire l'auteur) et le sens évoqué (ce que le texte dit au lecteur): «or, il apparaît que le sens évoqué est le plus important chez les jeunes, alors que les enseignants font la part belle aux savoirs sur l'auteur et son époque (donc au sens signifié)» [H. Besse, 1988, p. 53-62].

Dans tous les cas la littérature reste objet de savoirs, objet de classement, objet d'interprétation.

Il est à noter que l'interprétation du texte littéraire est étroitement liée au concept d'universel-singulier qui est bien présenté dans l'affirmation de Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher qui écrivent dans *Education et communication interculturelle* que «la littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. (...) La littérature parle à chacun d'entre nous et pour nous tous» [Puf l'éducateur, 1996, p. 142].

Cette affirmation met en valeur le concept d'universel-singulier. Ce concept représente l'union dialectique entre un universel et un particulier. Il est nécessaire

de prendre en considération ce fait que dans la littérature il y a toujours deux acteurs, deux participants, tels que l'auteur et le lecteur dont le dernier est libre de la compréhension du texte littéraire et par conséquent, le lecteur est libre de son interprétation.

La littérature est un phénomène universel. Il est évident que «l'écrivain s'adresse à tout le monde». L'œuvre littéraire n'est pas entièrement «contextualisée», ce fait lui permet de toucher des publics bien différents, à différents moments du temps, en différents espaces. Les œuvres qui apparaissent en France qui sont créées par les auteurs français peuvent être connues et très célèbres en Russie et vice versa. En plus, il est à noter que les écrivains touchent aux problèmes «éternels», connus dans tout le monde. Par exemple, les concepts universels tels que l'amour, le bonheur, la solitude, l'équilibre familial et beaucoup d'autres sont toujours actuels et compréhensibles pour les lecteurs de différentes nationalités. Effectivement il y a un lecteur qui se manifeste comme un co-créateur et qui a sa propre lecture. Alors, les écrivains peuvent être lus de façon multiple et peuvent être «reçus différemment par chacun». La compréhension et l'interprétation du sens d'un texte littéraire se trouve en dépendance directe de l'expérience socio-culturelle des lecteurs, de leur idéologie, de leur culture. En effet, l'étude des textes littéraires fait souvent place à plusieurs interprétations. Le lecteur envisage le texte littéraire à travers le prisme de ses savoirs sociaux et culturels. Chacun peut trouver dans l'œuvre littéraire quelque chose d'intéressant et d'important pour soi-même. Cette diversité est due à la caractéristique linguistique principale du discours littéraire – la polysémie. Mais il existe toujours un risque d'interprétations erronées et de contresens dans la réception d'un texte. Dans ce cas il s'agit des éléments socioculturels de référence et de culture en général. Le lecteur peut se retrouver parfois face à face avec «le choc culturel» (il s'agit de la lecture des textes littéraires en langue étrangère).

A l'heure actuelle, la didactique du FLE exprime une attention croissante à la problématique du texte littéraire en classe de langue. L'étude des textes littéraires met en jour la question de la culture, ce qui permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant. Ainsi, le concept «universel-singulier» met en valeur l'aspect interculturel dans l'utilisation des textes dans l'apprentissage/l'enseignement du FLE.

Chaque interprétation du texte contient des nuances de subjectivité de la part des lecteurs. Il est évident en ce moment-là que chaque lecteur/apprenant croie sincèrement que c'est à lui que l'auteur adresse ses réflexions, ses pensées. En

conséquence, la compétence communicative se réalise: les étudiants commencent à discuter les problèmes, les thèmes issus de leur propre expérience, de leur propre vie. Remarquons qu'en ce moment-là la «singularité» de la littérature est mise en lumière.

Finalement, on peut assurer que cette approche littéraire comme espace «universel-singulier» est bien productive dans l'apprentissage/l'enseignement du FLE. Les élèves sont aussi amenés à réagir de manière universelle et toute personnelle à la fois. A la fin d'une série de questions d'exploitation d'une œuvre littéraire, les apprenants sont invités à discuter des questions sur des thèmes essentiels, la problématique du texte en question. Ainsi, le texte littéraire sert d'une véritable communication entre ceux qui l'ont lu.

En prenant en compte la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE nous considérons le texte littéraire comme un vecteur culturel et interculturel en classe de langue.

Georges Mounin écrit à ce sujet «la littérature reste considérée souvent comme la seule et toujours ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie, presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs (...) sont venues (...) des œuvres littéraires » [Mounin. G, cité par Séoud. A, cit, p. 57.].

La littérature aide l'apprenant à plus au moins comprendre le monde qui l'entoure. On y retrouve les attitudes et les comportements des individus au sein d'un groupe social, leurs manières de vivre, de s'habiller, de saluer, de plaisanter..., mais aussi leurs rapports avec le livre, le travail, la religion... Bref, toutes les manifestations culturelles et sociales sont racontées et décrites dans les œuvres littéraires qui deviennent, du coup, des voies d'accès privilégiées aux différents modèles culturels. Partant de ce fait, l'étude des textes littéraires dans laquelle la question de la culture entre en jeu permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant. En effet l'étude des textes littéraires fait souvent place à plusieurs interprétations. L'interprétation et la compréhension du sens d'un texte en langue étrangère se fait en fonction de l'univers de références du lecteur qui sont fortement influencées par la culture d'origine. La culture de l'élève va être confrontée avec le monde de l'Autre. Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle.

Un extrait de récit est un document culturel. L'enseignant pourrait donc également aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (racisme, pauvreté, etc.) qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures,

celle de l'apprenant et celle du pays étranger. Cependant, il existe un risque d'interprétations erronées et de contresens dans la réception d'un texte, ceux-ci relèvent des éléments socioculturels de référence et du culturel en général. «La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture» [Cuq, 2005]. L'apprenant peut donc se retrouver face à face avec ce que l'on appelle généralement le choc culturel. Pour le réduire il est possible de favoriser «le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle» [Cuq, 2005]. Le rôle de l'enseignant est d'organiser avec ses apprenants des activités de découverte, de recherches. Ce n'est pas l'acquisition d'une culture somme qui importe, mais l'apprentissage d'un savoir faire et d'une compétence culturelle, lequel permettra à l'apprenant de mieux appréhender la culture étrangère. La culture de l'Autre n'est un objet d'étude, mais une relation à l'altérité qui implique un savoir faire interprétatif et la mise en place de critères de significations et de conditions de l'interprétation. Tout cela implique une mise à distance du quotidien par le regard étranger, comme le précise Geneviève Zarate: «Le rôle que nous assignons à l'étranger est celui d'une mise à distance de la réalité étrangère et, par contrecoup, de l'objectivation de la culture maternelle»; elle ajoute plus loin: «L'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances. (...) Ne participant pas du consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté, l'élève de langue étrangère est constamment soumis à une intense activité de repérage d'indices et d'interprétation sociale» [Geneviève Zarate, p. 38].

BIBLIOGRAPHIE

1. Albert M-C., Souchon M., 2000, Les textes littéraires en classe de langue, Coll. «Autoformation», Paris, Éd. Hachette, 190 p.
2. Besse H., 1988, Sur une pragmatique de la lecture littéraire, ou de la lecture qui est la communication au sein de la solitude, in *Le Français dans le monde*, «Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n°spécial, Hachette, Coll. Recherches et applications, pp. 53-62.
3. Zarate G., 1993, Représentations de l'étranger et didactique des langues étrangères, Coll. Crédif Essai, Paris, Éd. Didier, 128 p.

Щеголихина Татьяна Сергеевна,

Теоретические аспекты преподавания русского языка как иностранного

Науч. руководитель – д.п.н., проф. Пашковская С. С.

Российская федерация, г. Пенза

МБОУ СОШ № 16 г. Пензы

Современная методика обучения русскому языку как иностранному стремительно развивается. На нынешнем этапе своего развития она представляет собой крайне разветвлённую систему приёмов и методов обучения, базирующихся на инновационных открытиях в области педагогики. Именно поэтому вопросы теории преподавания русского языка как иностранного всегда будут актуальны. Особый интерес представляют ключевые понятия, знание которых обеспечивает преподавателю умелое планирование своей работы, позволяет создать на занятиях по изучению иностранного языка благоприятную атмосферу.

Наша работа посвящена анализу таких понятий, как знание, навык, умение, способности, компетенции, однако в особом контексте: с точки зрения развития слухопроизносительных навыков.

«Способность» – психологическая категория. По Б. М. Теплову, это динамическое понятие, «то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [7, С. 15]. Особую разработку в психолингвистике получил вопрос о «фонетических (слухопроизносительных) способностях. Вслед за М. Г. Каспаровой, под иноязычными способностями мы понимаем «совокупность индивидуально-психологических качеств интеллекта и личности обучаемого, определяющих лёгкость усвоения учебного материала и его использования в речевой деятельности на иностранном языке» [3, С. 101].

Способности человека, базируясь на врождённых анатомо-физиологических особенностях нервной системы человека – задатках, в свою очередь являются базой для развития и возникновения нового способа действия.

Педагогика как наука предлагает нам несколько этапов освоения нового способа действия: знания, навыки и умения (так называемая концепция ЗУН).

Знания – это первый и важный этап. В новой «Российской педагогической энциклопедии» (1993 г.) «знания» определяются следующим образом: «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков» [5]. Умения мы понимаем как высший этап овладения какой-либо деятельностью, навыки представляют собой промежуточный этап между знаниями и умениями.

Между знанием как первым этапом и умением как наивысшей ступенью овладения новым способом действия существует промежуточный этап – навыки.

Навыки – «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля» [4, С. 227]. С. Л. Рубинштейн подразумевает под навыком «автоматизированные компоненты сознательного выполнения действия человека» (Рубинштейн, 1989). Фонетические (слухопроизносительные) навыки понимаются как «способность осуществлять синтезированное действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы» [2, С. 164].

Умение представляет собой наивысшую степень овладения действием, базирующуюся на приобретённых знаниях и навыках.

И. Ф. Харламов даёт такое определение умению: «Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками» [<http://avkrasn.ru/article-88.html>].

Преподавателю на занятиях необходимо постоянно развивать приобретённые в процессе обучения навыки и умения.

«Развитие» есть процесс постоянного и постепенного совершенствования личности и т.д. Возвращаясь к вопросу о слухопроизносительных навыках как одном из самых необходимых аспектов, следует отметить, что развитие слухопроизносительных (фонетических) навыков представляет собой особый интерес, поскольку доказано, что фонетические навыки, как и навыки музыкальные, развиваются у человека путём постоянных упражнений. Именно развитые слухопроизносительные навыки позволяют человеку успешно освоить иностранный язык. Определение степени развитости этого навыка позволяет судить о наличии или отсутствии речевой компетенции у обучающегося.

Существует множество определений термина «компетенция». Самое общее из них следующее:

Компетенция – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Компетенция – базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно – продуктивной деятельности. Компетенция – совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающая в себя применение знаний, умений и навыков в качественно – продуктивной деятельности.

В настоящее время популярность этого термина и явления обусловлена в первую очередь его пользой и практической направленностью. Знание того, насколько человек компетентен в той или иной сфере жизни и деятельности, позволяет увидеть в нём хорошего ученика, работника, руководителя, помогает выстраивать грамотную, а главное, адекватную систему прогнозирования, контроля и оценивания. Таким образом, видна основанная на практическом опыте направленность и значимость компетенций.

В каждой области жизни и знания можно выделить систему компетенций, необходимых для развития и совершенствования. Так, для преподавателя иностранного языка особенно интересно, насколько обучающиеся способны применять уже имеющиеся знания, навыки и умения, ориентироваться и действовать в той или иной языковой ситуации, т. е. обладают ли языковыми, речевыми (фонетическими) компетенциями.

Итак, языковая компетенция – широкое понятие, оно заключается в «хорошем знании системы данного языка, его фонетических единиц и законов, словарного состава, грамматических форм и моделей, стилей и стилистических средств» [http://epistemology_of_science.academic.ru/].

В работах Кузнецовой В. В. находим, что «речевая компетенция – свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле. Неотъемлемая составная часть культуры индивида. Обуславливается языковой компетенцией, широкой речевой практикой общения, большим объёмом чтения литературы разных жанров» [1, С. 24].

Таким образом, наличие языковой и речевой компетенций у обучающегося – залог успеха в овладении иностранным языком (русским как иностранным), поскольку именно знание системы изучаемого языка, его фонетических единиц, умение хорошо понимать слышимую и читаемую речь и прочее позволяет достигать высоких результатов.

Итак, знание теоретических аспектов преподавания иностранного языка, в том числе русского как иностранного, вооружает преподавателя множеством методов и приёмов, оптимизирующих процесс изучения иностранного языка, делающих его гармоничным и адекватным требованиям времени и обучающихся.

Литература

1. Кузнецова В. В. Коммуникативно-речевая культура как основа профессиональной этики будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 23-25
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: «Просвещение», 1991. – 230 с.
3. Пашковская С. С. Дифференцирующая модель обучения русскому произношению с использованием компьютерных технологий. – Пенза, 2010. – Ч. 1 – 276 с.
4. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 2. – 669 с.
6. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – ПЭРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
7. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Проблемы индивидуальных различий. – М. – 1961. – С. 9-20.

**Курс практической лингвокультурологии в подготовке
к магистратуре иностранных бакалавров-филологов**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Непрерывный курс филологического образования иностранных студентов предполагает следующие этапы: подготовительное отделение по филологическому профилю, бакалавриат как основная программа подготовки филологов, магистерская программа, поствузовское образование (аспирантура).

В магистратуру российских вузов приезжают учиться граждане иностранных государств, получившие дипломы бакалавров в своей стране. В нашем университете это, в основном, китайские учащиеся.

В учебном плане бакалавриата по направлению «Филологическое образование» содержатся следующие дисциплины теоретического цикла, среди которых курс современного русского языка, история русского языка, социолингвистика, контрастивная лингвистика и другие, а также дисциплины практического цикла. Студенты получают основательное филологическое образование, проходят педагогическую практику, пишут выпускные квалификационные работы.

В программе подготовки китайских бакалавров в основном дисциплины практического цикла, а также дисциплины (литература, страноведение и другие), которые в Китае традиционно преподаются на китайском языке, а дипломные работы не всегда связаны с языком, хотя пишутся и защищаются на русском языке (например, «Портрет в русской живописи», «Музыка М. Глинки и её значение в русской культуре» и т. п.).

Однако следует отметить в целом достаточно хорошую подготовку китайских бакалавров: сформированные навыки письменной речи, умение самостоятельно работать с учебными и научными текстами и т.д. Однако, как правило, у студентов-бакалавров не всегда хорошо сформированы фонетические навыки, что требует дополнительной работы.

Для русской речи китайцев, изучавших русский язык на родине, характерна «заученность» некоторых синтаксических конструкций, желание постоянно использовать их в речи. Одной из проблем является незнание или плохое знание студентами терминологии теоретических филологических дисциплин.

В программу подготовительного к магистратуре курса входят также лекционные и практические занятия по фонетике, грамматике, а также – по методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, т. к. эта дисциплина предполагается в учебном плане бакалавриата по направлению «Филологическое образование».

Особое место занимают занятия по научному стилю речи:

- работа с терминологией филологических дисциплин;
- работа с основными конструкциями научного стиля речи русского языка.

Практический курс русского языка предполагает развитие речевых навыков, знакомство с новой лексикой, интенсивную тренировку в речевой практике имеющихся у студентов знаний и навыков.

Учащиеся довольно плохо знают реалии российской действительности, прецедентные тексты. Относительно хорошо студенты знакомы с литературными цитатами (А. С. Пушкин и некоторые другие писатели), но почти не знают прецедентные тексты из кинофильмов, СМИ, телевидения и т.п., известные большинству носителей русского языка.

Нами была сделана попытка разработать курс практической лингвокультурологии, имеющий целью в определённой степени восполнить эти пробелы и познакомить учащихся с компонентами русской культуры, которые нашли отражение в языке, научить «извлекать» информацию культурологического характера в процессе чтения художественных произведений на русском языке, изучить разного рода стереотипы, которые также имеют своё выражение в русском языке.

Материалом для занятий служат:

1. Пословицы с национально-культурным компонентом, которые содержат информацию как исторического, так и «ментального» характера (Язык до Киева доведёт; Пусто, как Мамай прошёл; Русские медленно запрягают, да быстро ездят и т. д.)
2. Тексты произведений русской классической литературы (басни И. А. Крылова, отрывки из романов «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, «Война и мир» Л. Н. Толстого, рассказы А. П. Чехова, И. А. Бунина и др.), комментированное чтение которых даёт учащимся важные знания о русской культуре, расширяют их словарный запас.
3. Национально-культурные стереотипы русских о других народах, которые нашли своё выражение в русском языке, а также – стереотипы такого рода о русских, которые имеются у других народов и имеют место в других языках.

Изучение воплощённой в национальный язык и проявляющейся в языковых процессах материальной и духовной культуры народа позволяет установить и объяснить, каким образом в русском языке отражается русская культура.

Шурыгина Юлия Александровна

**О некоторых способах приобщения студентов
к научному творчеству в процессе изучения дисциплины
«Методика обучения и воспитания»**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Как отмечают многочисленные источники, современный специалист должен не только владеть необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определёнными навыками творческого решения практических вопросов, умением применять инновации, постоянно совершенствовать квалификацию, быстро адаптироваться к условиям труда.

Участие студентов в научной деятельности, введение исследовательских элементов в различные формы учебных занятий является эффективным путём преодоления противоречия между массовым характером подготовки в вузе и потребностями развития у каждого обучаемого самостоятельности и инициативы.

Профессорско-преподавательскому коллективу следует добиваться, чтобы для каждого студента участие в научном поиске стало осознанной потребностью. Нужно обеспечивать органическую взаимосвязь и преемственность всех форм студенческого научного творчества, тесно связав его с решением практических задач.

Неоспоримым является тот факт, что участие в научных исследованиях студентов вуза способствует укреплению мировоззренческих позиций, формированию творческого мышления, развитию индивидуальных способностей, научной интуиции, инициативного подхода к усвоению знаний, их практического применения для решения организационных и прикладных задач и проблем. Таким образом, существует объективная потребность в том, чтобы будущие специалисты в процессе обучения в вузе проходили школу научного творчества.

В современных высших учебных заведениях распространены различные формы организации научно-исследовательской работы студентов, например, внедрение элементов научных исследований в учебный процесс при выполнении практических и лабораторных работ, написании рефератов, прохождении производственных, учебных, педагогических, экспедиционных практик, подготовке курсовых и дипломных проектов.

Получило широкое распространение проведение научно-практических конференций, семинаров, выставок научно-технического творчества студентов, олимпиады, конкурсы студенческих работ по естественным, техническим, гуманитарным и общественным наукам.

Научное творчество студентов вуза получает максимальное развитие в сферах будущей профессиональной деятельности. Так, студенты – будущие учителя иностранного языка выполняют, согласно учебному плану, ряд исследовательских заданий (рефераты, курсовые, дипломные проекты и пр.). Особый интерес вызывает внедрение элементов научного творчества студентов в процесс изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания (Иностранный язык)». Данное обстоятельство обосновано рядом причин:

- дисциплина «Методика обучения и воспитания (Иностранный язык)» прямо и непосредственно связана с будущей профессиональной деятельностью педагога (каждодневное применение в процессе обучения эффективных форм, приёмов и методов организации учебно-воспитательной деятельности учащихся по овладению иностранным языком);

- дисциплина «Методика обучения и воспитания (Иностранный язык)» создаёт широкие возможности для внедрения элементов научных исследований в учебный процесс при выполнении практических и лабораторных работ (исследовательские задания), проведения мероприятий научного творчества (научно-практических конференций, конкурсы, олимпиады и пр.);

- дисциплина «Методика обучения и воспитания (Иностранный язык)» создаёт возможности для формирования у студентов исследовательских умений, умелых организаторов исследовательских групп и коллективов школьников в процессе педагогической практики и позднее в качестве педагогов.

В данной статье приведём примеры внедрения элементов научного творчества в процессе изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания (Иностранный язык)» студентов 3 курса очной формы обучения историко-филологического факультета направления 050100 «Педагогическое образование» профиля подготовки «Иностранный язык (немецкий язык)» Пензенского государственного университета.

Так, при прохождении темы «Организация исследования в современной методике обучения иностранным языкам. Методы научного познания» студенты получили следующее задание:

1. Изучить теоретические основы организации исследования в современной методике обучения иностранным языкам:

- методологические параметры исследования (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования);
- основные критерии качества исследования (актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость исследования).

2. Изучить методы научного познания, применяемые при организации исследования в современной методике обучения иностранным языкам (теоретические и эмпирические).

3. Работая в парах, выбрать понравившийся метод научного исследования, применить его на практике (мини-исследование), представить полученные результаты в виде отчёта.

В качестве понравившихся методов научного исследования студентами были выбраны анкетирование, беседа, наблюдение, тестирование. Представленные результаты объединяла общая тематика – изучение иностранных языков. Задание вызвало интерес и побудило активность студентов.

При выполнении данного задания у студентов формировались не только умения, связанные с определением (формулировкой) целей, задач, проблемы и методов исследования, но и умения, связанные с подведением итогов и оформлением результатов исследования: Умение аргументировано делать выводы, обобщения по результатам исследования, умение излагать основные положения исследования, выводы стилистически грамотным языком, умение подготовить научное сообщение в письменной форме по проблеме исследования и представить перед аудиторией.

Студенты направления 050100 «Педагогическое образование» профиля подготовки «Иностранный язык (немецкий язык)» регулярно принимают участие в конкурсах и олимпиадах по методике обучения иностранным языкам:

– Конкурс на лучший сценарий урока немецкого языка «Методическая мозаика», проводимого в марте-апреле 2014 года кафедрой «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» Пензенского государственного университета (г. Пенза);

– II Всероссийский конкурс студенческих портфолио: «Перспективы», организуемого в октябре 2013 – марте 2014 года Центром содействия развитию научных исследований (ЦСРНИ) (г. Новосибирск).

– III Всероссийская студенческая Олимпиада по методике преподавания иностранных языков и культур, проводимая в октябре 2014 года Институтом иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета (г. Ижевск).

Одним из способов приобщения студентов к научному творчеству в вузе является концентрация внимания на решении производственных проблем. В русле обозначенной проблемы студенты – будущие педагоги выполняют дипломные работы по хозяйственной тематике, определённой учителями школ. В данном случае результаты исследования, представленные в дипломных работах, отражают решение конкретных практических задач и способствуют повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов – будущих педагогов предмет особого внимания профессорско-преподавательского историко-филологического факультета состава Пензенского государственного университета. Приобщения к научному творчеству в процессе изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания» способствует улучшению качества подготовки будущих специалистов и выступает как неотъемлемый элемент обучения и воспитания молодёжи.

Литература

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для студ. пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
3. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. спец. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 128с.
4. Борисова З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа: Дис...канд. пед. наук (13.00.08.). – Якутск, 2007. – 220 с.
5. Брызгалова С. И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию: Дис.докт. пед. наук. – Калининград, 2004. – 542 с.
6. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завдений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
7. Научно-исследовательская работа студентов. – Минск, Высшэйшая школа, 1989. – 107 с.

8. Научное творчество студентов / сост. И. Мостыка. – М.: Мол. гвардия, 1984. – 143 с.

9. Шурыгина Ю. А. Организация профессионально-ориентированной исследовательской деятельности как фактор профессионального становления студентов педагогического вуза: Дис...канд. пед. наук. – Пенза, 2011. – 279 с.

Шурыгина Юлия Александровна

**Актуальные вопросы оптимизации научного творчества студентов
вуза в период педагогической практики**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

В подготовке учителя с учётом современных требований ясно просматриваются две одинаково важные и взаимосвязанные линии – научная и практическая. Точкой их пересечения является педагогическая практика студентов, которая, с одной стороны, помогает лучше осмыслить теоретические положения изучаемых наук, их важность для подготовки учителя, с другой, – активно влияет на соединение теории и практики, «знания и действия» в формировании необходимых практических умений.

Педагогическая практика связана с изучаемыми дисциплинами профессионального цикла. Как правило, студенты получают индивидуальные или коллективные задания исследовательского характера, которые предусматривают постановку и проведение научных исследований в школах. Методы и программа исследования по заданию уточняются преподавателями вместе со студентами на групповых и индивидуальных консультациях. В соответствии с изучаемыми педагогическими дисциплинами студенты под руководством преподавателей традиционно выполняют следующую исследовательскую работу в школе: анализ школьной документации, изучение режима работы школы, овладение методикой изучения условий жизни школьника в семье, сопоставление и анализ эффективности различных форм работы в школе и др.

В период педпрактики студенты, как правило, выбирают темы для проведения самостоятельных исследований в рамках курсовых, дипломных работ.

Ориентацию творческой молодёжи на поиск путей заполнения имеющихся «пустот» в науке и решение теоретических задач предполагает рассмотрение учебного процесса как источника развития новых научных идей, в

котором студенты могут принимать непосредственное участие. В контексте вышесказанного, чётко прослеживается интеграция научного и учебно-воспитательного процесса вуза.

В научной литературе описаны пути внедрения элементов научного поиска в практику студентов.

По мнению И. Мостыки, данный процесс включает в себя четыре этапа:

1. Организационный этап

На данном этапе предполагается изучение общих проблем науковедения, теории и техники эксперимента, организации и методики научной работы, выполнение лабораторно-практических занятий. Что касается студентов, обучающихся в педагогическом вузе, то реализация данного этапа происходит на начальных курсах в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

2. Учебно-исследовательский этап

На данном этапе студентам предлагаются лекции по проблемам и перспективам развития науки и техники в отрасли, студенты готовят и защищают рефераты по соответствующей тематике. На основе анализа научной литературы студенты получают задание самостоятельно разработать два-три конкурентоспособных варианта решения актуальной проблемы. Выработка предложений завершается курсовой работой.

Анализируя результаты учебно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза, к сожалению, констатируем тот факт, что содержание рефератов и курсовых работ, написанных по профильным дисциплинам, зачастую не отражают решение конкретных исследовательских задач, их отличает незначительная актуальность и практическая значимость.

3. Производственный этап (ознакомительная практика)

В процессе педагогической практики следует обращать внимание на решение задач научно-исследовательского характера, связанных с совершенствованием методики преподавания дисциплин в средней школе. На данном этапе предполагается внедрение и апробация результатов разработок студентов под руководством преподавателей кафедры. Важным является чувство личной ответственности каждого студента за общий результат, формирование умений организатора и руководителя ученического коллектива.

Считаем необходимым уделять данному этапу особое внимание, т. к. у студентов педагогического вуза формируются следующие исследовательские умения:

- формулировать цели исследовательской деятельности учащихся в соответствии с собственным уровнем исследовательской компетентности;

– видоизменять формы учебно-воспитательной работы, придавая им исследовательскую направленность, создавать учебные ситуации, содержащие элементы исследовательской деятельности;

– организовывать различные виды исследовательской деятельности, обеспечивающие присвоение учащимися исследовательского опыта;

– планировать систему учебных и внеурочных занятий, включающую элементы исследовательской деятельности, обеспечивая их преемственность и целенаправленность;

– пробуждать интересы и потребности учащихся к субъективным открытиям объективных закономерностей, усвоению знаний путём исследования;

4. Завершающий этап

Данный этап предполагает подготовку и сдачу отчёта о проделанной работе, что способствует формированию учений анализировать и оценивать результаты исследовательской деятельности школьников и свой вклад в этот процесс.

В заключении отметим, описанные этапы позволяют действительно реализовать схему «наука – учёба – практика», позволяя студентам и профессорско-преподавательскому составу соединять научную теорию и одновременно решать актуальные проблемы практики.

Литература

1. Методические рекомендации по организации научно-исследовательской работы студентов в процессе непрерывной педагогической практики. – Витебск, 1986.

2. Научное творчество студентов / сост. И. Мостыка. – М.: Мол. гвардия, 1984. – 143 с.

Ярославцева Наталья Николаевна

Методический анализ интерактивного компьютерного курса «Triple Play Plus» при обучении немецкому языку

Российская Федерация, Пензенская область
МБОУ ООШ с. Никольское
Кузнецкого района Пензенской области

Тот факт, что использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку существенно влияет на эффективность образовательно-

го процесса, неоспорим. Компьютер представляет собой многофункциональное техническое средство обучения. Он позволяет хранить в памяти языковой материал значительного объёма, находить интересующую информацию и представлять её на экране в удобном для пользователя виде. Придерживаясь точки зрения И. Г. Захаровой, следует подчеркнуть, что компьютерные технологии применяются в течение урока для решения различных дидактических задач:

- предъявление информации в различных формах;
- формирование у учеников общеучебных и специальных знаний и умений по предмету;
- контроль, оценка и коррекция результатов обучения;
- организация индивидуального и группового обучения;
- управление процессом обучения [1].

Согласно исследованиям Сергеевой М. Э, Карамышевой Т. В, Коноплевой И. С., Чубовой А. П., Телицыной Т. Н.) обучение, организованное с применением современных компьютерных технологий, отличается рядом преимуществ:

1. Повышение мотивации к учебному процессу и к предмету.
2. Обеспечение индивидуализации обучения и условий для её вариативности. Благодаря компьютерным программам у обучающихся появляется возможность самостоятельно организовывать свою работу над лексическим материалом, выбирая при этом соответствующий своему темпераменту и способностям темп и уровень сложности тренировочных упражнений.
3. Создание условий для самообучения, самостоятельной проработки учебного материала. Компьютерная программа, выполняя определённые функции учителя, речевого партнера, учебника, словаря, справочника, экзаменатора, создает предпосылки для самостоятельной работы над лексикой и расширяет возможности процесса самообучения.
4. Обеспечение высокой степени интерактивности обучения. Особенностью взаимодействия между человеком и компьютером является принадлежность его к особому типу коммуникации, называемой интеракцией. Она предполагает не только обмен информацией между участниками коммуникации, но также их совместную деятельность. Немедленная реакция системы на команды и запросы пользователя позволяет последнему определять и при необходимости корректировать свои дальнейшие действия. Иными словами, интерактивность обеспечивается постоянной и прямой реакцией компьютера на ответы учащегося в ходе выполнения упражнения. В таком случае созда-

ется возможность обеспечения непосредственной мгновенной обратной связи.

5. Обеспечение различных видов наглядности путем представления лексических единиц в мультимедийной форме с помощью многократного интерфейса, использующего печатный текст, видеоизображение и звукозапись. Кроме того, с помощью средств компьютерной графики и анимации программы в образной форме представляют и грамматические структуры, что способствует, на наш взгляд, более эффективному усвоению многих сложных для младших школьников языковых явлений, необходимых с целью применения лексических единиц на уровне словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств.

6. Создание условий для эффективной тренировки материала путем многократного выполнения ряда разнообразных разноуровневых упражнений. Интерактивный курс, таким образом, является своего рода «рабочей тетрадью» к учебнику, которая имеет ряд преимуществ в создании условий для тренировки лексики в языковых и условно-речевых упражнениях.

7. Интенсификация процесса обучения за счёт перечисленных выше возможностей и преимуществ компьютерных программ. Выполняя функции консультанта, переводчика, контролера, они мгновенно реагируют на ошибки ученика и многократно сокращают время поиска информации в справочнике или словаре. Учащийся получает возможность изучать материал не только на уроке, но и в удобное время независимо от расписания занятий и возможности контакта с преподавателем, что создаёт предпосылки для интенсификации процесса обучения иноязычной лексике.

8. Предоставление возможности автоматизированного контроля, учёта результатов учебного процесса и более объективное оценивание знаний и умений учащихся. Компьютерные программы способны фиксировать результаты учебного процесса (собирать статистическую информацию), осуществляя тестирование по достаточно большому количеству параметров, а также автоматически протоколировать и впоследствии анализировать:

- время, затраченное школьниками на работу со всеми блоками программы, группой заданий или с каким-либо конкретным заданием или упражнением;

- количество верных / неверных ответов;

- количество обращений к справочной информации, а также характер наиболее часто запрашиваемой помощи теми или иными группами учеников;

- число попыток при выполнении заданий.

Подобная информация позволяет преподавателю выявить языковые трудности, скорректировать индивидуальные задания и, таким образом, повысить эффективность процесса усвоения иноязычной лексики [2].

Всё это позволяет с уверенностью говорить о том, что компьютерные обучающие программы выступают одним из эффективных способов оптимизации процесса обучения иноязычной лексике, приумножая дидактические возможности традиционного обучения. Их с успехом можно применять, начиная с самого первого этапа – введения и семантизации новых лексических единиц. Знакомство с новым словом включает раскрытие его формы, значения и употребления. А использование компьютера позволяет формировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом. На экране появляется новая лексическая единица и соответствующая ей картинка. Одновременно с графическим изображением младший школьник имеет возможность прослушать лексическую единицу, а письменная фиксация лексики также способствует укреплению речемоторных, слуховых и зрительных связей слов и содействует тем самым их лучшему запоминанию.

При традиционном обучении введение новых слов чаще всего осуществляются во время фронтальной работы с классом. Использование же компьютерных программ позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося: те, у кого больше развита слуховая память, имеют возможность прослушать то или иное слово необходимое количество раз, а школьники с преобладающей зрительной памятью больше внимания обращают на его графический образ.

Нельзя не отметить, что использование компьютера представляет и определенные удобства для учителя, поскольку он не имеет возможности принести в класс все нужные ему предметы, используемые для семантизации лексических единиц с конкретным значением, составляющих активный словарь младших школьников, а их наглядное изображение требует больших затрат времени.

Ознакомление с лексикой с помощью интерактивных курсов включает и первое выполнение операций с изученными словами. На этапе первичного закрепления и тренировки лексических единиц применимы следующие упражнения, предусмотренные компьютерными обучающими программами, разного уровня сложности:

1. Упражнения в виде кроссвордов, направленные на усвоение графической формы слова, где при написании слова неправильная буква высвечивается другим цветом.

2. Упражнения, направленные на перевод слов и их фонетическую обработку. Возможна запись произносимого обучаемым с целью контроля, самоконтроля и корректировки. Путем подобных заданий осуществляется соотношение графического и звукового образа слова.

3. Упражнения в виде игры «Охотник», которая может быть в таких вариантах:

- выстрел производится после аудирования слова по нужной дефиниции (картинке) – соотношение звукового образа слова с его значением;

- выстрел производится после написания слова – соотношение графического образа слова и его значения. При этом время, отведённое на выполнение задания, может быть и строго ограничено, и не ограничено совсем.

4. Упражнения на поиск эквивалентов слов в русском и немецком языках, направленные на соотношение графического образа слова с его значением.

5. Упражнения на установление пар синонимов или антонимов, которые также позволяют соотнести графический образ и значение слова.

6. Упражнения на соотношение списка немецких слов и перечня их дефиниций. От ученика требуется соединить каждое слово с соответствующей ему картинкой.

7. Упражнения на заполнение пропусков в предложении с выбором из ряда предложенных слов или словосочетаний или же ряда слов-синонимов или слов-антонимов. В случае неверного ответа возможны следующие варианты развития событий:

- запрет ученику переходить к следующему заданию или предложению;
- переход учащегося к следующему заданию или предложению с последующей их корректировкой, а именно выделение другим цветом

8. Упражнения в виде игры на составление предложений, во время которой ученик наводит курсор на необходимое слово, которое перемещается в составляемое предложение и становится за последним перемещённым. Недостатком такой игры является невозможность переставить в необходимое место любое слово, перемещённое ранее последнего без коренной ломки всего предложения.

Безусловно, что младшие школьники могут выполнять подобные операции и с раздаточным материалом, но при этом учителю трудно проследить за правильностью действий каждого учащегося.

Компьютер фиксирует количество ошибок каждого ученика при выполнении определенного упражнения. Просмотрев компьютерный журнал успе-

ваемости, учитель сразу же видит, как формируется лексический навык у того или иного школьника. Вид и количество ошибок, зафиксированных в журнале, позволяют педагогу дать учащемуся конкретные упражнения, направленные на отработку той операции, при выполнении которой ученик допускает ошибки.

Таким образом, учебная компьютерная программа в свою очередь обеспечивает задание и контроль над ходом его выполнения. При обучении с помощью компьютера обучающие действия чередуются с контролирующими, тем самым обеспечивается пошаговая обратная связь и, следовательно, пошаговая управляемость учебного процесса.

С этой точки зрения особое мое внимание как практикующего учителя немецкого языка привлек интерактивный курс «TriplePlayPlus in Deutsch» [3]. Программа предназначена для детей от 8 лет, делающих первые шаги в изучении немецкого языка. Методическая ценность её заключается в том, что с первых минут обучения пользователь погружается в живую языковую среду. Интуитивный графический интерфейс и наглядные подсказки позволяют ученику легко и комфортно осваивать немецкий язык, не пользуясь при этом родным. Обучающий материал подобран на основе наиболее часто встречающихся в повседневной жизни слов, предметов и реальных ситуаций общения. Главными средствами обучения являются диалоги и увлекательные игры, которые, в свою очередь, систематизированы по тематическим группам и уровню сложности и отражают многие бытовые сферы общения и виды деятельности человека. Каждая игра ставит задачу, для решения которой нужно усвоить определённый материал, что происходит естественным образом, в игровой форме. Всё это делает процесс изучения языка лёгким и эффективным.

На основном экране программы мы видим стройные ряды пиктограмм-кубиков. Верхний ряд – это род занятий, т. е., чем бы вы хотели заниматься: слушать, писать или говорить. Иными словами, в программе предусмотрены три режима. Первый из них учит восприятию и пониманию иноязычной речи на слух на уровне слова, словосочетания и целого предложения, второй – обучает основам чтения и письма, а третий – правильному произношению и говорению, условия для отработки которых созданы за счёт режима замедленной речи (в диалогах) и технологии её цифрового распознавания. Следует отметить, что в курсе «TriplePlayPlus in Deutsch» существует возможность записи своего голоса через микрофон и его последующего прослушивания в проигрываемом диалоге. Пользователь сам может оценить, как звучит его

речь со стороны. Кроме того, сама программа сверяет произношение ученика с эталоном и дает последующие рекомендации по исправлению ошибок и улучшению речи.

Используя второй ряд пиктограмм, учащийся сам или под руководством учителя может выбрать одну из предложенных тем: еда и напитки, числительные, дом и офис, география и транспорт, люди и одежда, виды деятельности. Затем в главном меню программы расположены сами игры, сгруппированные, как уже было сказано, по уровню сложности. Программа предлагает различные упражнения:

1) на соотнесение звукового образа слова с его значением:

- выбрать картинку и прослушать соответствующее ей немецкое слово;
- прослушать слово и выбрать одну из пиктограмм-кубиков, где, по мнению пользователя, находится обозначаемый этим словом предмет, что способствует в свою очередь развитию кратковременной памяти и внимания младших школьников;

- игра «Меморугу» – обучающему предлагается прослушать слова и расставить картинки с изображением тех или иных предметов в правильной последовательности;

- игра «Bingo» (упражнения из серии «Охотник») – после прослушивания того или иного слова ученику предлагается «стрелять» по картинке, изображающей названный предмет или вещь, до тех пор, пока на экране не выстроится целый горизонтальный или вертикальный ряд с правильными ответами;

2) на соотнесение звукового образа слова с его графической формой и значением:

- игра «Алфавит» – ученик выбирает одно из написанных слов, прослушивает его и одновременно видит появившуюся на экране картинку;

- игра «Меморугу» – учащемуся предлагается прослушать слова и расставить написанные лексические единицы в правильной последовательности; проверка правильности выполнения задания осуществляется посредством картинок;

- игра «Bingo» – в данном упражнении, работая уже во втором режиме – чтение – школьникам предлагается прослушать слово и выбрать из сетки предложенных написанных слов услышанное. Проверка правильности выполнения задания также осуществляется путём использования картинной наглядности. Игра продолжается до тех пор, пока на экране не появится законченный ряд с правильными ответами ученика.

Из вышесказанного следует, что ассоциативные принципы, положенные в основу интерактивного курса «Triple Play Plus in Deutsch», связывают произношение любого слова, его графический образ, написание и значение в единое целое.

Программа построена таким образом, что уже на начальном этапе у каждого ученика есть возможность выучить около тысячи слов, учитывая, что игры первого уровня носят «мягкий», обучающий характер, обязательно добиваясь от каждого пользователя правильного ответа путём пусть даже многократного повторения одной и той же операции.

Игры второго уровня сложности учитель может использовать для формирования навыков аудирования у школьников. Ученику предлагается прослушать дефиницию (определение), состоящее из трёх фраз, а затем выбрать соответствующую картинку. Однако с классом более высокого уровня обученности подобное упражнение я использую и для семантизации новых лексических единиц, как один из способов беспереводного раскрытия значения слова путём дефиниции и применения картинной наглядности.

В дальнейшем, когда у учеников будет сформирован определённый словарный запас, им будет представлен большой выбор сцен, мотивирующих школьников на участие в диалогах. С этой целью программа предлагает ряд подготовительных упражнений, способствующих одновременно и формированию навыков аудирования аутентичной немецкой речи. Первый этап работы над диалогом предполагает восприятие реплик диалогового единства на слух, после чего учащимся необходимо соотнести прослушанные реплики и рисунки-комиксы. Второй этап предполагает самостоятельное построение реплик школьниками после их прослушивания из предложенного набора слов. И наконец, на завершающем этапе ученик самостоятельно произносит недостающую реплику диалогового единства в микрофон, в процессе чего и происходит цифровой анализ речи младших школьников.

Таким образом, интерактивный курс «Triple Play Plus in Deutsch» можно считать универсальным техническим средством обучения немецкой лексике, поскольку в программе предусмотрены упражнения не только на усвоение звукового и графического образа тех или иных лексических единиц, но и на включение их в живой диалог пользователя с компьютером, а также на развитие навыков аудирования. Мотивацию к изучению различных аспектов языка создает использование множества языковых игр, обладающих прекрасной графикой и исполнением. Суть программы заключена в попытке снять напряжение, нервозность и страх ученика перед иностранным языком,

обратить даже самые трудные темы в интересную и познавательную игру. Одновременно с этим пользователям предлагается определённая форма контроля над ходом обучения со стороны программы, чем обеспечивается, как уже было сказано, пошаговая обратная связь.

Литература

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 187 с.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001. – 191с.
3. www.mediahouse.ru – В 3 приёма. Английский, Немецкий, Французский. Интерактивный курс обучения [Электронный ресурс]. – Медиа Хаус, 1998.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверьянова Наталия Александровна, к.ф.н., доц. кафедры «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Алёшина Екатерина Юрьевна, к.и.н., доц., зав. кафедрой «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Амиргалиева Жадыра Нурлановна, магистрантка 2 курса Актюбинского университета им. С. Баишева (Республика Казахстан, г. Актобе).

Антонова Яна Александровна, студентка 5 курса историко-филологического факультета Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Богданова Татьяна Владимировна, учитель немецкого языка филиала МБОУ СОШ с. Бессоновка в с. Полеологово Бессоновского района Пензенской области (Российская Федерация, Пензенская область).

Борисов Андрей Викторович, к.и.н., доц. кафедры «Французский язык и методика преподавания французского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Булатова Альбина Олеговна, доц. кафедры «Романо-германская филология» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Бурякова Ольга Львовна, ст. преподаватель кафедры «Французский язык и методика преподавания французского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Веретенкина Лариса Юрьевна, к.ф.н., доц. кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Воеводина Ирина Валерьевна, к.п.н., доц. кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Глухова Юлия Валерьевна, учитель иностранных языков МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка Пензенской области (Российская Федерация, г. Кузнецк Пензенской области).

Голубкова Ирина Васильевна, аспирант кафедры немецкой филологии Самарского государственного университета (Российская Федерация, г. Самара).

Гордеева Татьяна Александровна, д.ф.н., проф., зав. кафедрой «Романо-германская филология» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Гусева Татьяна Вячеславовна, к.ф.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Гуцу Ксения Георгиевна, преподаватель иностранных языков ГАПОУ ПО «Пензенский многопрофильный колледж» (Российская Федерация, г. Пенза).

Дубинин Сергей Иванович, д.ф.н., проф., зав. кафедрой немецкой филологии Самарского государственного университета (Российская Федерация, г. Самара).

Ейкалис Юлия Аркадьевна, аспирант кафедры немецкой филологии Самарского государственного университета (Российская Федерация, г. Самара).

Ерёмина Наталья Константиновна, к.ф.н., доц. кафедры «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Ержанова Гульжан Алимкуловна, ст. преподаватель кафедры основ перевода Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова (Республика Казахстан, г. Актобе).

Есенова Кырмызы Есеновна, к.ф.н., доц., руководитель послевузовского образования Актюбинского университета им. С. Баишева (Республика Казахстан, г. Актобе).

Зайцева Анна Владимировна, к.п.н., доц. кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Зайцева Александра Геннадьевна, студентка 5 курса историко-филологического факультета Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Замятина Екатерина Сергеевна, ассистент кафедры «Преподавание русского как иностранного» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Зибирова (Афанасьева) Александра Алексеевна, ассистент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Искиндинова Салтанат Куатовна, к.ф.н., доц., декан факультета иностранных языков Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова (Республика Казахстан, г. Актобе).

Исмагулова Гульнар Кульмухамбетовна, к.ф.н., доц. Костанайского государственного педагогического института (Республика Казахстан, г. Костанай).

Киселёва Татьяна Александровна, ст. преподаватель кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Колюшко Татьяна Владимировна, ст. преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Костина Наталья Юрьевна, к.ф.н., доц. кафедры «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Курышева Наталья Олеговна, студентка 5 курса историко-филологического факультета Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Лабза Елена Владимировна, студентка 5 курса историко-филологического факультета Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Лакина Наталья Юрьевна, ассистент кафедры «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Ломохова Светлана Анатольевна, к.п.н., доц. кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Масалимова Аглес Саиновна, преподаватель кафедры иностранных языков Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова (Республика Казахстан, г. Актобе).

Невокишанова Ольга Евгеньевна, ст. преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Носачёва Марина Игоревна, учитель немецкого языка МОУ СОШ № 94 г. Саратова (Российская Федерация, г. Саратов).

Нягу Светлана Васильевна, доц. кафедры иностранных языков Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова (Республика Казахстан, г. Актобе).

Ожегова Екатерина Юрьевна, к.п.н., доц. кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Пашковская Светлана Сергеевна, д.п.н., проф. кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Песчанская Тамара Ивановна, ст. преподаватель факультета иностранных языков Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова (Республика Казахстан, г. Актобе).

Питерскова Татьяна Анатольевна, к.п.н., доц. кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Просина Наталья Александровна, ст. преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Разуваева Татьяна Александровна, к.п.н., доц. кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Сегизбаева Кенжегуль Коныспаевна, к.ф.н., доц. Костанайского государственного педагогического института (Республика Казахстан, г. Костанай).

Сергеева Татьяна Сергеевна, ассистент кафедры «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Синенкова Елена Егоровна, ст. преподаватель кафедры «Английский язык и методика преподавания английского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Солманидина Валерия Юрьевна, студентка 3 курса Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (Российская Федерация, г. Пенза).

Солманидина Наталья Викторовна, к.филос.н., доц. кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (Российская Федерация, г. Пенза).

Соломадина Ольга Михайловна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 66 г. Пензы (Российская Федерация, г. Пенза).

Степанова Зоя Михайловна, к.ф.н., доц. кафедры «Романо-германская филология» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Суркова Людмила Владимировна, к.ф.н., доц. кафедры «Французский язык и методика преподавания французского языка» (Российская Федерация, г. Пенза).

Телегина Анна Тимофеевна, доц. кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Тимонина Антонина Петровна, к.ф.н., доц., зав. кафедрой «Французский язык и методика преподавания французского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Тишулин Павел Борисович, доц. кафедры «Романо-германская филология» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Тупичак Юлия Александровна, учитель английского языка МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка Пензенской области (Российская Федерация, Пензенская область).

Уайс Алия Аязбаевна, магистрант 2 курса обучения Актюбинского университета им. С. Баишева (Республика Казахстан, г. Актобе).

Шибанова Елена Александровна, к.ф.н., доц. кафедры «Французский язык и методика преподавания французского языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Шмелькова Вера Викторовна, д.ф.н., зав. кафедрой «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Шумилкина Светлана Николаевна, студентка 5 курса историко-филологического факультета Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Шурыгина Юлия Александровна, к.п.н., доц. кафедры «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка» Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Щеголихина Татьяна Сергеевна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 16 г. Пензы, аспирант 2 года обучения Пензенского государственного университета (Российская Федерация, г. Пенза).

Ярославцева Наталья Николаевна, учитель немецкого языка МБОУ ООШ с. Никольское Кузнецкого района Пензенской области (Российская Федерация, Пензенская область).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и межкультурной коммуникации.....	3
<i>Аверьянова Н. А., Зайцева А. Г.</i> Стилистические средства в рекламном тексте.....	3
<i>Аверьянова Н. А., Курышева Н. О.</i> Служебные части речи в английском языке.....	6
<i>Алёшина Е. Ю.</i> Дискурсивное выражение стратегии «крестового похода» в политическом тексте конфликтной ситуации(на материале английского языка).....	9
<i>Амиргалиева Ж. Н., Есенова К. Е.</i> Что такое фразеологизмы и их использование в речи.....	13
<i>Глухова Ю. В.</i> Некоторые аспекты автостереотипов немецкого языка.....	16
<i>Голубкова И. В.</i> Эффективная самопрезентация в деловом дискурсе.....	19
<i>Гордеева Т. А., Булатова А. О., Тишулин П. Б.</i> К вопросу сегментации речевого потока.....	23
<i>Гусева Т. В., Ожегова Е. Ю.</i> Проблема перевода диминутивов с языка оригинала на язык перевода.....	27
<i>Ейкалис Ю. А.</i> Особенности организации повествования в комиксе.....	30
<i>Ерёмина Н. К.</i> Синонимические отношения фразеологических единиц в компьютерном подязыке.....	34
<i>Ержанова Г. А.</i> Синтаксические и когнитивные основы газетных заголовков.....	37
<i>Зибирова (Афанасьева) А. А.</i> Маркер дискурса “well” в свете теории семиотики.....	41
<i>Замятина Е. С.</i> Русский и гуджарати: морфологическая интерференция в области системы личных местоимений.....	44
<i>Искиндинова С. К.</i> Особенности перевода текстов СМИс английского языка на русский.....	47
<i>Киселёва Т. А.</i> Внутриязыковые заимствования в языке французской прессы и их русские эквиваленты.....	51
<i>Костина Н. Ю.</i> Стилистические особенности лирических песен в жанре джаз.....	55

<i>Лакина Н. Ю.</i>	
К вопросу о явлении экскорпорации глаголов.....	58
<i>Разуваева Т. А.</i>	
Графостилистические средства немецкого рекламного текста.....	61
<i>Сегизбаева К. К., Исмагулова Г. К.</i>	
Проблемы регионального варьирования языков в эпоху глобализации.....	65
<i>Сергеева Т. С.</i>	
Механизм и специфика аббревиатурного словообразования в английском языке.....	72
<i>Степанова З. М.</i>	
Об одном подходе к изучению пространственных предлогов.....	75
<i>Суркова Л. В., Киселева Т. А.</i>	
Употребление и функционирование формы Plus-que-parfait в лексико-семантической группе глаголов изменения состояния.....	78
<i>Тимонина А. П., Антонова Я. А.</i>	
Использование языковой игры для создания комического эффекта (на материале французской юмористической телепередачи «Les Chevaliers du fiel»).....	80
<i>Тупичак Ю. А.</i>	
Перевод английских фразеологизмов в заголовках кинофильмов.....	84
<i>Уайс А. А.</i>	
Differences and similarities between English and Kazakh proverbs.....	86

Раздел II. Теория и практика обучения иностранным языкам в школе и в вузе. Актуальные тенденции языкового образования в России и за рубежом.....

<i>Богданова Т. В.</i>	
Активизация мыслительной деятельности на уроках немецкого языка посредством использования игровых приёмов.....	92
<i>Борисов А. В.</i>	
Блог как средство обучения иностранному языку.....	97
<i>Бурякова О. Л., Шибанова Е. А.</i>	
Организация духовной семинарии как базы духовного образования в Пензенской губернии.....	100
<i>Веретенкина Л. Ю.</i>	
Об организации лингвострановедческой работы на занятиях по русской литературе с иностранными студентами.....	103
<i>Воеводина И. В.</i>	
Совершенствование профессиональной компетенции учителей иностранного (немецкого) языка в зарубежной системе повышения квалификации (на основе личного опыта).....	105

<i>Гущу К. Г.</i> Социальное взаимодействие студентов в малой группе при реализации метода проектов на уроке немецкого языка.....	108
<i>Зайцева А. В., Ломохова С. А.</i> Дистанционное и персональное обучение: преимущества и недостатки (зарубежный опыт).....	110
<i>Колюшко Т. В.</i> К вопросу о педагогических условиях, влияющих на процесс адаптации иностраннх студентов в учебно-воспитательном процессе вуза.....	114
<i>Колюшко Т. В.</i> Формы работы над аутентичными текстами, используемыми в процессе обучения русскому языку иностраннх студентов (на материале русских песен).....	116
<i>Колюшко Т. В., Невочкианова О. Е.</i> Об особенностях использования информационно-компьютерных технологий в обучении иностраннх студентов русскому языку как иностранному.....	120
<i>Масалимова А. С.</i> Развитие аудитивных способностей студентов в процессе преподавания иностранного языка.....	123
<i>Носачёва М. И.</i> Motivation als Ausgangspunkt eines erfolgreichen Spracherlernens (Motivierende Aufgaben und Textpräsentationen im DaF-Unterricht).....	130
<i>Нягу С. В.</i> Особенности работы с психологической терминологией на практическом занятии профессионально-ориентированного английского языка.....	133
<i>Паишкова С. С.</i> Борьба с «иностраннм акцентом» (лингвистический аспект в методике преподавания фонетики иностранного языка).....	137
<i>Песчанская Т. И.</i> Инновационные подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе.....	145
<i>Piterskova T. A.</i> Musikprojekte im Deutschunterricht.....	149
<i>Просина Н. А.</i> Проблема формирования поликультурной языковой личности.....	153
<i>Синенкова Е. Е., Лабза Е. В.</i> Применение игровых методов в обучении лексике английского языка.....	157

<i>Синенкова Е. Е., Шумилкина С. Н.</i>	
Особенности формирования грамматических навыков на уроках английского языка на среднем этапе обучения	160
<i>Солманидина В. Ю., Солманидина Н. В.</i>	
Практические приемы реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку.....	164
<i>Соломадина О. М.</i>	
Формирование фонологической компетенции иностранных студентов.....	167
<i>Телегина А. Т.</i>	
Les possibilités innovantes des pédagoges dans l'enseignement de la langue étrangère.....	170
<i>Тимонина А. П.</i>	
Спектакль по собственному сценарию на занятиях по практике языка в педагогическом вузе.....	172
<i>Шибанова Е. А., Бурякова О. Л.</i>	
Le rôle des textes littéraires dans la didactique du FLE.....	175
<i>Щеголихина Т. С.</i>	
Теоретические аспекты преподавания русского языка как иностранного...	180
<i>Шмелькова В. В.</i>	
Курс практической лингвокультурологии в подготовке к магистратуре иностранных бакалавров-филологов.....	184
<i>Шурыгина Ю. А.</i>	
О некоторых способах приобщения студентов к научному творчеству в процессе изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания».....	186
<i>Шурыгина Ю. А.</i>	
Актуальные вопросы оптимизации научного творчества студентов вуза в период педагогической практики.....	190
<i>Ярославцева Н. Н.</i>	
Методический анализ интерактивного компьютерного курса «Triple Play Plus» при обучении немецкому языку.....	192
Сведения об авторах.....	201

Научное издание

Иностранные языки в XXI веке:
актуальные вопросы лингвистики, теории перевода
и методики преподавания иностранных языков

Материалы

III Международной научно-практической конференции,
посвященной 75-летию создания Педагогического института
им. В. Г. Белинского и историко-филологического факультета
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 15 октября 2014 г.

Все материалы печатаются в авторской редакции.

Подписано в печать 06.10.2014. Формат 60×84¹/₁₆.

Тираж 500. Заказ № 008500.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательстве Пензенского государственного университета
г. Пенза, ул. Красная, 40, тел.: (8412) 56-47-33