

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

Педагогический институт им. В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет
Гуманитарный учебно-методический
и научно-издательский центр ПГУ
Научное студенческое общество кафедры
«Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков»

III Авдеевские чтения

СБОРНИК СТАТЕЙ
Всероссийской научно-практической конференции,
посвящённой 70-летию Победы советского народа
в Великой Отечественной войне

г. Пенза, 15 апреля 2015 г.

П о д р е д а к ц и е й
кандидата педагогических наук
Ю. А. Шурыгиной

Пенза
Издательство ПГУ
2015

УДК 41
ББК 81
Т66

III Авдеевские чтения : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне / под ред. канд. пед. наук Ю. А. Шурыгиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – 340 с.

ISBN 978-5-94170-976-2

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

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

**УДК 41
ББК 81**

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

Шурыгина Ю. А., к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (*главный редактор*);

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

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.пед.н., доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ;

Разуваева Т. А., к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (*ответственный секретарь*);

Тимонина А. П., к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» 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

ISBN 978-5-94170-976-2

© Пензенский государственный университет, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора 12

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Аверьянова Н. А., Цыганова С. С.
АБСОЛЮТНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ..... 13

Аверьянова Н. А., Шумилкина С. Н.
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ РОДА «НЕЛИЧНОСТНЫХ»
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ..... 15

Антонова Я. А.
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ
И ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 19

Багдасарян Н. А.
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ 21

Балберова Д. А.
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ
И РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ПОЛИТИКА
(на примере романа Р. П. Уоррена «Вся королевская рать») 23

Брыкина С. В., Авдеева К. А.
АБСОЛЮТНЫЕ НОМИНАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ
И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК 26

Брыкина С. В., Кармелаева Д. Г.
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПРОСТОРЕЧИЙ
НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ХАРПЕР ЛИ
«УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА» 29

Вавилкина М. О.
МЕТАФОРИЧНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ 32

Волкова Д. А.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 34

Глухова Ю. В., Тарасов А. Н.
ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АФОРИЗМОВ Э. М. РЕМАРКА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ
«ТРИ ТОВАРИЩА» («DREI KAMERADEN»)..... 36

Горланова А. А.
КАЛАМБУР В ПОВЕСТИ ДЖ. К. ДЖЕРОМА «ТРОЕ В ЛОДКЕ,
НЕ СЧИТАЯ СОБАКИ» И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК..... 39

Евсеева К. А.
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ЗООКОМПОНЕНТОМ 41

<i>Жбанчикова Е. В.</i> ИГРА СЛОВ В ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ».....	43
<i>Ибрагимова Д. М.</i> ПЕРВОИСТОЧНИКИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК.....	46
<i>Коновалова Е. К.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОЦЕНКИ В СМИ.....	49
<i>Корабельникова О. А., Филькина Ю. С.</i> АВСТРАЛИЙСКИЙ ТИП ПРОИЗНОШЕНИЯ.....	51
<i>Лазукова Ю. Ю.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ЛОЖНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ.....	54
<i>Лёвина И. Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКИХ БУКЛЕТОВ (на примере англоязычной печатной продукции).....	56
<i>Медведева Е. М.</i> ИНСТРУМЕНТЫ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА (ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	60
<i>Морозова Ю. Р.</i> ЗВУКОПОДРАЖАНИЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	62
<i>Потылицина И. Г., Гришечкина М. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	65
<i>Пучкова М. Д.</i> ПРИЧИНЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ.....	68
<i>Рябуха В. В.</i> ЗНАЧЕНИЕ И СИМВОЛИКА ЧИСЛОВЫХ КОМПОНЕНТОВ В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ.....	70
<i>Сафонова О. Ю., Баканова М. В.</i> ЛЕКСИКА ОГРАНИЧЕННОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ: ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА.....	75
<i>Семейкина Ю. В.</i> ПЕРЕВОДЫ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ П. ВЕРЛЕНА КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА, НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «IL PLEURE DANS MON COEUR...».....	78
<i>Сизова В. А.</i> ГЕНДЕРНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	81
<i>Сизова Д. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОГАНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на примере маркетинговых текстов).....	84
<i>Суркова Л. В.</i> К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	86

<i>Таньков Н. Н., Цурканова Е. С.</i> ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ПЕРЕВОДА Р. Я. РАЙТ-КОВАЛЁВОЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ К. VONNEGUT «SLAUGHTERHOUSE FIVE OR THE CHILDREN’S CRUSADE»)	88
<i>Тимонина А. П.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ МАСКУЛИННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЭТНОСЕ	90
<i>Тряпицына Т. С.</i> ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА ПАТРИКА ЗЮСКИНДА «DAS PARFÜM»	93
<i>Тупичак Ю. А.</i> НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ПЕЧАТИ	96
<i>Угарова Ю. А.</i> PRODUKTIVE WORFBILDUNGSEINHEIT UNTER DEN EIGENNAMEN	97
<i>Ханжина В. Е.</i> 130-й СОНЕТ У. ШЕКСПИРА И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК	102
<i>Хомяков Е. А., Давыдова А. В.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНОМ ЖАРГОНЕ	105
<i>Цыганова Я. В.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ОБЩЕЙ СЕМАНТИКОЙ «ТРУД»	107
<i>Чуйкина Е. А.</i> РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА: ОСОБЕННОСТИ КЛАССИФИКАЦИИ	110
<i>Юрчик К. Ю., Андросова О. Е.</i> ТОПОНИМИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	112

Раздел 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<i>Абанина Е. А.</i> РОЛЬ СОВЕТСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПЕСЕН В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	116
<i>Авдоница Л. Н., Гладкова Е. А.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА MERRIMENT / ВЕСЕЛЬЕ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	119
<i>Агарева И. В.</i> МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК ИНДИКАТОР ИЗМЕНЕНИЙ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА	121

<i>Алёшина Е. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-УСТАНОВОЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ.....	124
<i>Антонова М. Н.</i> STRATEGIEN UND INITIATIVEN GEGEN FREMDENHASS IN DEUTSCHLAND	127
<i>Артамонова К. И.</i> ФАНФИКШН В КОНТЕКСТЕ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	129
<i>Ашакс Я. Э.</i> ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	132
<i>Бакатова Ю. С.</i> ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ.....	135
<i>Бибарсова А. Р.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО МЕТОДА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ЯЗЫКОВ (на примере английского и татарского языков)	138
<i>Бубенцова И. М., Калинычева Е. А.</i> СВАДЕБНЫЕ ТРАДИЦИИ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	141
<i>Булатова А. О., Дурина О. А.</i> ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ ЗОНА КОНЦЕПТА «ДОБРО» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ	145
<i>Вершинин В. П.</i> ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЕКАТЕРИНЫ II И ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ФРАНЦИИ XVIII в.....	147
<i>Глазков А. Н.</i> ОБРАЗ АВТОРА В НЕКОТОРЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НЕМЕЦКОГО ПИСАТЕЛЯ ВЛАДИМИРА КАМИНЕРА	150
<i>Глебова Я. С., Баулина Т. М.</i> ЖЕНЩИНА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР	154
<i>Гордеева Т. А., Дурина О. А.</i> НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ	157
<i>Дорогова О. А.</i> КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КАК ДВУХСТУПЕНЧАТЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АКТУАЛЬНОЙ ПРЕССЫ	160
<i>Журкина Я. И.</i> ОБРАЗ ЗЕМЛИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ПИСАТЕЛЯ АНТУАНА ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «ПЛАНЕТА ЛЮДЕЙ»	162

<i>Захарова С.</i> ПРОВодЫ ЗИМЫ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ. ТРАДИЦИИ, ОБЫЧАИ, ПОВЕРЬЯ	165
<i>Имамова М. А.</i> DISNEYLAND – THE LAND OF DREAMS	169
<i>Коба В. В.</i> ПРИЁМЫ АРГУМЕНТАЦИИ В ПУБЛИЧНОМ ВЫСТУПЛЕНИИ УИНСТОНА ЧЕРЧИЛЛЯ «THE SINEWS OF PEACE»	171
<i>Козлова В. А., Козлова О. А.</i> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОВЕТСКИХ И АНГЛИЙСКИХ АГИТАЦИОННЫХ ПЛАКАТОВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	174
<i>Коннова А. С.</i> АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ УНИКАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	176
<i>Курбанова З.</i> РИТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ МАРГАРЕТ ТЭТЧЕР	180
<i>Ляхова Т. О.</i> ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОНЦЕПТА КАК КЛЮЧЕВОГО ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ	184
<i>Лутков П. А.</i> ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	187
<i>Маковская И. В.</i> КОНЦЕПТ «ПОЭТ» В ТВОРЧЕСТВЕ ШАРЛЯ БОДЛЕРА	189
<i>Прохорова Н. Ю., Железникова Е. И.</i> ТОНКОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА	192
<i>Пчелинцева В. В.</i> ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	194
<i>Разуваева Т. А., Пономарёва Ю. Э.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЕ	197
<i>Савостьянов В. О.</i> СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ БРАЗИЛЬСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ ПАУЛУ ФРЕЙРЕ	200
<i>Саранцева Н. Д.</i> ПОНЯТИЕ «ЖИЗНИ» И «СМЕРТИ» В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУРАХ	204
<i>Смольская А. В.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН	206

<i>Степанова З. М., Костина А. Е.</i> ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	209
<i>Степановская С. Н.</i> ЭРВЕ БАЗЕН – ПРЕДСТАВИТЕЛЬ СЕМЕЙНОГО РОМАНА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	211
<i>Танькова Е. В.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «РАБОТА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ПИСАТЕЛЯ Б. ВИАНА	213
<i>Тимонина А. П.</i> ЖЕНСКИЕ ПСЕВДОНИМЫ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ.....	216
<i>Трошкина М. А.</i> КРЫМСКАЯ ВОЙНА В ПРОИЗВЕДЕНИИ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «АТАКА ЛЕГКОЙ КАВАЛЕРИИ»	219
<i>Ульянова В. А.</i> СРАВНЕНИЕ ПОСЛОВИЦ О ДЕНЬГАХ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	221
<i>Усяев А. Н., Андрюшова А. А.</i> СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ЛОНДОН» В АНГЛИЙСКОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	224
<i>Уткина М. С.</i> ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА АНГЛИЙСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА	226
<i>Чапаева Л., Скворцова Т.</i> ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЫ ОТ РОССИЙСКОЙ. ВОЗМОЖНОСТЬ ПОСТРОЕНИЯ МОСТА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ МЕЖДУ РОССИЙСКИМИ И АМЕРИКАНСКИМИ ПОДРОСТКАМИ	230
<i>Шибанова Е. А., Бурякова О. Л.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «ОЧАГ», «УЮТ» И «КОМФОРТ» ВО ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ БРАЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ	232
<i>Шильцева А. А.</i> ВЫМЫШЛЕННЫЕ ЯЗЫКИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИХ СУЩЕСТВОВАНИЕ ЗА ПРЕДЕЛАМИ РОМАНА	235
<i>Шум Д. В.</i> ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ ДНЕЙ НЕДЕЛИ (на примере русского и английского языков).....	238
<i>Яковлева В. А.</i> ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧЕЙ АНГЕЛЫ МЕРКЕЛЬ	241

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

<i>Балашова Г. В.</i> ТИПИЗАЦИЯ ОШИБОК СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (на примере немецкого языка)	245
<i>Борисов А. В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ	248
<i>Воеводина И. В., Мартынова Ю. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «MINDMAPPING» КАК МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ	250
<i>Вождаева Е. О.</i> ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	252
<i>Гаврилова А. И.</i> СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	255
<i>Гуцу К. Г.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ	258
<i>Желтенкова Т. Ю., Мартынова О. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	260
<i>Катальшова Е. Д.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	263
<i>Кирасирова М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	267
<i>Киселева Т. А., Суркова Л. В.</i> РОЛЬ СМЫСЛОВОЙ ДОГАДКИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ	270
<i>Козлова М. В.</i> КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	272
<i>Кокарева Н. И., Разуваева Т. А.</i> ЧИТАТЕЛЬСКИЙ ДНЕВНИК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА	276

<i>Кокорина Е. Ю.</i> ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	281
<i>Корабельникова О. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	285
<i>Кудавкина М. В.</i> ОСОБЕННОСТИ И ВЛИЯНИЕ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	288
<i>Лигай К. А.</i> «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	289
<i>Мартынова О. В., Мельникова А. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	291
<i>Милохова О. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	296
<i>Питерскова Т. А., Мещерякова Т. О.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ	299
<i>Питерскова Т. А., Пронина Т. А.</i> ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	302
<i>Погодина С. А.</i> ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЗАЦИИ БЕЗЭКВИВАЛЕТНОЙ ЛЕКСИКИ	305
<i>Полатова Д. И., Дмитриев Д. В.</i> ИНТЕНСИФИКАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ.....	307
<i>Рябова Е. И., Шурыгина Ю. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	310
<i>Савелова Д. А., Дмитриев Д. В.</i> МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	312
<i>Семёнова А. А., Шурыгина Ю. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	315

<i>Смирнова К. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	318
<i>Соболев А. Ю.</i> ПРИЧИНЫ И НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	321
<i>Фещенко И. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	323
Сведения об авторах	327

ОТ РЕДАКТОРА

15 апреля 2015 г. состоялась Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей, учителей, аспирантов, студентов и школьников «III Авдеевские чтения», проходящая в рамках XXVI научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования» студентов и профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», посвященная 70-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Цели проведения конференции:

- поддержка и развитие научной деятельности студентов и профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»;
- изучение актуальных проблем современной лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков;
- обмен и распространение опыта внедрения современных методов и технологий в процесс преподавания лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков;
- укрепление разносторонних связей между образовательными организациями г. Пензы и Пензенской области, иных областей и регионов Российской Федерации.

Оргкомитет конференции благодарит преподавателей, студентов и аспирантов Педагогического института им. В. Г. Белинского ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технический университет», ГБОУ СПО «Пензенское художественное училище им. К. А. Савицкого», ФГБОУ ВПО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина», педагогов и обучающихся школ и гимназий г. Пензы, Пензенской области за интересные идеи и оригинальные методические находки и надеется на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор

Шурыгина Ю. А.

Раздел 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Н. А. Аверьянова, С. С. Цыганова

АБСОЛЮТНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Глагол считается самой сложной и ёмкой частью речи во многих языках, и английский язык в этом плане не исключение. В грамматике английского языка глагол занимает особое место благодаря разветвленности своей системы средств словоизменения и формообразования, а также его главной роли в построении предложения. Одной из интересных, на наш взгляд, тем, связанных с глаголом, является категория переходности, а именно, абсолютное употребление переходных глаголов.

Многие лингвисты не рассматривают абсолютное употребление переходных глаголов как утрату переходности, так как переходные глаголы сохраняют свою объектную интенцию, то есть, соотнесенность с объектом. Л. С. Бархударов утверждает, что употребляясь абсолютно, переходный глагол не перестает быть переходным, поскольку и в абсолютном употреблении он сохраняет потенциальную возможность сочетаться с дополнением (при этом без какого-либо изменения семантики самого глагола) [4]. В. М. Аринштейн отмечает, что при абсолютном употреблении глагол передаёт определённую информацию об отсутствующем дополнении, т.е. семантическая структура глагола содержит семы его объектов [2].

При изучении отношений между переходным глаголом и прямым дополнением возникает вопрос, что же лежит в основе этой связи. В своем исследовании В. А. Авронин делает вывод о том, что «...принадлежность подчиняющего слова к той или иной части речи, так же как и синтаксическая его функция, не играет решающей роли в вопросе о подчинении прямого дополнения. Но что же в таком случае играет решающую роль? Ответ на этот вопрос может быть только один: семантика подчиняющего слова» [1].

Так, переходные глаголы в рамках изучения вопроса абсолютного употребления были объединены в следующие подклассы: «give», «eat», «drink», «shrug», «drive» [2].

К подклассу «give» относятся глаголы с обширным и четко не ограниченным силовым полем, с одинаковой вероятностью появления после них объектов. Следовательно, глаголы этого подкласса не содержат в своем

интенционале сем сочетающихся с ними объектов. Особенностью абсолютного употребления этих глаголов является то, что редукция дополнения здесь есть способ обозначить актуальность связей глагола со всем классом мыслимых при нем объектов и одновременно избежать референционной определенности. Например: *In these days people don't understand* (J. Galsworthy).

К подклассу «eat» относятся глаголы с более ограниченным силовым полем, объекты которых обладают родовой семой, входящей в интенционал глагольного значения, например, глаголы *cook, eat, draw, knit, paint, play, sew, sing*, и многие другие. Абсолютное употребление глаголов этого подкласса возможно в случае достаточного указания на родовой признак объекта для данной ситуации.

Tom divided the cake and Becky ate with good appetite, while Tom nibbled at his moiety.

Так как дополнение дублирует соответствующую сему в глаголе, оно редуцируется.

Подкласс «drink» включает в себя такие глаголы, как *love, write* и многие другие. Редукция реализует лишь производное специализированное значение, развившееся на фоне основного и включающее в свой интенционал семы одного из участков гипо-гиперонимической системы объектов. Например: *I'll just say like this, 'And you know, Hester!' and then we'll drink* (J. Galsworthy).

Подкласс «shrug» включает в себя ограниченное количество глаголов, например, *clap, frown, stamp, wince*. Эти глаголы включают в свой интенционал сему, соответствующую значению своего объекта. Например: *Dorian winced and looked round at the grotesque things that lay in such fantastic postures on the ragged mattresses* (O. Wilde).

Подкласс «drive» отличается от всех предыдущих тем, что при абсолютном употреблении глаголы реализуют, кроме основного переходного, производное, непереходное значение. Непереходное значение реализуется в тех случаях, когда подлежащее перестает обозначать производителя действия и превращается в обозначение движущегося предмета или существа. Например: *After breakfast, he walked with the duchess for an hour in the garden and then drove across the park to join the shooting-party* (O. Wilde).

Абсолютное употребление переходных глаголов зависит не только от характеристик глаголов, но и от коммуникативных факторов. Безобъектное употребление используется в целях эмфазы, логического выделения глагольного значения. Однако иногда выбор абсолютной конструкции диктуется не потребностью в эмфатическом выделении глагольного значения, а тенденцией к устранению семантической избыточности. Например: *Soames shrugged* (J. Galsworthy).

Коммуникативная маркированность абсолютного употребления ярко выступает у подклассов *give, eat*. При безобъектном употреблении реализуется указание на класс или классы объектов, а не на индивидуальный объект, при этом глагол становится коммуникативным центром всего со-

общения. Например: I warn you that if you attempt to touch me I shan't give you a little bit of a slap, I shall give you such a biff on the jaw that you won't be able to eat in comfort for a week (W.S. Maugham).

Также безобъектное употребление часто наблюдается с формами длительного вида, являющимися морфологическим средством акцентуации процесса. Например: He had remarked that she looked at him sometimes when she thought he wasn't noticing, as if she were wondering still what he had done – forsooth – to make those people hate him so (J. Galsworthy).

Неперфектные формы инфинитива и герундия, свободные от выражения видо-временных, модальных и других глагольных категорий, больше подходят для передачи действия вообще, в отвлечении от конкретного объекта, чем личные формы глаголов. Например: Guarding himself with his pale smile, he stood watching (J. Galsworthy).

Паралингвистические средства (ситуационные явления, предметное окружение в момент говорения, выделение, подчёркивание с помощью различных движений и т.д.) также выполняют функции компенсации элиминированных в реальном процессе коммуникации некоторых избыточных языковых средств.

Таким образом, безобъектное употребление переходных глаголов является результатом взаимодействия многих факторов, относящихся к разным языковым уровням.

Список литературы

1. Авронин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В. А. Авронин. – Л., 1975. – 276 с.
2. Аринштейн, В. М. Опыт семантико-синтаксической интерпретации абсолютного употребления переходных глаголов в современном английском языке / В. М. Аринштейн // Теория и методы семасиологических исследований. – Л., 1979. – С. 3–17.
3. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М., 1976. – 383 с.
4. Бархударов, Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М., 1966. – 200 с.

Н. А. Аверьянова, С. Н. Шумилкина

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ РОДА «НЕЛИЧНОСТНЫХ» СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В исследовании категории рода английского языка так и не найдено единой точки зрения даже на факт ее существования, а также на разграничение существительных в зависимости от их рода. Разные исследователи по-разному трактовали и трактуют эту категорию.

М. Я. Блох выдвинул идею о том, что род – строго оппозиционная категория. Иными словами, она образована с помощью двух оппозиций, расположенных по отношению друг к другу в порядке иерархии.

Первая оппозиция затрагивает все существительные, разделяя их на личностные и неличностные. Вторая же оппозиция включает в себя только личностные существительные, деля их на существительные мужского и женского рода [2].

В английском языке показателем рода существительного являются личные местоимения 3-го лица единственного числа (*he, she, it*). Соответственно, местоимение «*he*» является средством выражения мужского рода, «*she*» – женского, «*it*» – среднего. Местоимения «*he*», «*she*» замещают личностные существительные в соответствии с полом их референта.

Согласно классификации М. Я. Блоха, к неличностным существительным относятся неодушевленные, а также одушевленные существительные, обозначающие животных. Общеизвестно, что неодушевленные существительные могут выражать объекты неживой природы, различные явления. Неличностные существительные в английском языке относятся к среднему роду и соотносятся или коррелируют с личным местоимением 3-го лица единственного числа *it*.

Однако в английском языке множество примеров, когда неличностные существительные, относясь к среднему роду, замещаются местоимениями *he* и *she*, которые характерны для личностного класса. В основном, это явление встречается в художественной литературе, в стилистически окрашенной и эмоциональной речи. Подобную несовместимость М. Я. Блох называет контекстуальной деформацией категориальной оппозиции или транспозицией. Здесь речь идет о таком явлении, как олицетворение, которое маркировано категорией рода, и которое считается одним из самых выразительных стилистических приемов [2].

Будучи разновидностью метафоры, олицетворение (персонализация, персонификация, прозопопея) определяется как троп, встречающийся в том случае, когда неодушевленным предметам приписываются свойства и признаки одушевленных, такие, как дар речи, способность вступать в отношения, свойственные человеческому обществу и т.д. [1].

В настоящей статье нас интересует связь олицетворения с категорией рода современного английского языка. Прежде всего, необходимо понять причины и мотивы соотнесения существительных с тем или иным грамматическим родом в условиях метафорического олицетворения.

Проанализировав художественные произведения английских и американских авторов, мы пришли к выводу, что существует три главных мотива использования приема олицетворения в его связи с выражением грамматического рода: мифологические, исторические и психологические ассоциации.

Мифологические ассоциации

Общеизвестным является факт, что еще древние греки верили в одухотворенность природы и различных явлений (вода, солнце, камень и т.д.).

Различные природные объекты были наделены человеческими свойствами (мышление, речь, чувства). Это и есть основа олицетворения.

Так, существительное «любовь» *love* заменяется местоимением мужского рода. Причиной тому может служить миф о боге любви Эроте, сыне Афродиты. Он – веселый, шаловливый, коварный, иногда жестокий. В его руках маленький золотой лук, а за плечами – колчан со стрелами. Стрелы Эрота несут с собой радость и счастье, порой же они наполнены страданиями, муками любви и даже гибелью [4].

All that I ask of you in return is that you will be a true lover, for Love is wiser than Philosophy, though she is wise, and mightier than Power, though he is mighty. Flame-coloured are his wings, and coloured like flame is his body. His lips are sweet as honey, and his breath is like frankincense (O. Wilde).

«Земля» *earth* в произведениях английских авторов соотносится с местоимением женского рода. Объяснение этому можно найти в мифах о богине земли – Гее. Широко раскинулась она, могучая, дающая жизнь всему, что живет и растет на ней [4].

'The Earth is going to be married, and this is her bridal dress,' whispered the Turtle-doves to each other (O. Wilde).

Богиня ночь родила в наказание Крону целый сонм ужасных божеств, среди которых был и бог Танат – Смерть. Существительное «смерть» *death* соотносится с местоимением мужского рода [4].

*Because I could not stop for Death,
He kindly stopped for me... (E. Dickinson).*

Эти и многие другие примеры доказывают, что в основе олицетворения и соотнесения неличностных существительных с местоимениями *he* или *she* лежат мифологические ассоциации. Мужской образ в мифе предполагает мужской род существительного и соотносится с *he*. Женский же образ передается с помощью местоимения *she*.

Исторические ассоциации

Рассматривая исторический род существительных при транспозиции, можно выделить группу существительных, местоименная соотнесенность которых является следствием исторических ассоциаций. К таким существительным относятся *ship, vessel, boat*. Традиционно они могут быть заменены местоимением женского рода *she*. По мнению И. Э. Лалаянца, принадлежность обозначающих суда существительных к женскому роду можно, вероятно, объяснить тем, что слово «ship» произошло от скандинавского «сiрам», означавшего нечто, связанное с женским лоном [3].

А. Конан Дойль в своем научно-фантастическом романе «Маракотова бездна» так описывает трагически исчезнувшую паровую яхту.

The Stratford is a fine seaworthy little boat, specially fitted for her job. She is twelve hundred tons, with clear decks and a good broad beam, furnished with

every possible appliance for sounding, trawling, dredging and tow-netting (Doyle).

К группе неличностных существительных, с которыми при олицетворении происходит транспозиция категории рода, относятся также названия государств и городов. Они традиционно могут соотноситься с местоимением женского рода. Однако это случается только тогда, когда название употребляется в поэтических контекстах, иными словами, когда говорящий испытывает особые чувства к стране или городу.

Milton! thou should'st be living at this hour:

England hath need of thee: she is a fen

Of stagnant waters: altar, sword and pen... (W. Wordsworth).

Психологические ассоциации

В литературе есть примеры, когда сам автор принимает решение поменять род существительного. Особенно это можно заметить в сказках и баснях, когда животным приписываются поступки и свойства людей. И местоимения *he* или *she* употребляются не для того, чтобы указать на естественный род животного, а для того, чтобы показать, что они действуют, как человек. Иными словами, используя олицетворение, автор подчеркивает какие-либо психологические особенности животных, свойственные человеку. Например, в сказке А. Милна «Вини-Пух» автор использует местоимения 3-го лица единственного числа, описывая животных, которые ведут себя, как люди (разговаривают, думают и т.д.).

Winnie-the-Pooh sat down at the foot of the tree, put his head between his paws, and began to think.

Eeyore, the old grey Donkey, stood by the side of the stream, and looked at himself in the water.

Winnie-the-Pooh hadn't thought about this. If he let go of the string, he would fall – bump – and he didn't like the idea of that (A. A. Milne).

Таким образом, неличностные существительные в английском языке могут соотноситься с местоимениями *he* или *she*. Подобная транспозиция является основой олицетворения. Анализ примеров показал, что местоименная соотнесенность может быть определена мифологическими, историческими и психологическими ассоциациями.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Блох, М. Я. Категория оппозиционного замещения / М. Я. Блох // Вопросы теории английского языка. – Вып. 1. – М. : МГПИ, 1973. – С. 37–44.
3. Лалаянц, И. Э. О проявлении категории рода у некоторых существительных в современном английском языке / И. Э. Лалаянц // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 102–103.
4. Нейхард, А. А. Легенды и сказания Древней Греции и Древнего Рима / А. А. Нейхард. – М. : Правда, 1990. – 576 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **А. П. Тимонина**

В последнее время в лингвистической литературе все больше внимания уделяется творческому потенциалу языка в связи с его особой манипулятивной функцией. Одним из способов реализации данного потенциала является языковая игра.

В современной лингвистике еще не сложилась целостная и единая классификация видов и приемов языковой игры, а также не существует единого определения этого феномена, несмотря на достаточно пристальное внимание к её исследованию. Теоретическая не разработанность проблемы и практические потребности позволяют говорить об актуальности исследования феномена языковой игры.

Существуют различные трактовки языковой игры, от традиционных до парадоксальных. Вопрос об игре как о форме деятельности человека рассматривался философами, психологами, лингвистами (Аристотель, И. Кант, Й. Хейзинга; Л. С. Выготский; Д. Б. Эльконин, Ю. И. Левин и др.), и всё же среди множества теорий нет однозначного понимания игры как вида человеческой деятельности.

Создание теории игрового происхождения и функционирования языка принадлежит Людвигу Витгенштейну, который стал основоположником широкого толкования термина «языковая игра». Согласно ему любой вид деятельности, связанной с языком, – игра. Он считал, что языковой игре свойственны те же признаки и функции, что и любой другой игре, и она строится по принятым говорящими правилам, способствуя расширению представлений о мире, гармонизации реальности. Склонность к языковой игре генетически заложена в каждом человеке.

В отечественной лингвистике термин «языковая игра» вошел в широкий научный обиход после публикации монографии Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой «Русская разговорная речь», где говорится о языковой игре как о явлении, когда говорящий «играет» с формой речи. Это может быть незатейливая шутка, острота, каламбур и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т.д.).

Существуют также узкие трактовки, по-разному определяющие языковую игру и, соответственно, выделяющие различные ее признаки в качестве основных. Т. А. Гридина даёт следующее определение языковой игре. Языковая игра – творческое, свободное отношение к форме речи, неканоническое употребление языка, позволяющее говорящему реализовать способности к языковому творчеству и выделить себя как языковую личность из ряда других говорящих личностей.

С точки зрения Т. А. Гридиной, эффект языковой игры предопределён рядом факторов:

- 1) окказиональность, так как «языковая игра порождает иные, чем в узусе и норме, средства выражения определенного содержания или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы»;
- 2) неканоническое употребление или комбинация языковых средств;
- 3) осознанное аномальное словоупотребление;
- 4) апелляция к языковой компетенции слушающих.

В работах отечественных лингвистов Э. А. Лазаревой, Д. С. Лихачева, В. С. Панченко, последних десятилетий все большую значимость приобретает подход, при котором языковая игра понимается как осознанное нарушение нормы. Однако не всякое целенаправленное нарушение нормы является языковой игрой. Это означает, что языковая игра, нарушая языковую норму, указывает реципиенту на определенные особенности языка.

Другое понимание языковой игры находит отражение в работе Д. И. Руденко и В. В. Прокопенко. Языковая игра – процесс создания с помощью языка новых, виртуальных, миров: говоря что-либо, человек создаёт особый мир, который в реальности не существует.

В своей работе «Русский язык в зеркале языковой игры» В. З. Санников рассматривает этот феномен, как «украшательство» речи, которое обычно носит характер остроты, балагурства, каламбура, шутки. Он также выделяет специфические цели употребления языковой игры: заинтриговать, заставить слушать; развивать язык и мышление; развлечь себя и собеседника; самоутвердиться. Исходя из целей использования языковой игры, В. З. Санников выделяет четыре функции языковой игры: 1) тренировочную (языкотворческую), 2) развлекательную, 3) психотерапевтическую, 4) маскировочную.

В рамках концепции комического М. М. Бахтин связывал проявление языковой игры со средневековым (снижающе-очищающим) типом смеха. Средневековый, в том числе древнерусский, смех отличается универсальным характером, поскольку несёт правдивую информацию о мире и совмещает разрушительное и созидательное начала: осмеивая устройство человеческого общества, смех строит мир антикультуры.

Следующая точка зрения на языковую игру имеет лингвосомиотический характер: признание языковой игры особым лингвистическим кодом. Стандартное использование языка предполагает общепринятый коллективный код. Предпосылкой языковой игры выступает свойство асимметрии языкового знака, стремление прежней формы приобретать новые значения и тенденция прежних значений выражаться посредством новых форм. Особый лингвистический код возможен только при наличии сходного ассоциативного восприятия адресанта и реципиента реальных процессов. И адресат, и реципиент получают эстетическое удовольствие от игры: говорящий – от своего остроумия, а слушающий от умения отгадать неразрешимую, на первый взгляд, лингвистическую загадку.

Итак, проведенный анализ различных подходов к изучению феномена языковой игры свидетельствует о сложности данного понятия. Трудности его определения обусловлены тем, что языковая игра представляет комплекс языковых средств, формирующих особую сферу языка. Она имеет надсистемный характер и отличается специфическим функционированием в речи, а также свидетельствует о творческих способностях говорящего.

Список литературы

1. Гридина, Т. А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи. Явление языковой игры : дис. ... д-ра филол. наук / Гридина Т. А. – М., 1996. – 566 с.
2. Земская, Е. А. Языковая игра / Е. А. Земская // Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. – М., 1983. – 276 с.
3. Коновалова, О. Ю. Языковая игра в современной русской разговорной речи : моногр. / О. Ю. Коновалова. – Владивосток, 2008. – 196 с.
4. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников // Языки русской культуры. – М., 1999. – 544 с.

Н. А. Багдасарян

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент **С. В. Брыкина**

Юриспруденция занимает особое место в жизни современного общества. Существует достаточное количество исследований, посвященных употреблению английских юридических терминов и их переводу на русский язык, в которых юридический термин рассматривается как предмет транслатологического анализа.

Анализировать такую терминологию довольно сложно, так как существуют различия между российским и англо-американским правом. Иногда словарное соответствие часто не дает правильного представления о лексической единице, так как за аналогичными терминами в двух языках стоят разные понятия или разный объем значения близких по смыслу понятий. Например, «prosecutor» переводится как «прокурор», однако функции этих фигур в системах американского и российского права не совпадают, и американец, услышав слово «prosecutor», представляет себе нечто иное по сравнению с тем, что вкладывает в слово «прокурор» русскоговорящий носитель языка [3].

Кроме того, существуют различия в использовании юридической терминологии в американском и британском вариантах английского языка.

Приведем несколько примеров:

- министерство финансов – Treasury Department (USA); Treasury (UK);
- министерство юстиции – Department of Justice (USA); Department for Constitutional Affairs;

– Attorney General: министр юстиции (США); Генеральный прокурор (Великобритания).

Другим характерным примером специфики британской и американской терминологических систем является классификация преступлений. Подробно эта тема рассмотрена в работе Е. С. Максименко [2].

Первоначально система классификации в английской и американской юридических терминологиях совпадала. Все преступления подразделялись на felonies (тяжкие преступления), misdemeanours (мисдиминор (категория наименее опасных преступлений, граничащих с административными правонарушениями) и treasons (государственная измена). По старой классификации felony подразделялись на: felony at common law (преступление по общему праву), capital felony (преступления, караемые смертной казнью), statutory felony (преступления по статутному праву). Misdemeanour включал два класса: misdemeanour at common law (проступок по общему правилу), high misdemeanour (государственный мисдиминор. Так было до 1967 года. Затем в английской юридической терминологии появилась новая классификация, основанная на выделении непосредственно объекта преступления. Термин crime стал обозначать понятия, ранее выражавшиеся терминами felony и misdemeanour. Вместо терминов felony, misdemeanour и treason используются составные термины, образованные на базе термина crime: crime against the state (преступление против государства), crime against justice (преступление против правосудия), crime against religion (преступление против религии), crime against reputation (преступление против репутации), crime against security (преступление против безопасности), crime against morality (преступление против нравственности).

По мнению В. С. Виноградова, юридические тексты относятся к официально-деловым, которые ориентированы на передачу содержания, и к таким документам нередко применяется прием дословного перевода.

С. В. Гринев, в свою очередь, выделяет особенности подбора эквивалентов для иноязычных терминов. «С лексической точки зрения, при переводе терминов возможны две основные ситуации – когда в русском языке права существуют эквиваленты иноязычного термина, зафиксированные в переводных словарях, и когда такие эквиваленты отсутствуют» [1].

Так, «English-Russian Comprehensive Law Dictionary» содержит большое количество терминов, которые в своих разных значениях переводятся вариантными соответствиями:

defense амер. 1. оборона; защита; 2. защита (на суде); аргументация ответчика; возражение по иску; возражение ответчика; 3. запрещение.

custody 1. хранение; охрана; 2. попечение; опека; 3. контроль; владение; 4. задержание; содержание под стражей; тюремное заключение.

abandon 1. отказываться (от права, притязания и т.п.); отказываться от имущества в пользу страховщика, абандонировать; 2. прекращать; 3. оставлять (жену, детей); закрывать.

Исследование англоязычной и русскоязычной юридической терминологии имеет большое значение не только в теоретическом, но и в практиче-

ском плане. Существует необходимость подготовки специалистов, способных адекватно переводить тексты юридических документов разных видов.

Список литературы

1. Гринев, С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М., 1993.
2. Максименко, Е. С. Национально-культурная специфика отраслевых терминосистем (на материале английской и американской юридической терминологии) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Максименко Е. С. – М., 2002.
3. Де Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1977.
4. English-Russian Comprehensive Law Dictionary / под ред. А. С. Мамуляна. – М., 2003.

Д. А. Балберова

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ И РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ПОЛИТИКА

(на примере романа Р. П. Уоррена «Вся королевская рать»)

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Н. К. Ерёмкина***

Одним из направлений современной лингвистики выступает политическая лингвистика. Политическая лингвистика – новое для России направление науки и её развитие обусловлено повышением интереса общества к особенностям и основным механизмам осуществления политической коммуникации. Предметом исследования политической лингвистики выступает политическая речь. Одним из направлений анализа является формирование речевого портрета политического лидера.

Особенности политической сферы организации жизни общества накладывают особенности на формирование речевого портрета политика. Прежде всего, в числе личностных качеств политика выделяется его эмоциональная и волевая сфера, интеллект, характер, способности, общий кругозор знаний, а так же совокупность имеющихся знаний в специализированных областях. В соответствии с этими параметрами формируется речевое поведение политика [2, с. 39].

«Главный герой романа «Вся королевская рать» – Вилли Старк, настоящий политический лидер. Энергичный, амбициозный, выходец из народа, борец за справедливость, труда. Несмотря на то, что все свои будни он проводил на ферме, занимаясь тяжким физическим трудом, «... он всерьез взялся за книги и тратил на них все свободное время... Он хотел урвать от всего на свете. Но все кончилось юриспруденцией» [3, с. 42]. Благодаря своей воле и терпению, Вилли стал адвокатом, а затем и губернатором.

Речь политика принято характеризовать с точки зрения двух аспектов: коммуникативного и речевого. В подтверждение этого факта могут быть представлены следующие основания.

Во-первых, речь Вилли Старка отличается позитивным характером содержания. Его выступления наполнены фактами, свидетельствующими о достигнутых успехах, значительном потенциале с точки зрения перспектив развития, возможными свершениями, а так же негативными оценками оппозиционеров власти [2, с. 46]. «Они хотели погубить меня, потому что им не нравятся мои дела. Я скажу вам, что я намерен делать дальше. Я намерен построить больницу. Самую большую, самую лучшую на свете. И это ваше право – чтобы каждый ребенок получил образование. И если кто-нибудь помешает мне осуществлять ваше право и вашу волю, я уничтожу его» [3, с. 170].

Во-вторых, специфическим проявлением и особенностью его речи выступает наличие лозунгов. Это, своего рода, языковой анфас политического деятеля, стремящегося к индивидуальности и безусловной идентификации в числе представителей политической арены [2, с. 46]. Лозунги Старка имеют черту народности, например, «Я слушаю сердце народное», «Ваша воля – моя сила», «Ваша нужда – мой закон». Его девиз: «Ты должен делать добро из зла, потому что его больше не из чего делать».

Таким образом, именно коммуникативные характеристики политика становятся ведущим аспектом построения его речевого портрета. Оценка политика в этой связи строится на ряде аспектов. В работе мы придерживаемся классификации М. Н. Пановой.

- умеет ли он говорить самостоятельно или читает выступление;
- способен ли вступить в диалог и без труда отступить от намеченной структуры выступления;
- насколько убедителен в спорах;
- характеризуется агрессивностью или либеральностью [1, с. 22].

В начале своей политической карьеры речь Вилли Старка была, в основном, с листа, так как она была наполнена многочисленными цифрами, статистиками. Джек Берден – молодой журналист, в будущем помощник Старка говорит: «Никто и не слушал его речей, включая меня. Они были ужасны. Они были полны цифр и фактов, которые он собрал, разъезжая по штату» [3, с. 45]. По прошествии времени Старк осваивает азы красноречия. Он смело говорит с трибуны, его речь более убедительна и точна. «Я сдержу свое слово. И да поможет мне бог. Я буду жить вашей волей и вашим правом. И если кто-нибудь помешает мне осуществлять ваше право и вашу волю, я уничтожу его. Я уничтожу его вот так! Я буду бить, чем попало. Без разбор!» [3, с. 170].

Вторым аспектом анализа выступают речевые характеристики политика. В их числе принято выделять следующие:

1. Предпочтительный режим коммуникации – диалогичность речи.

Вне зависимости от качества и убедительности монологической речи стремление к сохранению диалогичной направленности общения более положительно оценивается аудиторией, так как говорит о социальной активности личности, готовности к речевым действиям и уверенности в своей

позиции. Речь Вилли Старка содержит достаточно диалогических высказываний. В своих выступлениях он постоянно контактирует с публикой: «Я хочу, чтобы вы ответили мне честно, как на духу. Отвечайте: обманул я вас? Обманул? Потом раздавался рев» [3, с. 92]. «Они хотели погубить меня, потому что им не нравятся мои дела. Вам мои дела нравятся? Я скажу вам, что я намерен делать дальше. Я намерен построить больницу. Самую лучшую на свете. Она будет принадлежать вам. Бесплатно. Это ваше право. Вы слышите? Это ваше право!» [3, с. 169–170].

2. Нормативность речи:

- соблюдение лексических, грамматических, словообразовательных, орфоэпических норм;
- точность речи;
- богатство и выразительность.

С точки зрения грамматики в речи Старка неоднократно используется будущее время, что способствует убеждению окружающих в его решительности. «Я буду жить вашей волей и вашим правом. Я буду бить, чем попало» [3, с. 170]. Другим ораторским приемом в речи Старка можно назвать употребление просторечий при обращении к простому народу, которые целесообразно используются, чтобы завоевать доверие. Например: «Я не собираюсь говорить речь. Я не затем приехал. Я приехал посмотреть на моего папашу, осталось ли у него чего-нибудь пожевать в коптильне. Я скажу ему: «Папа, где же копченая колбаса, которой ты хвалился, где же ветчина, которой ты хвалился всю зиму, где...» [3, с. 6]. Речь точна и выразительна, что подтверждается большим количеством восклицательных предложений. «Я уничтожу его вот так!» «Вот так!» [3, с. 170].

3. Особенности и эффективность использования информативных и оценочных речевых жанров. В соответствии с особенностями политической сферы важно отметить, что выбор жанра обуславливается чаще всего особенностями коммуникативной ситуации и задачами выступления. Однако умение политика продемонстрировать речевое искусство в каждом направлении выступает важной характеристикой его языковой личности [1, с. 34–35]. Основным приемом, который использует Старк, является так называемый игровой прием. Его целью является воссоздание яркого личного имиджа, который импонирует толпе, возбуждает положительные эмоции. Характерные особенности данного приема заключаются в использовании активной жестикуляции, яркой языковой экспрессией: «Он вскинул руки над головой так, что рукава пиджака сползли и открыли манжеты, распрямил ладони и сжал. Он завопил: «Дайте мне этот топор!» И толпа взревела. Он медленно опустил руки, призывая к молчанию. Потом сказал: «Ваша воля – моя сила». И, выждав, произнес в тишине: «Ваша нужда – мой закон».

Потом: «Все» [3, с. 170].

4. Семантическая роль политика в тексте. С этой точки зрения в лингвистике выделяются следующие возможные роли:

- агенс, то есть лицо, которое активно осуществляет определенное действие или участвует в определенной ситуации;
- перцептив, или объект воздействия, обозначает взаимоотношения политика и партии, в состав которой он входит;
- коагенса – роль, свойственная, в основном, для предвыборной ситуации, в условиях которой лицо находится в отношениях совместного действия, понятно, что для достижения успеха в предвыборной деятельности политик предпочитает видеть в роли коагенса общество, свою целевую аудиторию.

Вилли выступает в роле агенса, что подтверждает повтор личного местоимения «я». «Я сделаю», «я буду», «я уничтожу», «я намерен», «я сдержу» и т.д.

5. Коммуникативные удачи и неудачи политика, его успешность как оратора.

В начале политической карьеры, как уже отмечалось, Вилли Старк терпел неудачи, так как его речь была «сухой», скучной и невыразительной. Он говорил: «Теперь, друзья, если вы запасетесь терпением, я сообщу вам цифры», откашливался, шелестел бумажками, и люди потихоньку сползали на стульях, принимались чистить ногти перочинными ножиками» [3, с. 45]. Став губернатором, и отточив свое ораторское мастерство, толпа кричала: «Вилли, Вилли, мы хотим Вилли!».

Таким образом, анализ речевого портрета – это характеристика выявленных компонентов языковой личности. Для получения речевого портрета, важно зафиксировать самые яркие моменты речи и выделить специфические характеристики, с описанием которых было бы понятно, что речь идет именно об этом политическом деятеле.

Список литературы

1. Панова, М. Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвотодического исследования / М. Н. Панова. – М., 2004. – 323 с.
2. Паршина, О. Н. Российская политическая речь: Теория и практика / О. Н. Паршина. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 232 с.
3. Уоррен, Р. П. Вся королевская рать / Р. П. Уоррен ; пер. В. П. Голышев. – М. : Правда, 1988.

С. В. Брыкина, К. А. Авдеева

АБСОЛЮТНЫЕ НОМИНАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена исследованию особенностей перевода абсолютной номинативной конструкции с английского языка на русский язык. Английская абсолютная номинативная конструкция является грамматиче-

ским средством, призванным облегчить и разнообразить структуру предложения.

По мнению Л. С. Бархударова, абсолютная номинативная конструкция (далее АНК) представляет собой комплекс, состоящий из субъектного члена и предикативного члена. Субъектным членом (номинативным компонентом) АНК может быть существительное, субстантивное словосочетание или личное местоимение в форме именительного падежа. Предикативный член АНК может быть выражен глаголом в форме причастия I (наиболее частый случай), причастия II и инфинитива. Однако предикативный член также может быть представлен неглагольной частью речи – прилагательным, наречием, предложной группой и существительным без предлога [1]. В АНК существительное (или местоимение) исполняет роль подлежащего по отношению к предикативному члену, не являясь подлежащим всего предложения.

Существуют две основные разновидности АНК:

1. АНК с причастием (the Nominative Absolute Participial Construction). (with) smb/smth doing/done;
2. АНК с инфинитивом (the Absolute Nominative with the Infinitive Construction). (with) smb/smth to do.

В некоторых случаях АНК присоединяется к основному предложению с помощью предлогов *with* и *without*, однако роль этих предлогов факультативна и возможна не во всех случаях.

По отношению к основному предложению конструкция может быть препозитивной, интерпозитивной или постпозитивной.

Особую разновидность АНК представляют собой, так называемые, эллиптические или редуцированные конструкции с выпадением некоторых ее элементов – это может быть как предлог *with/without*, так и причастие или инфинитив, но при этом именной элемент конструкции всегда сохраняется.

Поскольку АНК употребляется в обособлении, ее функции в предложении недостаточно четкие. Такая конструкция не имеет формальной грамматической связи с главным предложением. Большинство исследователей утверждает, что абсолютная номинативная конструкция выполняет функцию обособленного обстоятельства и может выражать различные обстоятельственные отношения, такие как временные, причинные, условные и сопутствующих обстоятельств. При переводе предложения, содержащего АНК, необходимо раскрыть характер смысловой связи данной конструкции с главным составом предложения. Поэтому при переводе решающее значение при определении ее функции имеет контекст.

Проиллюстрируем основные варианты перевода АНК, предложенные различными учеными:

1. Придаточное обстоятельственное предложение (если между абсолютной номинативной конструкцией и основным предложением существует смысловая связь, напоминающая связь между главным и придаточным предложением, чаще всего это значения причины или условия.).

Weather permitting, we shall start tomorrow. – Если погода позволит, мы поедем завтра.

2. Простое предложение, входящее в состав сложносочиненного предложения, вводимое союзами «и», «а», «причем» (если смысловая связь между абсолютной номинативной конструкцией и главным составом предложения ослаблена или недостаточно явно раскрыта контекстом).

Still the man and boy stood there, the boy glowing, the man with revelation in his face. – А старик и мальчик все стояли друг против друга, и лицо мальчика сияло, а старик, казалось, обдумывал некое неожиданное открытие.

3. Простое предложение, входящее в состав сложносочиненного предложения путем бессоюзного соединения (если смысловые отношения между абсолютной номинативной конструкцией и главным предложением достаточно слабо выражены).

«Here's maiden hair fern», Dad walked, thet in pail belling in his fist. – «А вот папоротник, называется венерин волос». – Отец неторопливо шагал вперед, синее ведро позвякивало у него в руке.

4. Деепричастие или деепричастный оборот (если конструкция является одно субъектной).

In his room Saul wept, his head buried in his pillow. – Мальчик громко рыдал, уткнувшись в подушку.

5. Предложный оборот с предлогом «с» (если предикативный член выражен неглагольной частью речи).

The children thanked her with snow in their mouths, their eyes darting from her buttoned-up shoest oher white hair. – Дети с полным ртом поблагодарили ее и принялись с любопытством разглядывать – от башмаков на пуговицах до седых волос.

6. Членение предложения и перевод самостоятельным предложением (если отношения между обособлением и основным предложением вообще не просматриваются).

In the dark attic the ladies shuddered, remembering, eyes shut. – Старушки в чердаке вздрогнули, вспоминая все это. Глаза у них были закрыты.

В некоторых случаях переводчик может прибегнуть к приему опущения, если считает, что информация содержащаяся в АНК нерелевантна. Однако данный способ является наименее желательным и представляет собой запасной вариант на случай, если переводчик не может прибегнуть к другим вариантам перевода.

A kind of silence fell on the frying in the kitchen as the two sisters faced each other, nothing in their hands. – И вновь воцарилось молчание; забыв о шипящей сковородке, сестры глядели друг на друга.

Следует так же отметить следующее – Я. И. Рецкер утверждает, что, в отличие от сложноподчиненного предложения, АНК характеризуется комплексной связью между оборотом и предложением в целом, т.е. между двумя действиями, описанными в разных частях предложения одновременно существуют два типа смысловой связи, например: временная и

условная, временная и причинная и т.д. [2]. Это дает переводчику более широкий спектр вариантов перевода одного и того же предложения.

This duty completed, he had three months' leave.

Мы можем перевести данное предложение, раскрывая с одной стороны временные отношения – «Когда эта работа была закончена, он получил трехмесячный отпуск», а с другой стороны раскрывая условные отношения – «Так как эта работа была закончена, он получил трехмесячный отпуск».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. В современном английском языке абсолютные номинативные конструкции получили широкое распространение в различных сферах. Зачастую данная конструкция употребляется как средство разнообразия синтаксиса, в частности для избежания наложения придаточных предложений. Перевод абсолютной конструкции зависит от ее связи с основным массивом предложения.

Список литературы

1. Бархударов, Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М., 1966. – 199 с.
2. Рецкер, Я. И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский / Я. И. Рецкер. – М., 1981. – 125 с.

С. В. Брыкина, Д. Г. Кармелаева

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПРОСТОРЕЧИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ХАРПЕР ЛИ «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА»

Исследование просторечий, используемых в тексте художественного стиля, и особенностей их перевода является важной задачей лингвистики и теории перевода. Это обусловлено статусом просторечной лексики как сложной системы, отражающей социальную стратификацию общества. Очень часто в процессе перевода трудно использовать регулярные соответствия слов и выражений, представленных в словаре, в результате чего переводчик прибегает к трансформационному переводу, чтобы передать образность, яркость, индивидуальность стиля автора, а также воспроизвести все художественные нюансы, из которых складывается художественное впечатление.

Под понятием «просторечие» Л. И. Баранникова подразумевает особый тип речи, социальный компонент в составе общенародного языка, стоящий за пределами литературного языка [1, с. 60].

Поскольку данная статья непосредственно связана с особенностями перевода английского просторечия на русский язык, необходимо дать определение понятию «английское лексическое просторечие».

Под английским лексическим просторечием понимается сложная лексико-семантическая категория, определенный фрагмент национального состава языка, т.е. известным образом упорядоченное и обладающее общей структурой иерархическое целое, представляющее совокупность социально детерминированных лексических систем (жаргоны, арг) и стилистически сниженных лексических пластов («низкие» коллоквиализмы, сленгизмы, вульгаризмы), которые характеризуются существенными различиями и расхождениями в основных функциях и в социолексикологическом, прагматическом, функционально-семантическом и стилистическом аспектах [2, с. 14].

Т. В. Холстинина в своей диссертационной работе приходит к выводу, что основными способами перевода лексических единиц, относящихся к пласту просторечий, являются перевод с помощью эквивалентной стилистически сниженной лексики русского языка, замена, целостное преобразование, смысловое развитие, добавление, опущение, компенсация, описательный перевод [3, с. 156].

На основании изложенного выше теоретического материала, мы провели сопоставительный анализ текста оригинала романа Харпер Ли «Убить пересмешника» с текстом перевода, осуществленного переводчиками Н. Галь и Р. Облонской. Нами было выявлено, что при переводе были использованы как регулярные соответствия, так и различные переводческие трансформации: модуляция, контекстуальная замена, целостное преобразование, опущение, компенсация и генерализация. Рассмотрим некоторые примеры подробнее.

Because-he-is-trash, that's why you can't play with him [4, с. 256]. – Потому что он – подонок. Вот почему я и не позволяю тебе с ним играть [5, с. 217].

Сленговое слово «trash» имеет значение «глупый человек». Однако, речевая ситуация обусловила использование при переводе приема контекстуальной замены. Необходимо было при переводе подобрать слово с более негативной коннотацией и более грубое. Таким контекстуальным эквивалентом в данном случае стало слово «поддон».

Before I remembered that there was no such thing as hoodooing I shrieked and threw them down [4, с. 67]. – Я даже не успела вспомнить, что колдовство бывает только в сказках, взвизгнула и отшвырнула их [5, с. 59].

Диалект «hoodooing» обозначает определенные магические обряды, которые практикуют афроамериканцы в южных штатах США. При переводе использовался прием генерализации значения, тем самым, название определенного вида магических действий, присущих отдельной группе людей, было заменено в переводе на более общее слово «колдовство». Данная трансформация представляется нам вполне обоснованной, поскольку для большинства носителей русского языка данная магическая практика является незнакомой, либо они имеют о ней недостаточные знания.

Atticus seemed to know what he was doing – but it seemed to me that he'd gone frog-sticking without a light [4, с. 201]. – Аттикус как будто знает, что делает, но все-таки мне казалось – он дал маху [5, с. 172].

В данном примере Харпер Ли использует сленговое выражение «to go frog-sticking without a light». Повествование ведется от лица маленькой деревенской девочки, и данное выражение представляется нам весьма уместным в контексте романа. При переводе было подобрано регулярное русское соответствие, также имеющее просторечную окраску «дать маху».

Why couldn't I mashed him? [4, с. 273]. – А почему нельзя ее раздавить? [5, с. 229].

Глагол «to mash» в южных штатах США употребляется в значении «to press», следовательно, в данном значении он выступает как диалект. Однако, в переводе данное диалектное значение этого глагола было опущено и заменено нейтральным словом «раздавить».

Gee minetti, Jem! [4, с. 255]. – Вот это да, Джим! [5, с. 205].

Выражение «gee minetti» является диалектом народов южных штатов США, которое имеет в русском языке фиксированное словарем регулярное соответствие «Бог мой». В данном случае при переводе было опущено это регулярное соответствие и компенсировано более разговорным выражением «вот это да». Нам представляется вполне обоснованным использование приема компенсации в данном примере, поскольку перевод сохраняет задуманную автором имитацию живой речи персонажей.

По результатам нашего исследования мы можем сделать предположение, что наиболее сложным и мало изученным в контексте теории перевода пластом лексики английского языка является стилистический пласт сниженной лексики, что, на наш взгляд, объясняется как неоднородностью и многогранностью самого сниженного регистра, так и отсутствием традиции литературного перевода сниженной лексики в российской переводной практике.

Проведенный анализ показал, что переводчик должен почти в равной степени владеть не только языками перевода, но и культурами носителей данных языков, чтобы наиболее эффективно применять приемы преобразования для создания адекватного перевода по отношению к тексту оригинала.

Список литературы

1. Баранникова, Л. И. Просторечие как особый социальный компонент языка / Л. И. Баранникова // Язык и общество. – Вып. 3. – Саратов, 1974.
2. Беляева, Т. М. Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985.
3. Холстинина, Т. В. Американский сленг в художественном тексте и проблема его передачи на русский язык (на материале романа Джона Ирвинга «Правила Дома сидра») : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Холстинина Т. В. – М., 2007. – 191 с.
4. Harper Lee. To kill a mockingbird / Harper Lee. – Copyright, 1960.
5. Харпер Ли. Убить пересмешника / Харпер Ли. – М. : Молодая гвардия, 1964.

МЕТАФОРИЧНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Н. А. Аверьянова**

Интерес к метафоре не ослабевает со временем. Данное явление привлекает пристальное внимание исследователей неслучайно. Это объясняется, прежде всего, общим интересом к изучению текста в широком смысле этого термина, стремлением дать лингвистическое обоснование и толкование различным стилистическим приемам, которые создают экспрессивность текста.

В практическом исследовании метафоры как стилистического явления целесообразно исходить из того, что она основана на отношении предметно-логического значения и значения контекстуального [2], она содержит «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1].

Своеобразие метафоры как вида тропа состоит в том, что она представляет собой сравнение, члены которого настолько слились, что первый член (то, что сравнивалось) вытеснен и полностью замещен вторым (то, с чем сравнивалось). Например, английская пословица «Children are rooqmen'sriches» (Дети – богатство бедняков), где дети сравниваются с богатством, так как являются самым ценным для бедняков, их надеждой и опорой. Метафора, как и всякий троп, основана на том свойстве слова, что оно в своем значении опирается не только на существенные и общие качества предметов (явлений), но также и на все богатство второстепенных его определений и индивидуальных качеств и свойств.

В английском языке слово bridge (мост) означает не только сооружение для перехода, переезда через реку, железнодорожный путь, но и жизненную опору, надежды и мечты. Так, например, в английской пословице «Don't burn your bridgesbehind you» (Не сжигай за собой мосты) слово bridge использовано во «вторичном» значении. Таким образом, метафора в афоризмах и пословицах используется для обозначения «вторичных» значений слов, что позволяет установить между ними новые связи. Метафоричность афоризмов и пословиц является одной из возможностей создания экспрессии, ибо она, как правило, связана с семантическими сдвигами, что приводит к дополнительной экспрессивной насыщенности текста в целом. В связи с этим особое значение приобретает исследование пословиц, которое поможет оценить их художественную ценность, выразительность не на произвольном, интуитивном уровне, а на основе осознанного восприятия языковых средств выразительности.

Метафора является одним из мощных средств возбуждения воображения человека. Эта функция, в которой осуществляется соединение прямого и переносного значения, реализуется самой двуплановостью пословицы.

Большинство пословиц английского языка метафоричны. В таких пословицах метафора может выражать как положительный оценочный смысл, так и отрицательный.

Как отмечает А. В. Кунин, существуют пословицы с полным и частичным переносным значением [3].

Прямое значение в пословицах с полным переосмысленным значением может выражать некоторый нереальный факт, а метафора в таких пословицах передает их положительный или отрицательный оценочный смысл.

Так, английская пословица «Blind men can judge colours» с полностью переосмысленным значением говорит о характере человека. В ней человек представлен как упрямец, который не хочет прислушиваться к советам других, стоит всегда на своем, даже если он неправ. Такая неодобрительная характеристика человека придает пословице отрицательный оценочный смысл.

Английские пословицы с частично переосмысленным значением могут восприниматься в прямом смысле, а метафорический перенос одного или нескольких компонентов придает им дополнительное значение, выражая положительные или отрицательные оттенки. Например, английская пословица «A bad workman quarrels with his tools» имеет переосмысленный компонент tools («инструменты» в прямом значении). Но благодаря метафоре данная пословица приобретает отрицательный оценочный смысл: «плохой работник не умеет выполнять свою работу».

Существуют определенные концепции метафоры общелингвистического характера, применимые к пословицам, поговоркам и афоризмам. Среди них можно выделить следующие теории:

1. Эмотивные теории метафоры отрицают какое бы то ни было когнитивное содержание метафоры, фокусируясь только на её эмоциональном характере; они рассматривают метафору как отклонение от языковой формы, лишённое всякого смысла [4].

2. Теория метафоры как замещения основывается на том, что любое метафорическое выражение используется вместо эквивалентного буквального выражения и может быть им вполне заменено. Например, «Birds of a feather flock together» может быть заменено буквальным выражением «People with the same tastes become friends».

Теория замещения отводит метафоре статус простого орнаментального средства: автор предпочитает метафору её буквальному эквиваленту только по причине стилизации и украшения.

3. Сравнительная теория. Этот взгляд на метафору более тонкий, чем теория простого замещения, так как он предполагает, что метафора сравнивает две вещи с тем, чтобы найти сходство между ними, а не только замещает один термин другим. Таким образом, метафора становится эллиптическим сравнением, в котором опускаются элементы типа «подобно» и «как».

Таким образом, когда мы употребляем поговорку «A good dog deserves a good bone» (Хорошая собака заслуживает хорошую кость) в отношении какого-то человека, то мы сравниваем его черты характера с лучшими качествами собаки (исполнительность, организованность, верность), а вознаграждением становится самое ценное для этого человека.

Необходимо отметить, что метафора употребительна исключительно в тех формах речи, в которых присутствуют экспрессивно-эмоциональный и эстетический аспекты. Как известно, поговорки относятся именно к таким формам речи. По сути дела, поговорка – это жанр фольклора, представляющий собой логически законченную фразу или образное афористическое изречение. Поговорка всегда несет в себе поучительный смысл и в большинстве случаев имеет ритмическую организацию.

Поговорки, содержащие метафору, способствуют развитию наблюдательности, чуткости к поэтическому слову, накоплению опыта восприятия и осмысления метафор, умение видеть и ценить их инносказательную выразительность. Безусловно, поговорки развивают у людей творческое, образное видение предмета, которое способствует накоплению образных обобщений.

Изучение метафоры в поговорках английского языка позволяет приблизиться к культуре, образу мышления, языковой картине мира изучаемого языка. Раскрытие метафорического потенциала поговорок позволяет полностью осознать их тематическую особенность, а также определить колоссальную значимость метафор в них.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / И. В. Арнольд. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка : учеб. / И. Р. Гальперин. – 3-е изд. – М. : Высш. школа, 1981. – 334 с.
3. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш.школа, 1986. – 396 с.
4. MacCormac, E. R. A Cognitive Theory of Metaphor / E. R. MacCormac. – London : Cambridge, 1985. – 145 p.

Д. А. Волкова

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***С. В. Брыкина***

В современном мире документы играют важную роль. Как правило, к юридическим документам относятся интерпретационные акты, документы, фиксирующие юридические факты, документы, содержащие решения инди-

видуального характера, в которых фиксируются волеизъявления или собственные решения субъектов права (договоры, доверенности, приказы руководителей организаций, расписки, жалобы, заявления) и многое другое.

Поскольку юридические документы играют одну из важных ролей в жизни людей, следовательно, возникает необходимость их перевода.

К юридическому переводу относится перевод текстов, относящихся к области права и используемых для обмена юридической информацией между людьми, говорящими на разных языках. Для адекватной передачи юридической информации язык юридического перевода должен быть особо точным, ясным и достоверным.

Иногда юридический перевод считают особым видом технического перевода.

При переводе текста из области права переводчику нельзя забывать следующее:

1) исходный текст организован согласно правовой системе, что находит свое отражение в юридических формулировках, а текст перевода предназначен для использования в рамках другой правовой системы с характерными именно для неё юридическими формулировками;

2) помимо терминологических лакун (отсутствие терминов), или отсутствия соответствующих лексических эквивалентов, переводчику следует помнить, что текстовые конвенции в исходном языке часто зависят от культурных особенностей и могут не соответствовать конвенциям текста перевода;

3) у языковых конструкций, характерных для исходного языка, нет прямых эквивалентов в языке перевода. В связи с этим в задачу переводчика входит нахождение конструкций в языке перевода, имеющих функции, аналогичные функциям конструкций исходного языка;

4) еще одна трудность заключается в необходимости иметь глубокие знания в исследуемой области и разбираться в деталях, чтобы «выстроить предложения в логически связанный текст без противоречий и недопонимания» [5];

5) любой переводчик, работая с юридическим текстом, должен учитывать требования узуса – языковые привычки носителей языка перевода, не нарушая привычное восприятие правового документа [7];

6) в юридическом тексте можно встретить устаревшие наречия, *here in after* – далее; *here by* – настоящим, этим; *here un to* – к этому, до сих пор, здесь; *where of* – здесь. «В документах не должны употребляться слова и выражения, вышедшие из употребления (архаизмы и историзмы), хотя это присуще английским текстам юридической тематики» [4];

7) кроме того, мы можем увидеть модальные формы с предписывающим характером, так, модальный глагол *shall*;

8) для юридического текста характерны длинные предложения с придаточными уступительными и условия, отсутствие местоимений и большое количество повторов лексических единиц и даже целых фраз;

9) компактный стиль сложные номинальные группы, пассивные конструкции, запутанные синтаксические конструкции и «непросматривае-

мые» сложноподчинённые предложения и др. Находят место в юридическом документе [1].

Таким образом, работая с юридическим текстом, переводчик должен обращаться к словарям, особенно двуязычным. Безусловно, переводить юридическую документацию должен переводчик, специализирующийся в этой сфере. Ошибки при переводе могут вести к недопониманию, причинению морального ущерба и даже предъявление судебного иска. Поэтому задача переводчика, работающего в этой сфере, намного шире, чем у обычного переводчика, потому что он должен донести до реципиента смысл устного сообщения или письменного документа, подобрать необходимые термины и найти аналоги, если нет полного эквивалента.

Список литературы

1. Алимов, В. В. Юридический перевод. Практический курс. Английский язык / В. В. Алимов. – М. : Книга, 2005.
2. Бартелоот, П. Рамки юридического перевода / П. Бартелоот. – М., 1994.
3. Бреус, Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский / Е. В. Бреус. – М., 2002. – 265 с.
4. Бурукина, О. А. Перевод английских юридических документов / О. А. Бурукина. – М., 2005.
5. Гамзатов, М. Г. Техника и специфика юридического перевода / М. Г. Гамзатов. – СПб., 2004.
6. Латышев, Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев. – М., 2001. – 36 с.
7. Федотова, И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке / И. Г. Федотова. – Обнинск, 2000.

Ю. В. Глухова, А. Н. Тарасов

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФОРИЗМОВ Э. М. РЕМАРКА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ТРИ ТОВАРИЩА» («DREI KAMERADEN»)

Эрих Мария Ремарк – популярный писатель в России. Он родился 22 июня 1898 года в немецком городе Оснабрюкк. В возрасте 18 лет попал на западный фронт, но личная фронтовая биография Ремарка получилась очень короткой – всего пятьдесят дней. Этого оказалось достаточно, чтобы создать один из самых пронзительных романов о первой мировой войне и жизни после неё:

- На Западном фронте без перемен (нем. *Im Westen nichts Neues*) (1929)
- Три товарища (нем. *Drei Kameraden*) (1936)
- Возлюби ближнего своего (нем. *Liebe Deinen Nächsten*) (1941)
- Триумфальная арка (нем. *Arc de Triomphe*) (1945)
- Искра жизни (нем. *Der Funke Leben*) (1952)

- Время жить и время умирать (нем. *Zeit zu leben und Zeit zu sterben*) (1954)
- Чёрный обелиск (нем. *Der schwarze Obelisk*) (1956)
- Ночь в Лиссабоне (нем. *Die Nacht von Lissabon*) (1962)
- Земля обетованная (нем. *Das gelobte Land*)

Что же в них привлекает, в чем секрет такой огромной популярности? На наш взгляд, среди прочих многих причин можно назвать и афористичность творчества писателя. «Романы Э. М. Ремарка содержат огромное количество афоризмов – кратких, глубоких по содержанию авторских мыслей, запечатленных в образной, оригинальной, легко запоминающейся форме. В афоризмах Ремарк излагает свой взгляд по поводу того или иного события или понятия, который писатель облекает в оригинальную, изысканную форму» [4]. Секрет привлекательности и особой силы воздействия афоризма заключен в сочетании глубины и значимости мысли с краткостью и отточенностью ее словесного воплощения. Его афоризмы написаны не на показ философского склада ума, а легко и естественно.

Афоризмами принято называть краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определенному автору и заключенные в образную, легко запоминающуюся форму. Афоризмы, как правило, строятся из двух частей: конкретной мысли и итогового заключения. Иногда эти компоненты нерасчленимые, но они всегда присутствуют. В заключении обычно содержится «соль» афоризма – авторская оценка первой части. Афоризм имеет как бы два аспекта, часто находящихся между собой в конфликте.

Различают афоризмы вводные и обособленные. Вводные афоризмы далеко не всегда характеризуют позицию автора, они нередко принадлежат персонажу произведения и отражают точку зрения этого персонажа. Обособленные афоризмы чаще всего отражают истинные взгляды автора.

Из стилистических фигур в афоризмах чаще всего используются антитеза, параллелизм, хиазм. Употребляются также эллипсис, риторический вопрос, градация, анафора и некоторые другие.

«Афористичность языка писателя, – это проявление аристократичности его интеллекта и одновременно это голос тонко чувствующей души» [3]. Афоризмы Э. М. Ремарка – это высказывания не просто умного человека, зоркого наблюдателя, тонкого психолога. Это афоризмы человека, понимающего, что такое жизнь и что такое смерть, что такое мир и что такое война, что такое счастье и что такое горе.

В романе «Три товарища» было найдено и проанализировано 105 афоризмов. Для Ремарка характерны вводные афоризмы. Вводные афоризмы на фоне общего текста выделяются своей экспрессивностью, концентрацией содержания, глубиной мысли, семантической насыщенностью. Например, *Nur nichts herankommen lassen... Was man herankommen läßt, will man halten. Und halten kann man nichts* Только не принимать ничего слишком близко к сердцу, как говорил Кестер. Ведь то, что принимаешь слишком близко к сердцу, хочется удержать. А удержать ничего нельзя».

Поскольку вводные афоризмы – органическая часть текста, то иногда догадаться о смысле высказывания можно лишь из контекста, так как в самом афоризме может, например, отсутствовать существительное, а вместо него автор употребляет местоимение. Sie (die Faulheit.) ist der Ursprung allen Glückes und das Ende aller Philosophie. – Она (лень.) начало всякого счастья и конец всяческой философии.

Большая часть афоризмов Ремарка построена на определении и имеет четко выраженную двучленную форму. В первой части названо какое-либо явление или понятие, во второй раскрывается его суть, например:

Takt ist eine stillschweigende Vereinbarung, über gemeinsame Fehler hinwegzusehen, anstatt sich zu läutern.	Такт – это молчаливое соглашение не замечать недостатки друг друга, вместо того чтобы их исправлять.
---	--

Нередко встречаются афоризмы, основанные на парадоксальности, которая придает им оригинальность и новизну и лишь на первый взгляд воспринимается в качестве противоречия общепринятым мнениям:

Glück ist die ungewisseste Sache der Welt mit dem höchsten Preis.	Счастье – это самая неопределенная вещь на свете, которая идет по самой дорогой цене.
---	---

Arbeit – eine finstere Besessenheit	Работа – это мрачная одержимость.
-------------------------------------	-----------------------------------

Большинство афоризмов Ремарка построены на сопоставлении контрастных понятий и образов, усиливающее впечатление т.е. на антитезе.

Je weniger Selbstgefühl ein Mensch hat, um so mehr ist er wert.	Чем меньше у человека самодлюбия, тем больше он стоит.
---	--

Das Leben ist eine Krankheit, und der Tod beginnt schon mit der Geburt.	Жизнь – это болезнь, и смерть начинается уже с рождения.
---	--

Ремарк нередко использует градацию – располагает однородные слова, последующие из которых усиливают (реже понижают) смысловое значение суждения:

...und daß alles dasein kann: ein Mensch, die Liebe, das Glück, das Leben – und daß es auf eine furchtbare Weise immer zu wenig ist und immer weniger wird, je mehr es scheint.	... И даже если есть все: и человек, и любовь, и счастье, и жизнь, – то по какому-то страшному закону этого всегда мало, и чем большим все это кажется, тем меньше оно на самом деле.
---	---

in echter Idealist strebt nach Geld. Geld ist gemünzte Freiheit. Und Freiheit ist Leben.	Истинный идеалист всегда хочет денег. Ведь деньги – это отчеканенная свобода. А свобода – это жизнь.
--	--

В романе встречаются повторы с целью усиления значения мысли.

Kämpfen, kämpfen, das ist das einzige in dieser Balgerei, in der man zuletzt doch unterliegt. Kämpfen um das bißchen, was man liebt.	Бороться, бороться – вот единственное, что остается в этой свалке, в которой в конечном счете так или иначе будешь побежден. Бороться за то немного, что тебе дорого.
--	---

Ремарк – выдающийся немецкий писатель. Главная причина такого беспримерного и уникального успеха заключается в том, что в них затрагиваются общечеловеческие темы. Язык его романов афористичен. Афоризмы Ремарка, как нам удалось выяснить, характеризуются довольно большим количеством художественно-выразительных средств: антитеза, определения – парадоксы, повторы. Следует отметить, что в одном афоризме Э.М. Ремарка можно наблюдать сразу несколько художественно-выразительных средств. Что и делает язык его произведений неповторимым, а читателя заставляет читать и перечитывать его романы.

Список литературы

1. Игнашов, А. Мой добрый знакомый Ремарк / А. Игнашов. – URL: <http://www.em-remarque.ru/library/index.html>
2. Наер, Н. М. *Stilistik der Deutschen Sprache*. Стилистика немецкого языка / Н. М. Наер. – М. : Высшая школа, 2006. – 336 с.
3. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студентов вузов / М. В. Невежина, Е. В. Шарохина, Е. Б. Михайлова, Е. А. Бойко, Е. Н. Бегаева. – М. : Юнити-Дана, 2012. – 352 с.
4. Ремарк, Э. М. Три товарища : пер. с нем. И. Шрайбера / Э. М. Ремарк. – Пермь : Капик, 1993. – 414 с.
5. Фадеева, О. Афоризмы Э. М. Ремарка (Опыт сопоставительного словаря немецко-русских вариантов) / О. Фадеева. – URL: <http://www.em-remarque.ru/library/index.html>
6. *Remarque, E. M. Drei Kameraden* / E. M. Remarque. – Köln : Kiepenheuer & Witsch, 1998. – 398 s.

А. А. Горланова

КАЛАМБУР В ПОВЕСТИ ДЖ. К. ДЖЕРОМА «ТРОЕ В ЛОДКЕ, НЕ СЧИТАЯ СОБАКИ» И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***С. В. Брыкина***

Каламбур – это фигура речи, основанная на объединении в одном контексте либо разных значений одного слова, либо разных слов со сходным звучанием [1]. При этом привычное для данной речевой ситуации звучание объединяется с неожиданным значением, что и создает комический эффект.

Первая схема каламбура была создана В. В. Виноградовым. Согласно его теории, ядро каламбура состоит из двух компонентов: опорного элемента, полностью соответствующего нормам языка, и результирующего компонента, «перевертыша». Именно соотношение результата со словом-основой и образует игру слов [2]. При этом роль «перевертыша» может выполнять как определенное слово или словосочетание, так и контекст.

При переводе каламбура важную роль играет не только значение, но и форма выражения, для сохранения которых могут применяться разные переводческие приемы: регулярные соответствия, лексические и грамматические замены, целостное преобразование, компенсация. Отправной точкой здесь становится семантика элементов, составляющих ядро исходного каламбура. Так, каламбур в языке перевода может строиться за счет:

- а) семантики двух элементов ядра;
- б) семантики одного элемента;
- в) новой семантической основы [2].

Рассмотрим особенности перевода каламбуров на примере повести Джерома К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки» и ее перевода, выполненного М. Салье.

В некоторых случаях переводчику удастся воспроизвести каламбур, сохранив оба элемента ядра. При этом используются регулярные соответствия:

Оригинал: *I like work: it fascinates me. I can sit and look at it for hours.*

Перевод: *Я люблю работу. Работа увлекает меня. Я часами могу сидеть и смотреть, как работают.*

Оригинал: «*Do you know that it's nearly nine o'clock, sir?*»

«*Nine o' what?*» *I cried, starting up.*

Перевод: – *Знаете ли вы, сэр, что уже девять часов?*

– *Девять чего? – закричал я, вскакивая.*

Однако чаще всего при переводе игры слов необходимо прибегать к различным трансформациям. Приведем примеры таких случаев:

Оригинал: *I remember being terribly upset once up the river (in a figurative sense, I mean).*

Перевод: *Я помню, однажды на реке меня совсем перевернуло (в переносном смысле, конечно).*

Игра слов здесь основана на полисемии слова *upset*, которое может означать и «грустный», и «перевернутый». Салье сохраняет один из элементов ядра каламбура и производит грамматическую замену – прилагательное заменяется глаголом, используя в переводе слово, близкое по значению к оригиналу.

Оригинал: ... *and one end is «Nly» and the other «Ely» (what's Ely got to do with it)...*

Перевод: ... *на одном конце его стоит «Вос», на другом – «Сев» (при чем тут сев, скажите, пожалуйста?)...*

Каламбур строится на омонимии названия города *Ely* и аббревиатуры *Ely*, которая соответствует слову *easterly* – восточный. Трудность составляет то, что город *Ely* незнаком большинству русскоязычных читателей, а

Есть случаи, когда перевести каламбур не русский эквивалент слова *easterly* – «восточный» – имеет совершенно иной план выражения. В переводе Салье опирается на новую семантическую основу. Он использует языковую единицу «Сев», которая может обозначать и сокращение от слова

«север», и слово «сев» – посев зерновых культур.удается, например, из-за необходимости сохранить один из элементов, для которого сложно подобрать второй компонент – «перевертыш»:

Оригинал: *...they will tell you enough fishy stories, in half an hour, to give you indigestion for a month.*

Перевод: *...они в полчаса расскажут достаточно рыбных историй, чтобы расстроить вам желудок на целый месяц.*

Игра слов строится на полисемии слова *fishy*, которое означает не только «рыбный», но и «сомнительный».

Иногда причина в том, что игра слов основана на реалии, незнакомой большинству русскоязычных читателей:

Оригинал: *We shouted back loud enough to wake the Seven Sleepers – I never could understand myself why it should take more noise to wake seven sleepers than one...*

Перевод Салье: *Мы снова крикнули – достаточно громко, чтобы разбудить семь спящих отроков (кстати, я никогда не мог понять, почему требуется больше шума, чтобы разбудить семь спящих, чем одного)*

Здесь использована аллюзия на *the Seven Sleepers* (Семь спящих отроков). У Салье каламбур опущен, дополнительная информация об аллюзии сообщена в сносках.

Список литературы

1. Каламбур // Ефремова Т. И. Современный словарь русского языка. – URL: <http://enc-dic.com/dal/Kalambur-12364.html>
2. Лингвистические особенности английского каламбура. – URL: <http://www.km.ru/referats/763E38EC6BE74E04B36D42C29F532C49>
3. Трое в лодке, не считая собаки / пер. М. Салье. – URL: http://www.lib.ru/JEROM/troe_w_lodke.txt
4. Jerome, K. Jerome Three men in a Boat / K. Jerome. – Hertfordshire : Wordsworth Editions, 2008.

К. А. Евсеева

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ЗООКОМПОНЕНТОМ

Научный руководитель –
учитель иностранных языков **О. Ю. Пугачёва**

Фразеологизм – это воспроизводимая языковая единица, состоящая из двух или нескольких знаменательных слов, целостная по своему значению и устойчивая в своей структуре [1].

Фразеологизмы – краткие, меткие, остроумные и образные выражения; это отражения народной мудрости, многие из них существуют в языке десятки и сотни лет.

Источники происхождения фразеологических оборотов:

- профессиональная лексика;
- исторические факты;
- религиозные книги;
- народные пословицы, поговорки;
- яркие и меткие выражения писателей, ученых, общественных деятелей.

Фразеологизмы делают нашу речь более яркой и выразительной и поэтому широко используются в литературном языке.

Количество полных эквивалентов во фразеологии значительно меньше других групп устойчивых выражений. Это связано с менталитетом народа, создавшего фразеологизм, и со средой обитания и распространенностью конкретного вида животного. Однако переводить такие выражения чрезвычайно просто, ведь они требуют лишь точного дословного перевода и соблюдения грамматических правил родного языка.

Glatt wie ein Aal	Скользкий как угорь (хитрый, изворотливый)
ein Wolf im Schafspelz	Волк в овечьей шкуре
kann keiner Fliege etwas zuleide tun	Мухи не обидит

Фразеологизмов, в которых один зооним заменяется другим, великое множество. Перевод данных фразеологизмов без глубоких знаний истории и национальной культуры сравниваемых стран, а также географии и биологии практически невозможен. Однако, имея перед глазами оба фразеологизма, догадаться о возникновении обоих вариантов не так уж и сложно.

Arbeiten wie ein Dachs	Работать как вол (букв. как барсук)
Schlafen wie ein Dachs	Спать как сурок
Aus einem Igel ein Stachel-schwein machen (преувеличивать ка-кую-либо мелочь)	Делать из мухи слона
Wie ein begossener Pudel	Мокрая курица, побитая собака

Фразеологизмов, в которых при переводе зооним утрачивается, также достаточно много. Это связано с различием национальных культур, отсутствием некоторых понятий, традиций или нераспространенностью какого-либо животного. При недостаточном знакомстве с историей, традициями и языковой культурой родной страны и страны изучаемого языка перевод данных фразеологизмов вызывает серьезные затруднения.

j-m den Vogel zeigen	Нет эквивалента.
Eulen nach Athen tragen	Ехать в Тулу со своим самоваром

Füchse prellen (букв. обмануть лису)	Самого черта вокруг пальца обвести
Passen wie der Igel zum Taschentuch (Handtuch)	Как пятое колесо (как собаке пятая нога)

На наш взгляд, труднее всего подобрать соответствующий и точный перевод приходится в том случае, когда во фразеологизме используются понятия, связанные с историей страны или конкретной местности, особенностями быта местного населения. Это подогревает интерес не только к изучению фразеологии, данного иностранного языка, но и истории и культуры этого народа.

А в целом, рассматривая фразеологизмы, в составе которых присутствуют названия животных, можно прийти к выводу, что не так уж и сложно найти эквиваленты в русском и немецком языке. Связано это, по моему, с тем, что любой народ очень наблюдателен, четко замечает основные черты животного и дает им приблизительно одинаковую оценку. Это встречается часто, однако, не всегда.

Используя фразеологизмы, мы украшаем свою речь, придаем ей большую выразительность, заинтересовав тем самым своего слушателя.

Список литературы

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М., 1975.
2. Греков, В. Ф. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах / В. Ф. Греков, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. – М., 1998.
3. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка / Э. В. Кузнецова. – М., 1982.
4. Мальцева, Д. Г. Немецко-русский фразеологический словарь с лингвострановедческим комментарием / Д. Г. Мальцева. – М., 2002.
5. Райхштейн, А. Д. Немецкие устойчивые фразы / А. Д. Райхштейн. – Л., 1971.
6. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь. – М., 1971.
7. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980.
8. Солодуб, Ю. П. Путешествие в мир фразеологии / Ю. П. Солодуб. – М., 1981.

Е. В. Жбанчикова

ИГРА СЛОВ В ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ»

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***И. Г. Потылицына***

Трагедия «Гамлет» справедливо признается величайшим творением В. Шекспира. В ней драматург пытается решить самые острые вопросы человеческого бытия и дать на них глубокие ответы. Величайшие философские и мировоззренческие проблемы, однако, не исключают искрометного

юмора и даже смеха, но чаще всего сквозь слезы. В этой статье мы попытаемся рассмотреть цели и особенности авторской игры слов в великой трагедии.

Языковые средства и сюжет трагедии максимально связаны. Сам Гамлет любит играть словами и тайными смыслами, сокрытыми в них. Недаром поговорка *Brevity is the soul of wit* звучит именно в этой трагедии. Так, например, Полоний постоянно становится жертвой гамлетовского юмора. Читатель и зритель понимают, что этот отец Офелии и Лаэрта, бывший некогда человеком не без образования и определенных достоинств, погубил свою личность, принеся ее в жертву датскому двору. Гамлет перед спектаклем об убийстве Гонзаго ловко обыграл частичную омонимию имени собственного *Brutus* и прилагательного *brute*:

НАМ. What did you enact?

ПОЛ. I did enact Julius Caesar. I was kill'd i' th' Capitol; Brutus kill'd me.

НАМ. It was a brute part of him to kill so capital a calf there.

Несколько ранее, притворяясь сумасшедшим, Гамлет называет Полония *fishmonger*, что в елизаветинской Англии обозначало порой *pander*, *pimp*. Но и Гамлету, и читателю жаль Полония. Эта жалость, смешанная с презрением, проскальзывает и в словах принца: «*Thou wretched, rash, intruding fool, farewell!*»

В начале трагедии Гамлет еще не знает о каиновом грехе Клавдия, но он уже не может относиться ни к дяде, ни к матери по-прежнему. Ведь оба предали память его отца. Принц подавлен, но вовсе не утратил природного остроумия. Так, онобигрывает созвучную пару *kin/kind*:

King. But now, my cousin Hamlet, and my son...

Hamlet. (aside). A Little more than kin, and less than kind!

Некоторые комментаторы полагают, что в фолио 1623 года была допущена опечатка, и Гамлет использует слово *king*. Тогда смысл игры слов принца становится еще более четким, красивым, но неприятным для Клавдия.

Читающий трагедию в оригинале чувствует иронию Гамлета по поводу того, что они с королем действительно более чем родственники (дядя-племянник и отчим-пасынок), но отношения их далеко не родственные. Далее следует еще более показательный обмен репликами, продолжающий смысловую игру предыдущих:

KING. How is it that the clouds still hang on you?

НАМ. Not so, my lord, I am too much in the sun.

Видимо, эти слова Гамлета означают, что он пресытился блеском двора и пышными праздниками, которые последовали сразу после смерти отца. Но исследователи усматривают тут даже двойную игру слов. Во-первых, наличествует игра на основе слов *son* – сын и *sun* – солнце. Во-вторых, находят намек на народную поговорку той эпохи: «*Out of heaven's blessing into the warm sun*», то есть «остаться без кола и двора».

Многие примеры из «Гамлета» вошли в речевой фонд английского языка как крылатые выражения благодаря, вероятнее всего, сознательному использованию автора при их создании игры слов и каламбура. Например, в создании выражения «Itout-herods Herod» драматург использовал словообразовательную структуру, при помощи которой образуются окказионализмы. Все это служит для создания запоминающегося образа героя.

Многие случаи игры слов не оставляют сомнений в их сознательном употреблении, но существуют и такие, которые представляют текстовую загадку. Можно привести дискуссионный пример Гамлетовского «gettheeto a punnery», где punnery, кроме устоявшегося «convent», можно прочесть как «brothel». Такие случаи показывают, что игра слов не только существует или не существует, а имеет свою собственную историю. Определенные поколения или группы читателей лучше воспринимают двусмысленность и даже склонны увидеть несуществующую игру слов. Другие менее чувствительны к ней и настроены даже враждебно. Следовательно, определенное издание произведения или комментариев к нему может начать или закончить историю определенной игры слов, отнеся ее к правильному или, наоборот, к необоснованному, чрезмерному прочтению текста.

Гамлетовская игра слов, как правило, наполнена глубоким смыслом. Он использует смысловые оттенки, которые порой утрачиваются в даже самых талантливых переводах трагедии:

Итак, игра слов служит мощным средством для создания многомерного и рельефного образа героев. В «Гамлете» юмора, разумеется, меньше, чем в комедиях или исторических хрониках. Но речевая характеристика героев создается не в последнюю очередь благодаря игре слов. Саму игру слов во многом помогает определить и понять знание особенностей театра времен Шекспира. Клоуны, шуты и другие герои низкого происхождения наделяются часто языковым юмором. Но и вельможи также используют игру слов даже в серьезные драматические моменты, а словесные поединки почти все строятся на этом стилистическом приеме. Трагедия «Гамлет» выступает прекрасным образцом стиля шекспировского театра, в котором игра слов занимает отнюдь не последнее место.

Список литературы

1. Shakespeare, W. The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark / W. Shakespeare. – М., 1978.
2. Английская литература XX века и наследие Шекспира / РАН. Институт мировой литературы им. А. М. Горького. – М. : Наследие, 1997. – 271 с.
3. Аникст, А. А. Трагедия Шекспира «Гамлет»: Литературный комментарий / А. А. Аникст. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
4. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М. : Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
5. Брандес, Г. Шекспир. Жизнь и произведения / Г. Брандес ; пер. В. М. Спасской и др. – М. : Алгоритм, 1997. – 734 с.
6. Комарова, В. П. Метафоры и аллегории в произведениях Шекспира / В. П. Комарова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 200 с.

ПЕРВОИСТОЧНИКИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Н. Ю. Костина**

Любая пословица и поговорка была создана конкретным человеком в определенных обстоятельствах, однако установить подлинное происхождение всех пословиц и поговорок, а особенно древних, не всегда представляется возможным. Поэтому правильнее говорить, что некоторые пословицы и поговорки имеют народное происхождение, что их первоисточник находится в коллективном разуме народа.

Народное происхождение имеют так называемые исконно английские пословицы и поговорки, особенность происхождения которых в том, что они возникли благодаря традициям, обычаям и поверьям английского народа, а также в том, что они были созданы на основе различных реалий и фактов английской истории.

Так появление поговорки «play fast and loose» (знач. «вести нечестную, двойную игру») связано со старинной игрой, в которую играли главным образом на ярмарках в Англии. Условия игры заключались в том, что на палец то туго наматывался, то распускался ремень или веревка, а зрители не могли уловить ловкую манипуляцию рук и неизменно проигрывали пари.

Употребление поговорки «good wine needs no bush» (знач. «хороший товар сам себя хвалит») связано со старым обычаем, когда трактирщики вывешивали ветки плюща в знак того, что в продаже имеется вино.

Некоторые мысли, подмеченные из практической трудовой деятельности, также выражены в английских пословицах, например: «make hay while the sun shines» (знач. «все нужно делать вовремя») из опыта фермерской деятельности; «don't put all your eggs in one basket» (знач. «не следует все класть в одно место») из опыта торговых взаимоотношений.

Трудно восстановить источник и литературных пословиц, так как можно лишь определить, кто первый ввел их в литературу. Введение тех или иных пословиц в литературу не всегда означает их создание, так как автор мог употребить выражения, распространенные в его эпоху. Например, поговорка времен раннего Средневековья «все дороги ведут в Рим», а на английском это звучит так: «all roads lead to Rome», – получила широкое распространение благодаря французскому баснописцу Жану Лафонтену (1621–1695), после появления его басни «Третейский судья, брат милосердия и пустынный». Но выражение возникло гораздо раньше, еще в Древнем Риме, когда римляне активно расширяли свои территории за счет завоеваний. А для удержания своих приобретений они вынуждены были строить новые, хорошие дороги, благодаря которым подати доставлялись в столицу вовремя, работала исправно курьерская связь и воинские отряды

могли быстро перебрасываться в варварские провинции в случае бунта. Таким образом, это выражение в то время имело буквальный смысл – все дороги, построенные римлянами, вели, естественно, только в Рим.

Как ни странно, но пословица «don't run the constable» («не опережай полицейского»), не имеет никакого отношения к полицейскому и означает «не влезай в долги». В старые времена констебли привлекались для взимания долгов. Поэтому выражения *опережать полицейского* означает *переступить ту границу, которая защищает от вмешательства правосудия* [1, с. 54–56].

Приведем примеры некоторых пословиц и поговорок с установленным автором: «the remedy is worse than the disease» («лекарство хуже болезни») (Чосер), «marriage is a lottery» («женитьба – это лотерея») (Бен Джонсон), «better to reign in hell than serve in heaven» («лучше царствовать в аду, чем быть рабом в раю») (Джон Мильтон).

Конечно, Шекспир превосходит всех по числу цитат, используемых в качестве английских пословиц и поговорок. Никто, однако, не может быть уверен в том, какие из приписываемых Шекспиру пословиц и поговорок действительно являются его творениями, а какие взяты в той или иной форме из устной традиции. Ученые до сих пор продолжают находить существовавшие еще до Шекспира пословицы и поговорки, ставшие затем строками его произведений: Twelfth Night – «better a witty fool than a foolish wit» («лучше умный дурак, чем глупый мудрец»); Julius Caesar – «cowards die many times before their deaths» («трусы умирают много раз»); Hamlet – «some things rotten in the slate of Denmark» («подгнило что-то в датском королевстве», «что-то неладно»).

Пословицы и поговорки, взятые из Библии, можно рассматривать и как литературные, и как заимствованные, поскольку Библия переведена с иврита, и ее мудрые высказывания отражают сознание древнееврейского общества. Примером может послужить «as you sow, so you reap», имеющая русский аналог «что посеешь, то и пожнешь!». В старину люди говорили «what so ever a man so weth, thats hall heal so reap!», подмечая тот факт, что по работе и награда.

Другой важный источник английских пословиц – это пословицы и поговорки, возникшие в других культурах и отраженные в других языках.

Пословицы «evil be to him who evil thinks» (кто захудым пойдет, тот добра не найдет), «appetite comes with eating» (аппетит приходит во время еды) пришли в английский язык из французского языка.

Латинский язык явился основоположником пословицы «покупатель, будь осторожен!», которая встречается и в английском языке, звуча так: «let the buyer be ware».

Также знаменитое начало «Анны Карениной»: «All happy families resemble one another; each unhappy family is unhappy in its own way» употребляется как пословица в английском языке [2, с. 398].

То, что толстовское высказывание вошло в паремиологический узус английского языка, подтверждается не только тем, что оно включено в

словарь, но и следующим примером, где оно перефразировано и описывается как старое изречение (an old statement): Meetings. To twist an old statement, all happy meetings are like one another; every unhappy meeting is unhappy in its own fashion [3, с. 36].

Учитывая ту фантастическую популярность, какой А. Чехов и его пьесы пользуются на Западе, жажда трех сестер вырваться в Москву также известна: «To Moscow, to Moscow, to Moscow!» said Nick, reciting Chekhov [4, с. 92].

Не удивительно и то, что в английский язык вошли «потемкинские деревни», поскольку есть мнение, что иностранцы-дипломаты, сопровождавшие Екатерину Великую во время ее знаменитого путешествия на юг, сами его и придумали: In general, if there were enough billboards, then there would be no need for Potemkin villages [5, с. 19–24].

Некоторые пословицы произошли из высказываний известных людей.

Уинстон Черчилль 9 февраля 1941 года по американскому радио сказал: «give us the tools, and we will finish the job» («дайте нам возможность, и мы закончим работу») – и эти его слова позднее стали пословицей [6, с. 228].

Как известно, идиомы пословицами не являются, хотя их можно встретить как часть некоторых. К примеру, идиома «to cry for the moon» («лаять на луну») использована в пословице «don't cry for the moon» («не проси невозможного»). А «to be out of the wood» («выйти/пройтись») использована в пословице «do not hallow till you are out of the wood» («не говори «Гоп!», пока не перепрыгнешь»); «a snake in the grass» («змея подколотая /тайный враг») в «take heed of the snake in the grass» («не упускай из виду змею в траве»).

Английские пословицы имеют различное происхождение, но большинство лингвистов сходятся во мнении, что они порождаются устным народным творчеством или заимствуются из определенных литературных источников, теряя связь с ними, но, тем не менее, они обобщают опыт народа, выведенный из его общественной практики [7, с. 66].

Подводя итог всему выше сказанному, мы сделали вывод, что некоторые пословицы и поговорки были заимствованы из разных языков, хотя в английском языке подобные варианты уже существовали, некоторые пословицы пришли из далекого прошлого, часть пословиц – высказывания знаменитых людей; много было взято из Библии; а ряд пословиц включает в себя идиомы. Обобщая вышесказанное, можно сказать, что знание происхождения пословицы поможет нам глубже понять ее смысл, что крайне необходимо для безошибочного употребления её в речи.

Список литературы

1. Майка, И. Р. Использование пословиц и поговорок в обучении английскому языку / И. Р. Майка // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 11. – С. 54–56.
2. Кохен, Д. М. Penguin Dictionary of Quotations / Д. М. Кохен. – США, 1960. – С. 398.
3. Снов, С. П. The Sleep of Reason / С. П. Снов. – Нью-Йорк, 1970. – С. 36.

4. Уилсон, М. Meeting at a Far Meridian / М. Уилсон. – Нью-Йорк, 1961. – С. 92.
5. Кабакчи, В. В. Русские пословицы в англоязычном межкультурном общении / В. В. Кабакчи // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 19–24.
6. Черчилль, У. Мускулы мира / У. Черчилль. – Англия, 2007. – С. 228.
7. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М., 1993. – С. 66.

Е. К. Коновалова

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОЦЕНКИ В СМИ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Л. Н. Кучерова**

В публицистическом стиле реализуются две важнейшие функции языка – функция воздействия (агитации и пропаганды) и информативная функция (сообщение новостей), взаимодействие которых и составляет его специфику.

Современные средства массовой коммуникации уже не допускают открытой пропаганды и агитации, предпочитая действовать завуалированно. Все это находит отражение в оценочности в газетах.

В публицистике оценка может быть выражена при помощи разных частей речи. Но, конечно, не все классы слов имеют одинаковую способность вводить оценку в текст. Так, Г. Г. Хаблак в работе «Грамматические особенности газетно – публицистической речи» отмечает, что «сопоставление всех частей речи с этой точки зрения позволяет, прежде всего, выделить так называемые признаковые части речи – прилагательные и наречия» [1, с. 36]. Эту мысль поддерживает и А. С. Сычев [2], по подсчетам которого удельный вес качественных прилагательных и наречий в газетных текстах значительно выше, чем в официально-деловой и научной речи. К знаменательным словам, в семантическую структуру которых входит оценочный компонент, относятся, прежде всего, прилагательные, наречия, существительные, глаголы.

В данной статье мы проанализируем возможности использования разных частей речи в качестве оценочных суждений.

Наш анализ газет немецких СМИ подтверждает общую тенденцию использования в публицистических текстах в качестве оценочных суждений, прежде всего имен прилагательных. Но возможностью выражать определенную оценку в одинаковой мере обладают не все прилагательные. Особый интерес среди них представляют качественные прилагательные, которые обладают самыми яркими экспрессивными свойствами. Например:

*Und heute schweigt Europa wieder über die **aggressive, imperialistische** Politik des Präsidenten der Russischen Föderation, Wladimir Putin. (Gespräche mit Putin sind reine Zeitverschwendung. Adam Michnik.//Die Welt)*

*Zwei **blutige** Weltkriege gingen von seinem Boden aus. (Gespräche mit Putin sind reine Zeitverschwendung. Adam Michnik. // DieWelt)*

Прилагательные «*aggressive*» и «*blutige*» бескомпромиссно преподносят объект в негативном ключе. В первом случае, автор настаивает на агрессивной политике, проводимой президентом Путиным, не оставляя читателю выбора в формировании собственной оценки на основе каких-либо фактов, но предоставляя отрицательный фон, с помощью эмоционально-окрашенной лексики. «*Blutige*» подчеркивает, насколько ужасным событием является война.

Также наиболее часто в качестве оценочных суждений используются наречия. Они, как и прилагательные, предназначены для обозначения признака, с той, однако, разницей, что прилагательное выражает признак предмета, а наречие – признак процесса, действия и признак признака.

В публицистических текстах довольно широко представлены наречия образа действия. Они включают в себя разнообразные виды общего значения качества и свойственности. От значения качественно-характеризующего (быстро, весело, безобразно, грустно), до значений сравнения, уподобления (по-бабьи, дыбом, ежиком). Например:

Der sieht zwar hässlich aus und ist in vielerlei Hinsicht völlig unbefriedigend. («Es entstehen kleine Gated Communitys»// Die Zeit)

So stimmte Putin seine Landsleute auf ein hartes 2015 ein: «Das Jahr wird so, wie wir es selbst machen, wie effektiv, kreativ und wirkungsvoll sich jeder von uns einsetzen wird». («Putin nennt Krim-Annexion wichtiges Kapitel der russischen Geschichte» // Die Zeit)

Таким образом, использование прилагательных и наречий в публицистическом стиле для выражения оценки обусловлено двумя факторами: 1) их информативностью (использование для сужения объема понятия, выражаемого существительным или глаголом); 2) особой способностью оценочного отображения свойств и признаков предметов, явлений.

Существительные также обнаруживают в своей семантике оценочные значения. По мнению ряда исследователей, оценочный признак, выраженный существительным, более ярок, конкретен, экспрессивен, чем признак, выраженный прилагательным. Так, А. М. Пешковский отмечал: «Существительное предметно и поэтому конкретнее, индивидуальнее, живее, чем прилагательное. Силач кажется как будто сильнее, толстяк – толще, богач – богаче, крикун – крикливее, чем сильный, толстый, богатый, крикливый» [3].

Например: «*Junior war ein Strahlemann, ein Lebemann. Ein Kraftprotz, den man in die Arme nehmen und drücken konnte», sagte Allofs. («Junior Malanda wird immer bei uns sein»// DieZeit)*

Высокими оценочными возможностями также обладают глаголы. Как правило, это глаголы, обозначающие явления или действия, которые в сознании читателя уже имеют определенный знак оценки: положительный или отрицательный. Так, например, действие, описываемое глаголом чтить (почитать) одобрительно оценивается в обществе. Объектом уважения может быть как личность в целом, так и какие-то её конкретные свойства, при этом в последнем случае возможна и отрицательная оценка, так как можно уважать самого человека, но не принимать и не уважать некоторые его черты.

Nach wie vor verehrt man Stalin als Feldherrn des Großen Vaterländischen Krieges. (Operation «LetzteAdresse»//DieZeit)

Или, например, глагол, любить, который называет один из самых «фундаментальных культурных концептов – любовь, то есть то положительное чувство/отношение, которое рассматривается как главная созидательная сила жизни» [4].

Moriceau, der früher bei der Modemarke Maison Martin Margiela in Paris arbeitete, liebt Berlin für seine Entspanntheit. (DasneueWeiß//DieZeit)

Нужно отметить, что экспрессивно-эмоциональные и образные глаголы также обнаруживают в своей семантике оценочное значение. Например:

Frauen sollten sich auf keinen Fall zu sehr aufdonnern. (Ist das hier alles nur Show? // Die Zeit)

Оценочное значение таких глаголов характеризуется интенсивностью проявления признаков эмоциональности и экспрессивности.

Анализ материалов немецких СМИ позволяет нам сделать вывод, что практически все лексические средства несут в себе оценочные суждения. Наиболее ярко «оценка» выражается прилагательными, существительными и наречиями, ибо именно они способны обозначать признак вообще и указывать на внешние и внутренние качества человека. Передавать независимые вневременные свойства объекта может также и глагол. Однако чаще глагол используется для оценочной характеристики действий, деятельности, поступков человека, нежели его свойств и качеств. Глагол более конкретен в обозначении: указывает не на обобщенное свойство или качество, а на конкретное проявление его у той или иной личности.

Список литературы

1. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. – Вып. 2. – М. : Языки русской культуры, 2000. – LV. – 488 с.
2. Сычев, А. С. Стилеобразующие факторы и стилеобразующие черты газетно-публицистической речи / А. С. Сычев // Вестн. Омск. ун-та. – 1999. – № 3. – С. 93–96.
3. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – Изд. 9-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ» – URSS, 2009.
4. Хаблак, Г. Г. Грамматические особенности газетно-публицистической речи / Г. Г. Хаблак // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2002. – № 5. – С. 36–43.

О. А. Корабельникова, Ю. С. Филькина

АВСТРАЛИЙСКИЙ ТИП ПРОИЗНОШЕНИЯ

В разговорной речи «австралийский английский» именуется Aussie (Ozzie, Oz) English или Strine English, который в свою очередь является отражением особенностей просторечного произносительного типа. Strine

(Australian) – такой тип произношения, для которого характерно искажение звуков и сокращение слогов. Например, money (Monday), tan cancel (town council). Этот термин был придуман в 1964 году профессором Сиднейского университета Алистером Моррисоном, который публиковал свои статьи под псевдонимом Афербек Лодер, напоминающим по звучанию словосочетание Alphabetical Order. Термин «Strine» широко распространился за пределами Австралии как юмористический, гротескный стереотип разговорного стиля многих австралийцев [1].

AusE изначально существовал как язык койне – новый контактный диалект, основанный на взаимопонятных формах одного и того же языка. В настоящее время он находится на такой стадии эволюции, когда разнообразие приходит после периода однородности. Такая дивергенция – результат конструирования идентичности, основанной скорее на непосредственной практике сообществ, чем национальных нормах [2].

Будущее своего языка представляется современным австралийским учёным весьма перспективным. По их мнению, AusE в XXI веке останется ярким лингвистическим маркером национальной идентичности австралийцев, самобытности Австралии и её освобождения от британского колониализма; он не будет «поглощён» другими мировыми диалектами; он будет развиваться и эволюционировать в ответ на социальные явления [3]. AusE позволяет носителям различных языков общаться и взаимодействовать в австралийском обществе, внося в него модели общения, принятые в их первых языках и культурах [8, с. 71].

В качестве особенностей артикуляционной базы AusE называют относительно слабую работу губного артикулятора, что приводит к ослабленной лабиализации австралийских звуков по сравнению с соответствующими британскими, а также более частое использование носового резонатора при произнесении гласных (twang) [5, с. 84].

Типичный австралиец, когда говорит, практически не открывает рта, такая небрежная артикуляция сопровождается малопонятностью речи.

В составе AusE существует собственный вариант литературного языка. В его основе лежит местная литературная норма, культивируемая и контролируемая системой школьного и университетского образования, а также средствами массовой информации. В структуру AusE входит важный компонент – разговорный язык, представленный разными регистрами (начиная литературно-разговорной речью и заканчивая просторечием) и содержащий специфически австралийские лингвистические явления, постепенно проникающие из него в литературный язык Австралии [8].

AusE реализуется в виде трёх типов произношения, которые дают возможность австралийцам делать лингвистический выбор в соответствии с требованиями ситуации.

1. Cultivated AusE (CAus), или «акролект» – культивируемое произношение, наиболее характерное в телерадиовещании. Это нормированный тип произношения, на котором говорит очень небольшой процент населения Австралии. Он ближе всего к британскому стандарту и поэтому его называют «Near – RP». Не носителям AusE трудно отличить речь австра-

лийца, говорящего на SAus, от речи носителя BE. SAus связывают обычно с более высоким уровнем образования и профессиональной подготовки, получением образования в частных школах и проживанием в городах [7, с. 8]. Ярким примером употребления SAus могут служить речи таких известных личностей, как актёра-комедианта Барри Хамфриса (Barry Humphries), женщины-политика Паулины Хэнсон (Pauline Hanson), актёра Джеффри Раша (Geoffrey Rush), актрисы Джуди Дэвис (Judy Davis).

2. Broad AusE (BrAus), или «базилект» – просторечное произношение, чисто австралийский стиль (акцент). Приезжающих в Австралию всегда ставит в тупик вопрос *Did you come here today?*, который австралийцы произнесут как *Did you come here to die?* Для BrAus присущи различного рода ассимиляции, элизии, синкопа, замедленный темп речи, назализация и т.д. По данным некоторых исследователей, первичной формой произношения является именно эта просторечная форма – результат слияния и эволюции, просторечий, диалектов, жаргонов, на которых говорили первые белые поселенцы Австралии [5; 49]. Носителями данного варианта произношения являются: телеведущий Стив Ирвин (Steve Irwin), актёр Пол Хоган (Paul Hogan), актёр Брайн Браун (Bryan Brown), политик Александр Даунер (Alexander Downer),

3. General AusE (GenAus), или «мезолект» – общий австралийский, средний между просторечным произношением и нормативным; не имеет резко выраженных черт. На GenAus говорит большая часть населения, преимущественно в городах. Данный тип можно слышать по радио, телевидению, кино, театрах, в выступлениях политиков, в повседневной жизни, а также и в сельской местности, поскольку её жители имеют доступ к СМИ. Из известных людей носителями этого типа произношения являются актёры Хью Джекман (Hugh Jackman), Рассел Кроу (Russel Crowe), Джес Спенсер (Jesse Spencer), актриса Николь Кидман (Nicole Kidman), бывший премьер-министр Джон Говард (John Howard).

GenAus и BrAus возникли в результате массовых миграций, перемещений и демографических влияний. SAus развивался в результате распространения образования в Австралии и в основном в городах, где было больше образовательных учреждений.

В Австралии официальной нормой является SAus, однако в устной коммуникации, начиная с 80-х годов XX века, стандартным типом произношения – Standard Australian English – признаётся именно GenAus. Это объясняется следующим: 1) в 50-ые годы XX столетия престиж RP начал резко падать. Соответственно, австралийцы стали меньше говорить на SAus, поскольку он ассоциируется с британской колониальной традицией; 2) молодёжь (как инициатор социальных, в том числе языковых, перемен) отказалась от использования BrAus в своей речи, тем самым маркируя своё отличие от тех, кто говорит на Ethnic Broad. Просторечный тип идентифицируется со старым мифом о том, что настоящий австралиец живёт ближе к природе, а Австралия – это страна открытых просторов, несмотря на то, что это самая урбанизированная страна мира. Этот процесс происходит в рамках языковой вариативности [4].

А. Митчелл и А. Делбридж выделяли пять переменных, которые являются средством акцентной дифференциации: 1) реализация гласных в словах *hay, he, high, hoe, how, who*; 2) ассимиляция и элизия; 3) назальность; 4) диапазон; 5) скорость (длительность) [2].

Основные типы произношения AusE равноправно распространены на территории всей страны. Они не имеют определённой географической локализации. У них нет чётко выделенных культурных разграничений между слоями населения. Эти типы произношения можно наблюдать в пределах одного города или даже одной семьи [5]. Следует подчеркнуть, что на вариативность в произношении больше влияют образовательный и социальный факторы.

Многие австралийцы владеют всеми тремя типами произношения. Носители SAus и GenAus могут, в известной степени, переключаться на BrAus, когда это желательно. А. Делбридж и Дж. Бернанд [3], отмечают, что австралийцы предпочитают BrAus, когда ситуация общения более свободна, менее официальна, и напротив, SAus используется в более официально-деловой обстановке. Австралийцы достаточно легко переходят на тот или иной тип произношения в зависимости от речевой ситуации и разных коммуникативных установок.

Список литературы

1. Орлов, Г. А. Современный английский язык в Австралии / Г. А. Орлов. – М. : Высшая школа, 1978. – 172 с.
2. Ощепкова, В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / В. В. Ощепкова. – М. ; СПб. : ГЛОССЛ ; КАРО, 2006. – 336 с.
3. Шахбагова, Д. А. Фонетическая система английского языка в диахронии и синхронии / Д. А. Шахбагова. – М. : Высшая школа, 1992. – 110 с.
4. Proceedings of the 10th Australian International Conference on Speech Science and Technology / S. Cassidy, F. Cox, R. Mannell, S. Palethorpe. – Sydney, Australia : Macquarie University, 2004. – P. 35–42.
5. McGregor, R. L. The Social Distribution of Australian English Intonation Contour / R. L. McGregor // Working Papers (Macquarie University Speech and language Research Centre). – 1980. – № 2. – P. 1–26.
6. Pauwels, A. Women and Language in Australia and New Zealand Society / A. Pauwels. – Sydney : Fairfax, Syme & Weldon Associates, 1987. – 243 p.
7. URL: <http://www.smu.edu/ecenter/discourse/Trekell.htm>
8. URL: <http://www.nceltr.mq.edu.au>

Ю. Ю. Лазукова

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ЛОЖНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***С. В. Брыкина***

Переводоведение по мере своего развития, несомненно, охватывает большой спектр задач и проблем. Как известно, одним из вопросов переводоведения, требующего к себе особого подхода и тщательного изучения, является проблема ложных эквивалентов или ложных друзей переводчика.

Ложные эквиваленты, ложные друзья переводчика, языковая асимметрия – все это наименование одного и того же явления, встречающегося в переводческой практике, и обозначающего пару слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении [1].

Впервые термин «ложные друзья» был введен М. Кёсслером и Ж. Дерокинью в 1928 году в книге: Maxime Kœssler, Jules Derocquigny. *Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*.

Возникновение асимметрии обуславливается длительным и сложным процессом развития языков. Ложные эквиваленты есть не что иное, как взаимодействие языков (особенно родственных), так как в таких языках существует множество близких по значению слов, восходящих к общим прототипам в языке-основе.

Источником возникновения ложных эквивалентов может являться калькирование, заимствование слов из другого языка, при котором берется одно какое-то значение слова, как правило, не основное. Английское «tector» может трактоваться не только как «ректор» (университета, колледжа и т.п.), но и как «приходской священник».

За последние годы интерес исследователей лингвистов к категории слов с асимметрией сильно увеличился, так как количество допускаемых ошибок в данной категории слов чрезвычайно высоко. Следовательно, переводчик (особенно устный) должен знать наиболее распространенные лексические единицы, относящиеся к ложной асимметрии.

К примеру, английское слово «rayon» – a textile fibre or fabric made from regenerated cellulose, на русский язык переводится как «вискоза, искусственное волокно, искусственный шелк». Значение «район» (радиус действия) употребляется довольно редко. Для этого обозначения существует целый ряд слов «district, region, area, zone».

Пример: The chemical is used in the production of textiles such as rayon and viscose. Это вещество используется в производстве таких тканей как искусственный шелк и вискоза.

К более сложным случаям перевода ложных эквивалентов относятся слова, которые оказываются связанными этимологически. В этих случаях межъязыковая асимметрия затрагивает как семантику, так и стилистику.

Английское слово «decade» – a period of ten years, переводится как «десятилетие». Русское же слово «декада» имеет значение период времени длительностью 10 дней или же десятидневка, англ. «ten-day period».

Пример: From Latin America to Eastern Europe, from the Soviet Union to the Middle East and Asia, strong governments have been failing over the last two decades. От Латинской Америки до Восточной Европы, от Советского Союза до Ближнего Востока и Азии, мощные державы теряют свои силы в рамках двух последних десятилетий.

Существует немалый спектр слов с устойчивым значением, при переводе которых следует обращаться к специальным словарям терминов.

Например, на русский язык химический (медицинский) термин «sodium» переводится как «натрий», хотя в английском языке существует и другое слово с этим же значением – «natrium». Слово «сода», в то время, имеет форму «soda».

Пример: For example, lithium, sodium, and potassium comprised a triad of soft, highly reactive metals. Литий, натрий и калий, к примеру, составляют триаду мягких металлов с высокой химической активностью.

Военный термин «intelligence» переводить на русский язык как «интеллигенция» не следует, так как такого значения у предложенной лексической единицы вообще не существует. Значение слова в военном словаре – «разведка, разведывательная служба, шпионаж». «Интеллигенция» в английском словаре имеет форму «intelligentsia».

Пример: He is a former British soldier who was ordered by military intelligence chiefs to infiltrate the IRA. Ему, британскому солдату в отставке, начальниками военной разведки был отдан приказ проникнуть в Ирландскую республиканскую армию.

Представленные примеры показывают, что переводчик сталкивается с подобными явлениями в текстах любого содержания.

Подводя итог, следует отметить, что постоянные переводческие ошибки приводят либо к искажению смысла оригинала, либо к нарушениям норм языка, на который выполнялся перевод. Все слова, значения которых не известны переводчику, требуют тщательного подбора переводных эквивалентов. Не стоит полагаться лишь на графическую или фонетическую оболочку слова в переводе. Для того чтобы решить проблему ложной асимметрии, переводчику следует как можно чаще обращаться к словарю, постоянно пополнять свой лексический запас и стараться заучивать наиболее распространенные лексические единицы, относящиеся к ложным друзьям переводчика.

Список литературы

1. Малых, Л. М. Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков : учеб. пособие / Л. М. Малых. – М., 2011. – 83 с.
2. URL: <http://www.oxforddictionaries.com>

И. Е. Лёвина

ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКИХ БУКЛЕТОВ (на примере англоязычной печатной продукции)

Слово «буклет» пришло к нам из английского языка (booklet) и означает «книжечка». Буклеты – неперiodическое листовое издание, напечатанное с обеих сторон листа и сфальцованное любым способом в два и более сгибов (гармошкой, дельтаобразно, с поперечным фальцем и т.д.).

Главное, что отличает буклет от других видов рекламной продукции – это отсутствие скрепки, прошивки, клея и прочих скрепляющих элементов. Задача такого буклета – это, прежде всего, привлечь внимание потенциального покупателя. Именно поэтому при его создании применяются самые разнообразные художественно-оформительские и технологические решения, которые должны сделать печатную продукцию яркой и запоминающейся. Соответственно, тексты в таких материалах должны отвечать тем же требованиям. Особенности рекламных текстов для буклетов обусловлены тем, что, как правило, при взаимодействии «клиент – рекламная продукция» не бывает третьих лиц и консультантов, комментирующих содержание. По этой причине, для придания текстам яркости и передачи экспрессивности используются различные языковые средства выразительности: лексические, грамматические, синтаксические фонетические и графические.

К основным лексическим средствам выразительности относится использование большого количества прилагательных. Они делают тексты эмоциональными, привлекающими, призывающими к действию. Анализ показывает, что наиболее часто употребляемыми прилагательными в англоязычных туристических буклетах являются: *great* (великолепный), *famous* (знаменитый), *good* (хороший), *magnificent* (прекрасный), *fascinating* (обворожительный), *amazing* (удивительный), *wonderful* (замечательный), *welcoming* (гостеприимный), *special* (особенный), *fine* (прекрасный), *astonishing* (поразительный), *real* (настоящий), *original* (оригинальный), *brilliant* (яркий), *spectacular* (захватывающий), *extraordinary* (необычайный).

В каждом буклете можно встретить прилагательные *available* (имеющийся в наличии), *money-saving* (экономящий деньги) или *free* (бесплатный). Их роль – еще больше заинтересовать потребителя, увлечь его заманчивыми предложениями.

Прилагательные *authentic* (аутентичный), *unspoilt*, (неиспорченный), *medieval* (средневековый) также привлекают внимание, так как они выражают подлинность, сохранение истории. Люди могут прочувствовать на себе дух времени и веяния культуры, посетив данное место.

Довольно часто прилагательные употребляются в превосходной степени:

The largest (самый большой), *the oldest* (самый старый), *the best* (самый лучший), *the most extensive* (самый обширный), *the most beautiful* (самый красивый), *the tastiest* (самый вкусный) и др.

Случаи употребления сравнительной степени единичны: *better* (лучше).

Нередко в буклетах употребляется метафора. Например, Лондонский Тауэр в одной из реклам назван «сердцем столицы» (*the heart of the capital*), что говорит о важности этой достопримечательности, где «каждый камень рассказывает свою историю» (*every stone tells a story*).

Важную роль играют используемые в больших количествах числительные, которые не только привлекают внимание, но и порой поражают воображение потребителя:

Discover the secrets of the city as you circumnavigate Manhattan Island's 3 rivers, 7 major bridges, 5 boroughs, over 25 world renowned landmarks and a close-up of the Statue of Liberty.

У потенциальных туристов, конечно же, возникает желание посетить это место и увидеть всё это собственными глазами.

К основным грамматическим средствам выразительности относится употребление глаголов в повелительном наклонении, которое используется для призыва к действию. Наиболее часто встречающимися глаголами являются: see (видеть), enjoy (наслаждаться), visit (посещать), discover (открывать), explore (исследовать), welcome (приветствовать), experience (испытывать), book (заказывать), choose (выбирать), come (приезжать), try (пробовать), get (получать), take (брать), use (использовать), call (звонить), make (делать).

Призыв сэкономить содержится в каждом рекламном тексте, и он выражен или через глагол save – (Book online and save over 15 %!), или представлен как ополнительная информация к основному сообщению: Massive Ticket Discounts Added Daily. (Внушительные скидки на билеты добавляются ежедневно)

Очень часто структуры с повелительным наклонением содержат перечисления и, при этом, всегда предложение остаётся открытым: and more (и другие). Это даёт возможность потенциальным потребителям продолжить список, включив своё воображение, делает их активными участниками выбора ура:

View the most famous neighborhoods and attractions: Museum Mile, The Dakota, Lincoln Center, Time Warner Center, Columbus Circle, Central Park, Metropolitan Museum of Art, The Guggenheim, Apollo Theater, Museum of Natural History, Museum of Modern Art & more.

Иногда, в текстах может содержаться так называемая скрытая команда:

Our spa treatment is certainly worth trying. (Обязательно стоит попробовать наши спа-процедуры.)

Проанализировав употребление личных и притяжательных местоимений, мы пришли к выводу, что чаще всего в рекламных буклетах встречается местоимение 2-го лица «you» (вы), и соответствующее ему притяжательное местоимение «your» (ваш):

You can organize a private punting tour for you and your friends (Вы можете организовать катание на лодках только для вас и ваших друзей).

К синтаксическим средствам выразительности относится использование риторического вопроса, многоточия, и восклицательных конструкций.

Риторический вопрос создаёт иллюзию диалога, делает обращение более личным:

What could be better than ice cream and chocolate sauce? (Что может быть лучше мороженого с шоколадным соусом?)

Часто многоточие ставится в середине предложения перед наиболее значимой и увлекательной информацией для потребителя:

Everything you need to experience your visit. Day tours, night tour, Brooklyn tour, shopping, harbor cruise, observation deck ... in one BIG money-saving package!

Многоточие может ставиться и в конце предложения, где оно даёт возможность потенциальному путешественнику самому пофантазировать и представить, что его ожидает:

Join us on a journey along our celebrity filled carpet... (Пройдите вместе с нами по ковровой дорожке, заполненной знаменитостями...)

Восклицательный знак в конце предложения используется для того, чтобы еще больше заинтересовать потребителя, увлечь его заманчивыми предложениями:

Take advantage of the Longleat Passport Ticket and visit Longleat again and again! (Воспользуйтесь билетом-паспортом и посещайте Лонглит снова и снова!)

Иногда в конце предложения могут стоять сразу 3 восклицательных знака, что делает его ещё более эмоциональным:

Beatlemania is back!!! (Битломания вернулась!!!)

Из фонетических средств выразительности можно назвать аллитерацию. Если передача «звук в звук» невозможна, вместо нее используют необычный ритм, порядок слов, рифмы и повторы.

Enjoy an afternoon of tea, talk, and treat on the Thames. (Проведите приятный день за чаем, беседой и угощением на Темзе).

Применение графического выделения слов используется с целью сделать акцент на определенном смысле.

If you are in Cambridge you **HAVE** to go punting!!!

Выделенное слово **HAVE** говорит нам о том, что нельзя побывать в Кэмбридже и не покататься на яликах.

Кроме использования особого экспрессивного языка, рекламный буклет должен иметь определенную структуру. Нами были сформулированы некоторые правила написания туристического буклета.

1. Вся информация должна быть разбита на тематические блоки, например условия проживания, культурно-исторические объекты, виды транспорта, которыми можно воспользоваться, виды услуг, часы работы, стоимость услуг и т.д.

2. Каждый блок должен иметь короткий, но яркий заголовок, который будет одновременно и привлекать внимание читателя, и структурировать информацию.

3. Информацию лучше представлять в виде списка, так как список запоминается легче, чем даже самый короткий текст.

4. Буклет должен содержать большое количество ярких и красочных фотографий хорошего качества.

5. Текст рекламного буклета не должен быть длинным, и, конечно же, он должен иметь слоган.

Таким образом, в ходе исследования нами было установлено, что туристический буклет представляет собой особый вид печатной продукции,

призванный привлечь внимание потенциального покупателя и потребителя туристических услуг. Анализ более 40 буклетов показал, что при их создании применяются самые разнообразные средства выразительности: лексические, грамматические, фонетические, пунктуационные и графические.

Кроме этого, рекламный буклет имеет определённую структуру, и грамотное расположение языковых средств в его содержательной структуре способно значительно повысить эффективность воздействия.

Проведя данное исследование и разработав некоторые правила написания туристического буклета, мы решили изготовить туристический буклет о нашем городе, который мы предлагаем вашему вниманию. Этот буклет может использоваться при изучении тем «Путешествия» и «Мой город» как в качестве образца рекламной продукции, так и в качестве текста для чтения.

Список литературы

1. Блакар, Р. М. Рекламный текст, семиотика и лингвистика / Р. М. Блакар, Ю. К. Пирогова, П. Б. Паршин. – М. : Изд-во Гребенникова, 2000. – С. 2.
2. URL: <http://www.alkor-4.ru>
3. URL: <http://blog.exito.com.ua>

Е. М. Медведева

ИНСТРУМЕНТЫ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА (ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Е. А. Шибанова***

Влияние средств массовой информации на сознание человека в современном обществе трудно переоценить. СМИ в настоящее время подчинены стремительному темпу жизни, который диктует им быть более информативными, оперативными, наглядными, что способствует расширению роли текстов информационных жанров, в первую очередь, новостных текстов. Очевидно, что современный человек, имеющий лимит во времени, не всегда успевает читать всю прессу и поэтому, прежде всего, обращает внимание на заголовки газетных статей. В свою очередь, заголовки современных СМИ ориентированы на привлечение внимания читателя к публикации, вызывая у него интерес к её прочтению.

Структура заголовка газетного текста отличается лаконичностью, в нём очень часто обобщается самое главное из того, о чём говорится в тексте. Изучение заголовков новостных статей как ключевого элемента новостной информации важно для установления их манипулятивного действия на мышление людей.

Одним из основных и наиболее продуктивных аспектов манипулятивного воздействия является, на наш взгляд, прагмалингвистический аспект. Он указывает на выбор наиболее оптимальных из имеющихся в языке средств для успешного влияния на слушающего или читающего, для эффективного достижения намеченной цели в конкретных обстоятельствах речевого общения.

При анализе языкового материала газет «Le Monde», «Le Figaro», «Le Parisien», «Libération» и «Le Point» методом сплошной выборки нами были отобраны 1500 заголовков из разных рубрик, а именно Politique, Economie, Culture, International, Société, Sport. В настоящей статье мы решили ограничиться политической и общественной сферами.

Все заголовки были проанализированы с точки зрения функционирования языковых средств выразительности. Из всего языкового материала (700 единиц), мы выбрали заголовки, которые содержат стилистические средства разных языковых уровней, а именно фонетического, морфологического, лексического, синтаксического, семасиологического. Каждый из языковых ярусов может быть проиллюстрирован изученным фактическим материалом:

1. Фонетический уровень (3 % от всего материала). Фонетический критерий предполагает анализ и отбор любого языкового материала на основе гармонии гласных, редукции гласных и согласных, повторении определённых звуков для создания особого эффекта и рифмы. Примером могут служить следующие заголовки: «Ravages sur les rivages», «Réformes: l'arbre à palabres», «T'es fou» disent ses proches à François Fillon».

2. Морфологический уровень (8 % от всего материала). Он описывает не только формальные свойства слов и образующих их морфем, но и свойства грамматических значений и категорий, которые выражаются внутри слова: «Politique de la ville: Tout ça... pour ça !», «Touche pas à la Cinquième!», «On a retrouvé le punk du mur de Berlin, et il est français».

3. Лексический уровень (17 % от всего материала). На лексическом уровне рассматривается слово в разных значениях, а также его различные коннотации в одном и том же контексте. Кроме того, акцентируется внимание на оппозиции нейтрального и аффективного семантических значений.

Иллюстрацией этого тезиса могут служить следующие заголовки: «Bas-Rhin: Sarre-Union estomaquée après la profanation d'un cimetière juif», «SNCF, autoroutes, électricité, poste...comment Hollande va vous plumer en 2015», «Une gigantesque cyber fraude découverte».

4. Синтаксический уровень (9 % от всего материала). На синтаксическом уровне заголовки рассматриваются с точки зрения их синтаксической структуры и способности определённого члена предложения сочетаться с различными классами слов. Наиболее эффективным и наглядным способом является, на наш взгляд, изменение порядка слов: «De l'hôpital, faisons table rase», «Les femmes sont-elles vraiment nulles en argent?».

5. Семасиологический уровень (63 % от всего материала). Данный критерий включает в себя два понятия: тропы и стилистические фигуры. Самыми распространенными тропами в заголовках стали гипербола («Départementales 2015: le suicide de la gauche»), метонимия («Les compagnies aériennes ne veulent pas que vous trouviez des billets moins chers»), метафора («La loi Macron a achevé son marathon à l'Assemblée») и ирония («François Hollande, ou l'art de la boxe»).

Стилистические фигуры составили вторую часть семасиологического аспекта. На первый план вышли такие фигуры, как антитеза («Impôts: dernier jour pour payer le premier tiers»), плеоназм («Les inexcusables excuses de Frédéric Thiriez») и оксюморон («La hausse du chômage, cadeau de Noël empoisonné pour le gouvernement»).

В заключении хочется отметить, материалы газетных СМИ на общественно-политические темы обладают значительным потенциалом манипулятивного воздействия на читательскую аудиторию. При этом, в рамках одной публикации преимущественно используется комплекс различных инструментов манипуляции, что позволяет достичь желаемого эффекта, даже если часть таких речевых конструкций будет обнаружена читателем. СМИ, в частности современная пресса – это зеркало жизни нашего общества, а заголовки новостной ленты – это то, с помощью чего это общество управляется.

Список литературы

1. Степанова, З. М. Интерпретация художественного текста / З. М. Степанова, Т. В. Ратницына, Е. А. Шибанова. – Пенза, 2002. – С. 32–38.
2. URL: <http://www.lefigaro.fr/>
3. URL: <http://www.lemonde.fr/>
4. URL: <http://www.liberation.fr/>
5. URL: <http://www.leparisien.fr/>
6. URL: <http://www.lepoint.fr/>

Ю. Р. Морозова

ЗВУКОПОДРАЖАНИЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Н. К. Ерёмкина***

Окружающий нас мир наполнен многообразием звуков. Таковыми являются звуки животных, природных явлений, звуки, производимые объектами человеческого мира и, конечно же, самим человеком. Это объясняет наличие в системе многих языков явления звукоподражания.

И. В. Арнольд дает следующее определение данного явления: «Звукоподражание – использование слов, фонетический состав которых напоминает называемые в этих словах предметы и явления – звуки природы, кри-

ки животных, движения, сопровождающиеся каким-нибудь шумом, речь и различные звуки, которыми люди выражают свое настроение, волю и т.д.» [1, с. 280].

За единицу звукоподражания, как правило, принимают звукоподражательное слово.

Ученые давно отметили тот факт, что восприятие и воспроизведение звуков в разных языках не идентичны. Для выяснения причин расхождения звукоподражаний в языках, учеными 21 века проводятся немногочисленные исследования. Тем не менее, некоторые данные, полученные в ходе этих исследований, уже позволяют делать определенные выводы и предположения.

Одно из исследований под названием «Quack Project» было проведено в многоязычных школах Лондона. Дети должны были устно изобразить звуки животных согласно своему восприятию. Благодаря проекту появился сайт со сборником аудиозаписей, которые позволяют наглядно ощутить разницу в имитации звуков носителей разных языков.

Дерек Эббот, австралийский ученый, провел исследование в области символического изображения звуков животных. Что касается звукоподражания английского языка, которое для нас представляет наибольший интерес, то Эббот отмечает: «...Английское «honk honk» гуся и «gobble gobble» индейки оказались довольно странными звукоподражательными словами по сравнению с другими языками («glou glou» на французском и греческом и «glu glu» на турецком). Кроме того, для обозначения звуков больших птиц в английском языке есть слово «squawk», однако люди из других стран обычно смотрели на меня с непониманием, когда я просил их назвать эквивалент «squawk» в их языках» [4].

Различия в словах звукоподражания помогают понять лингвистические и фонетические особенности языков. Кроме того, они способствуют лучшему осознанию разницы в культуре и географическом положении стран. «...В английском языке существует больше слов, обозначающих звуки, издаваемые собакой (woof, yap, bow wow, ruff, growl), чем в любом другом языке, поскольку в англоязычных странах наблюдается самый высокий процент домашних собак на душу населения» [4].

Ученые из Швеции, в свою очередь, сделали важный вывод о том, что при подражании маленьким животным в начале слов, как правило, используются буквы из первой половины алфавита (маленькие птички cheep cheep или tweet на английском, pip pip на шведском, tziff tziff на еврейском), при подражании крупным – из второй половины (крупная собака лает woof woof на английском, hov hov на турецком and bow bow на урду). По их мнению, таким способом символизируются более высокие и более низкие тона соответственно. В результате, звукоподражательные слова, имитирующие животных, начинают склоняться к символизму [4].

Вышеназванные исследования, безусловно, заслуживают внимания и помогают сделать соответствующие выводы о прогрессивности затронутой нами области на данном этапе развития.

Продолжая тему особенностей звукоподражания в английском языке, нам необходимо рассмотреть грамматические, синтаксические и стилистические аспекты.

Напомним, что углубленные и подробные исследования в области звукоподражания получили свое начало в конце 19 в начале 20 века. Изучение этого явления не прекратилось и в третьем тысячелетии. Именно благодаря постепенному увеличению знаний в данной области, к настоящему моменту мы имеем возможность назвать некоторые особенности ономастопеи английского языка.

А. А. Реформатский отметил, что английский язык обладает многообразием повторов. Причем, «...они могут быть и полные (преимущественно звукоподражательные): quack-quack (об утках), jug-jug – «щелканье соловья» или «звук мотора», plod-plod – «стук копыт лошади», tick-tick – «ход часов» и т.п.; неполные (с изменением гласной): wig-wig – «флаговый сигнал», zig-zig – «зигзаг», flick-flock – «шарканье сапог» или riff-raff – «сброд», сюда же относится и название игры ping-pong – «настольный теннис» (от звукоподражания «стук капель дождя по стеклу...») [6, с. 288].

И. В. Арнольд такое многообразие редупликаций английского языка классифицирует на определенные группы:

1) точное удвоенное соединение (blah-blah, woof-woof);

2) парное соединение с чередованием гласной в составе одной морфемы. Как правило, состоит из основной морфемы (обычно, вторая из двух), иногда псевдо морфемы, которая повторяется во второй составляющей с заменой гласной буквы (ding-dong, bow-wow);

3) рифмованное сочетание, представляющее собой парное соединение из двух элементов, чаще всего, двух псевдо морфем, (namby-ramby).

Кроме того, звукоподражательные слова в английском языке имеют высокий уровень конверсионного словообразования. Другими словами, частотность перехода из одной части речи в другую довольно велика (woof (v)-woof (n), knock (v) – knock (n)) [2, с. 289].

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что ономастопея английского языка отличается невысоким уровнем аффиксального способа словообразования (особенно это заметно в сравнении с русским языком). В большинстве случаев звукоподражательное слово или включает один корень, или присоединяет морфемы, но в сравнительно небольших количествах (knocking, woofers).

Немаловажным будет напомнить о многофункциональности звукоподражаний в предложении. Они могут исполнять роль сказуемого, подлежащего и дополнения [5, 7].

Особенности звукоподражания в английском языке представляют интерес для лингвистов и создают почву для дальнейшего изучения в разных аспектах языка, таких как фонетика, грамматика и синтаксис.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М., 2010. – 384 с.

2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 1986. – 295 с.
3. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учеб. / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина ; под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002. – 528 с.
4. Гари Нанн. Почему свиньи хрюкают везде по-разному? / Гари Нанн. – URL: <http://inosmi.ru/world/20141122/224435792.html>
5. Современный русский язык : практ. пособие / Л. Я. Лачимова, Т. И. Гусева, Е. В. Бегаева, А. А. Янсюкевич. – URL: <http://mirknig.mobi/data/2013-02-14/1326095>
6. Реформатский, А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – М., 2004. – 536 с.
7. Шанский, Н. М. Современный русский язык : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – М., 1987. – 256 с.

И. Г. Потылицина, М. А. Гришечкина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема анализа функциональных стилей в современной лингвистике не является новой. Однако, несмотря на результаты многочисленных исследований ведущих отечественных и зарубежных лингвистов (И. В. Арнольд, И. Р. Гальперин, Т. А. Знаменская, В. В. Виноградов, В. В. Гуревич и др.), проблема классификации функциональных стилей и определение их существенных характеристик актуальна и по сей день. В данной работе мы затрагиваем проблему определения особенностей художественного стиля в сравнении с публицистическим стилем.

Отличительные черты каждого стиля зависят от его социального назначения и той комбинации языковых функций, которая преобладает в акте коммуникации, а, следовательно, от сферы общения, от того, имеет ли общение своей главной целью сообщение сведений, выражение эмоций, побуждение к каким-либо действиям [1, с. 335–336]. В этой связи отметим, что и художественный стиль, и публицистический стиль обладают своими особенностями, обслуживают свою сферу общения и существуют как самостоятельные стили.

Так, публицистический стиль имеет следующие отличительные особенности: 1) логическую последовательность в изложении фактов; 2) образность и эмоциональность; 3) проявление авторского индивидуализма в изложении содержания; 4) краткость.

Основными функциями публицистического стиля являются:

1) информативная (цель автора – донести информацию до читателя, слушателя или зрителя);

2) воздействующая (цель автора – воздействовать, повлиять);

3) коммуникативная (публицистические тексты направлены на максимально широкую аудиторию);

4) экспрессивная (позволяет говорящему высказать свое мнение и выразить свои чувства);

5) эстетическая (автор направляет свои тексты на удовлетворение эстетических потребностей читателя) [5].

Основной функцией публицистического стиля является воздействие на читателя или слушателя с целью убедить его в правильности выдвигаемых положений, вызвать желаемую реакцию на сказанное «не столько логически обоснованной аргументацией, сколько силой, эмоциональной напряженностью высказывания, показом тех черт явления, которые наиболее эффективно могут быть использованы для достижения поставленной цели» [4, с. 405–406]. Область применения публицистики достаточно широка. Стиль публицистики обладает значительным диапазоном в отношении тех жизненных сфер, которые им затрагиваются, в отношении тех коммуникативных форм речи, которые могут в нем фигурировать, в отношении тех оттенков эмоциональной окраски, которыми он может быть насыщен. При этом публицистический стиль выступает как более или менее специализированное проявление единого общенародного языка в определенной области общественной жизни [1].

Публицистический стиль обслуживает широкую область общественных отношений: политических, экономических, культурных, спортивных и др. Публицистический стиль подразделяется на две разновидности: устный и письменный. К устному публицистическому стилю относят ораторскую речь и обзоры радиокomentаторов. К письменному – эссе, газетные статьи, журнальные статьи, памфлеты и очерки.

Рассмотрим основные особенности художественного стиля. Художественный стиль – это особый стиль речи, исторически сложившийся в системе английского литературного языка. Он также обладает рядом общих черт большим разнообразием частных особенностей, видоизменяющихся в зависимости от форм проявления этого стиля (художественная проза, поэзия, драма), от эпохи, от индивидуальной манеры автора [6].

Художественный стиль воздействует на воображение и чувства читателя, передает мысли и чувства автора, использует всё богатство лексики, возможности разных стилей, характеризуется образностью, эмоциональностью речи [5].

Для данного стиля характерна эмоциональность, образность и метафоричность высказываний, что возможно благодаря большому количеству используемых стилистических приемов и выразительных средств, которые проявляются на различных уровнях языка: фонетическом, лексическом, синтаксическом.

Художественный стиль выполняет важнейшие функции языка:

1) информативную (автор пытается донести информацию до читателя);

2) коммуникативную (писатель передает читателю свое объективное представление о явлениях действительности);

3) воздействующую (писатель пытается вызвать у читателя эмоции);

4) эстетическую (образы и стилистические средства, используемые автором, удовлетворяют эстетическую потребность читателя).

Вышеизложенное позволяет заметить, что художественный и публицистический стили имеют ряд общих и различных черт. Остановимся на них более подробно.

Во-первых, публицистический и художественный стили материализуются письменной формой речи, однако, в отличие от художественного стиля, публицистический может включать формы устной речи (ораторская речь, обзоры радиокomentаторов).

Во-вторых, в обоих стилях присутствуют выразительные средства, но в публицистическом стиле эти средства не настолько оригинальны и ярки. В данном случае следует отметить особое место жанра эссе в системе подстилей публицистического стиля, характеризующегося высокой степенью художественности, реализуемой широким употреблением различных экспрессивных средств.

В-третьих, главной функцией публицистического стиля является информационная функция, именно она объясняет его логичность, лаконичность и точность суждений, в то время как в художественном стиле на первый план выходит эстетическая функция. Автор, в первую очередь, пытается вызвать у читателя сопереживание, эмоциональный отклик в душе.

Следует отметить, что манера предоставления самой идеи, главной мысли в публицистическом стиле близка к художественной. Неоспоримым также является тот факт, что художественный и публицистический тексты всегда индивидуальны.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. *Стилистика. Современный английский язык* / И. В. Арнольд. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Виноградов, В. В. *Итоги обсуждения вопросов стилистики* / В. В. Виноградов // *Вопросы языкознания*. – 1995. – № 1. – С. 60–87.
3. Гальперин, И. Р. *Очерки по стилистике английского языка* / И. Р. Гальперин. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 460 с.
4. Гальперин, И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования* / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
5. Гуревич, В. В. *Стилистика английского языка : учеб. пособие* / В. В. Гуревич. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 72 с.
6. Знаменская, Т. А. *Стилистика английского языка. Основы курса* / Т. А. Знаменская. – М. : ЛКИ, 2008. – 224 с.
7. Кожина, М. Н. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / М. Н. Кожина ; под ред. М. Н. Кожинной ; чл. редкол.: Е. А. Баженова, М. П. Котурова, А. П. Сковородников. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 696 с.

ПРИЧИНЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Л. Н. Кучерова**

Язык – это явление социальное, любое изменение, которое происходит в обществе, отражается, как правило, и на языковых процессах. Наиболее подвижным пластом языка является лексика, являясь наиболее восприимчивой ко всему новому. Процесс развития языка непрерывен, его постоянно обогащают новые слова. Многие из них вполне органично вливаются в коммуникацию, соответствуя стандарту данного языка, что их обычно не замечают, другие же, в свою очередь, обладают нетипичными сочетаниями звуков или морфем, что делает их очень заметными. Но каковы причины иноязычных заимствований? Попробуем ответить на данный вопрос.

Начиная с XX века, многие лингвисты занимались изучением причин заимствования иноязычных слов. Выявляя причины, лингвисты, однако, не подразделяли их на языковые и неязыковые. В работе Л. П. Крысина (2002) указывается, что основной причиной заимствования слов Э. Рихтер (1919) считает необходимость наименования понятий и вещей. Так же лингвист отмечает и другие причины, различая их по характерным признакам: социальным, языковым, эстетическим, психическим, и т.п., потребности в новых формах языка, потребности в разделении понятий, в многообразии средств и полноте их выражения, в ясности и краткости, а так же в удобстве и т.д.

И. А. Бодуэн де Куртене (1963) рассматривает лингвистические и нелингвистические причины заимствования. Он считает, что рассматриваемые факторы во всех случаях следует объяснять одновременно как в связи с историей, так и с физиологией, географией, психологией, с механикой и физикой, а также в связи с процессами по развитию языка. В своих работах исследователи данной проблемы (В. М. Аристова, Э. Ф. Володарская, Л. П. Крысин, Б. А. Серебренников) выделяют две основные разновидности причин, которые вызывают процесс лексического взаимодействия и взаимопроникновения слов разных языков: внешние (экстралингвистические) и внутренние (языковые).

По мере развития социолингвистических исследований в русской и зарубежной лингвистике утвердилось мнение, что социальная обусловленность языковых изменений охватывает большой круг явлений. Так, В. Ю. Розенцвейг (2003) признает социальную сущность заимствований и выдвигает экстралингвистические факторы на первое место по влиянию на процесс заимствования. По мнению В. М. Аристовой, внешние причины и условия «являются важными при миграции слов из языка в язык», однако, по ее мнению «решающую роль в этом процессе играют, вероятно, лингвистиче-

ские факторы» [1, с. 152]. К первой категории причин заимствования слов В. М. Аристова относит наличие относительно тесных экономических, политических и культурных связей между народами-носителями контактирующих языков. Сюда относятся так же исторические обстоятельства, которые провоцируют языковые контакты; они могут носить характер военных столкновений, нашествий одного народа на территорию другого, либо мирных отношений по линии торговли и др. К этой же группе причин относятся также интенсивность общения между народами, миграция отдельных групп людей, путешествия индивидов, политическое и экономическое влияние страны носителей языка, научно-технический прогресс государства, пользующегося языком-носителем. Причины, приведенные ниже, следует отнести к внутренним (языковым). По мнению У. Вайнрайха (1972), основной причиной заимствования иноязычных слов является необходимость наименования нового явления. Помимо заполнения «пробелов» заимствующего языка в фонологической, грамматической и лексической системах, существует ряд социально-психологических факторов. Согласно Л. П. Крысину (2002), к ним можно отнести:

- необходимость разграничить содержательно близкие, но всё-таки различающиеся понятия; ср., например, пары слов типа «die Bequemlichkeit» – «der Komfort», «die Angst» – «die Panik» и т.п.;

- необходимость специализации понятий – в той или иной сфере, для тех или иных целей («die Ausfuhr» – «der Export», «die Einfuhr» – «der Import») эвфемистические замены, например, в области анатомии, физиологии, медицины («die Pedikuloze» вместо «der Läusebefall»);

- тенденция к соответствию нерасчлененности, цельности обозначаемого понятия с нерасчлененностью обозначающего: если объект наименования представляет собой одно целое, то говорящие стремятся обозначить его одним словом, а не словосочетанием, или же заменить описательное наименование однословным, например, «der Touch-screen» (вместо «berührungsempfindlicher Bildschirm»), «Hi-Fi (die High Fidelity)» вместо «hochgradige Klangtreue»;

- наличие в заимствующем языке сложившихся систем терминов, обслуживающих ту или иную тематическую область, профессиональную среду и т.п. («der Benutzer» – «der User» (англ. user) – в профессиональном языке программистов);

- социально-психологические причины и факторы заимствования: восприятие всем коллективом говорящих (или его частью) иноязычного слова как более престижного (по сравнению с исконным), «der Manager» вместо «der Geschäftsführer» и т. п.

Другим, также социально-психологическим по своей природе, фактором заимствования и активного вхождения иноязычного слова в речевой оборот является коммуникативная актуальность обозначаемого им понятия.

Итак, заимствование – это один из способов развития современного языка. Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества.

Заемствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, государств. Проблемой заимствования ученые занимались на протяжении нескольких веков. До сегодняшнего дня ученые рассматривают всевозможные причины заимствования. Основной причиной заимствования иноязычной лексики признаётся отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора. Другие причины: необходимость выразить при помощи заимствованного слова многозначные понятия, пополнить выразительные средства языка и т. д.

Список литературы

1. Аристова, В. М. Англо-русские языковые контакты: Англицизмы в русском языке / В. М. Аристова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 2001. – 152 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. О смешанном характере всех языков / И. А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию. – М. : Акад. наук. СССР, 1963. – Т. 1. – С. 363–371.
3. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – С. 25–59.
4. Крысин, Л. П. Лингвистический аспект изучения этностереотипов / Л. П. Крысин // Встречи этнических культур в зеркале языка. – М., 2002.
5. Розенцвейг, В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М. : Прогресс, 2003. – С. 5–22.
6. Richter, E. Fremdwortkunde / E. Richter. – Leipzig, 1919. – 86 с.

В. В. Рябуха

ЗНАЧЕНИЕ И СИМВОЛИКА ЧИСЛОВЫХ КОМПОНЕНТОВ В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

Научный руководитель –
учитель немецкого языка ***Н. Н. Ярославцева***

И в русском, и в немецком языках есть много кратких, метких, остроумных и образных выражений – фразеологизмов. Они делают нашу речь более яркой и выразительной и поэтому широко используются в том числе и в литературном языке.

Данная статья посвящена проблеме символики числовых компонентов и их значений в составе немецких и русских фразеологических единиц.

Актуальность выбранной темы обусловлена особенностями употребления имен числительных в немецких и русских устойчивых словосочетаниях. Важную проблему представляет при этом тот факт, что числительные могут являться носителями некоего символического смысла, что объясняет частоту их употребления во фразеологических единицах, а также роль тех или иных фразеологизмов в национальной языковой картине.

Источником выявления фразеологизмов с компонентами-числительными послужили одноязычные, двуязычные, толковые, фразеологические и этимологические словари и справочники, словари пословиц и поговорок, а также источники сети Интернет.

В научной литературе фразеология определяется как раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка в его современном состоянии и историческом развитии. Словарь справочник лингвистических терминов дает следующее определение фразеологической единицы – «это лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [15].

Универсальной классификации фразеологизмов, приемлемой для любого языка нет. В настоящее время в отечественной лингвистике наиболее известна классификация ФЕ академика В. С. Виноградова [2]. В отношении немецких фразеологических единиц наиболее приемлемой мы считаем структурно-семантическую классификацию специалиста в области лексикологии и фразеологии, доктора филологических наук, профессора И. И. Чернышевой [9]. Черты сходства и различия между ними отражены в табл. 1.

Таблица 1

Классификации фразеологизмов в современном научном знании

Классификация ФЕ академика В. С. Виноградова	Классификация ФЕ доктора филологических наук, профессора И. И. Чернышевой
1	2
<p>Фразеологические сращения – абсолютно неделимые, неразложенные словосочетания, значение которых совершенно независимо от их лексического состава, от значения их компонентов и так же условно и произвольно, как значение немотивированного словарного знака.</p> <p><i>Фразеологические единства – это словосочетания, в которых значение целого связано с пониманием образного стержня фразы, потенциального смысла слов. Новое фразеологическое значение во фразеологическом единстве создается изменением значения всего комплекса компонентов словосочетания. При этом поглощается и теряется индивидуальный смысл слов-компонентов. Они образуют неразложимое семантическое целое.</i></p>	<p>Фразеологические выражения – единицы, которые по своей грамматической структуре являются предикативными сочетаниями слов и предложениями:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) общеупотребительные пословицы – <i>die Augen sind größer als der Magen</i>; 2) поговорки – <i>das paßt wie die Faust aufs Auge</i>; 3) устойчивые и воспроизводимые междометия и модальные выражения – <i>ich für meine Person</i>. <p><i>Фразеологические единства – сочетания, возникающие на основе семантического сдвига значения. Новое, фразеологическое значение создается не в результате изменения значения отдельных компонентов, а изменением значения всего комплекса. Во фразеологическом единстве поглощается и теряется индивидуальный смысл слов-компонентов. Они образуют неразложимое семантическое целое.</i></p>

1	2
<p>Фразеологические сочетания – это фразеологизмы, компоненты которых, в известной степени, равноправны между собой. При этом даже несвободное значение одного из слов, входящих в состав фразеологического сочетания может быть выражено синонимом. Для фразеологического сочетания характерно наличие синонимического, параллельного оборота, связанного с тем же, опорным словом</p>	<p>1) парные сочетания слов – фразеологизмы с целостным смыслом, возникающим в результате семантического преобразования сочинительных сочетаний, включающих два однородных слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия) и соединяемых при помощи союза <i>und</i>, реже <i>oder</i> или <i>weder</i>. <i>noch</i>. Например: <i>mit Haut und Haar</i></p> <p>2) компаративные фразеологические единицы – устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основывается на традиционном сравнении. Например: – <i>vier Augen sehen mehr als zwei</i>; – <i>nur (или nichts als) Haut und Knochen</i>; – <i>er sieht nicht weiter als seine Nase reicht</i>.</p> <p>Фразеологические сочетания – фразеологизмы, возникающие в результате единичного сцепления одного семантически преобразованного компонента. Для семантики подобных ФЕ характерна аналитичность и сохранение семантической отдельности компонентов</p>

Далее приведем лишь самые яркие примеры символического значения чисел в немецком языке, а, следовательно, и в национальной культуре Германии.

Число «три» служит символом счастья: *Dreizahl – Glückszahl*. В качестве символа счастья могли выступать три талера, или три золотые монеты, или три кольца, которые жених клал в руку своей невесте, когда приходил к ее родителям, чтобы подтвердить свое намерение жениться.

С числом «sieben» (семь) связан обычай готовить в «Зеленый четверг» суп из семи трав: *Lauch* (лук), *Salat* (салат), *Spinat* (шпинат), *Petersilie* (петрушка), *Schnittlauch* (лук-резанец), *Sauerampfer* (щавель), *Löwenzahn* (одуванчик).

101 обозначает что-либо бесконечно большое, длительное, вечное. В средние века формула вечного изгнания звучала следующим образом: 100 лет и один день. Нерушимые договоры заключались на 100 лет и 1 день или на 101 год. В особо торжественных случаях давался 101 ору-

дийный залп. Возможно, эта символика восходит к древнегерманскому обычаю добавлять ко всему «единицу», «один», что должно было бы означать намерение *ein Übrigeszutun* (сделать больше, чем требуется). Крепостной крестьянин, убежавший в город, считался свободным, если он прожил в городе год и один день.

Устойчивые словосочетания с компонентами-числительными «один», «два» и «три» составляют самую многочисленную группу из исследуемых нами ФЕ. На них мы и остановимся подробнее.

Значения найденных фразеологизмов с числовым компонентом «eins» – один достаточно разнообразны от нейтральных «*mir ist alles eins*» (мне все равно), до эмоционально окрашенных «*eins ab bekommen*» (получить взбучку). Что касается пословиц и поговорок, то здесь, в отличие от фразеологизмов, наблюдается процесс синонимии в пределах одного языка. Так, немецкая пословица *Ein Mann ist kein Mann* имеет ещё два аналогичных варианта:

1. *Einer ist keiner*. (Один в поле не воин).
2. *Eine Schwalbe macht keinen Frühling*. (Одна ласточка весны не делает).

Данные пословицы имеют общий смысл (бессилие одного человека в сравнении с коллективом) и образную составляющую (в обоих языках в роли «одинокости» выступают либо человек, мужчина, либо птица ласточка). Первая рассматривается как эквивалентный русскому, а вариант с символом «весна» как дословный перевод с русского на немецкий язык.

Представляется, что основой ФЕ с числительным «один» является образ начала, первичности, единения, некоей общности.

Основываясь на собранном материале, можно сделать вывод о том, что числительное «два» придает фразеологизмам значение некоей «двойственности, неоднозначности». Сравним: *zwei Seelen in einer Brust* – противоречивые чувства, *zwei Seelen und ein Gedanke* – у разных людей мысли сходятся.

Одной из характерных черт устойчивых сочетаний с числительным «два» является наличие эквивалента в русском языке, сходного по образной составляющей и значению. Например: нем.: *Zwei Köpfe sind besser als einer*. рус.: Ум хорошо, а два лучше.

В частности, ряд пословиц-эквивалентов *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* – убить двух зайцев одним выстрелом, обнаруживает в себе полное несовпадение символов, составляющих основу образного наполнения. Смысл их в обозначении какого-либо действия, для выполнения которого необходима известная доля умения, ловкости, сноровки, т.е. тех качеств обладание которыми вызывает у других восхищение. Человек, который убивает «двух мух одной мухобойкой» – совершает нечто очень трудное, нечто доступное и подвластное далеко не всем. За различными по своей природе образами скрывается национально-культурная специфика, понять которую можно лишь при более пристальном взгляде на фразеологические системы различных языков.

По результатам анализа тождественности устойчивых словосочетаний немецкого языка с числительным «три» словосочетаниям русского языка выделились три группы.

Первая группа: устойчивые словосочетания, не тождественные русским по компоненту-числительному:

Drei Tage Regenwetter – «хмуриться как ненастная погода»;

Drei Kreuze machen – «перекреститься с облегчением».

Вторую группу составляют фразеологизмы немецкого языка, тождественные русским по компоненту-числительному. К ним относятся, в первую очередь, устойчивые словосочетания, восходящие к христианской символике и традиции почитания одного из самых высоких христианских понятий – Троицы:

русс: Бог Троицу любит;

нем.: Aller guten Dings sind drei.

В третью группу вошли те устойчивые словосочетания, которые имеют аналог в другом языке, отличающийся при смысловом и структурном сходстве по компоненту-числительному: Mit drei Worten – «в двух словах, короче говоря», drei Käse hoch – «от горшка два вершка». Интересен тот факт, что «несоответствующие» по компоненту-числу идиомы образуют пары: «три» (в немецком языке) – «два» (в русском языке).

Фразеологизмы с числительными «четыре», «пять», «шесть», «семь» и другие также обладают рядом особенностей.

Устойчивое сочетание sieben (acht, drei, vierzehn) Tage Regenwetter (aussehen) представляет собой пример синонимии в пределах одного выражения, когда смысл «быть мрачнее тучи, хмуриться» можно передать с помощью различных числительных. Особенность немецкоязычного выражения заключается в сообщении точного количества ненастных дней, которые могли бы передать степень испорченности настроения. Подобная четкость вполне понятна, учитывая склонность немецкой нации к точности.

Устойчивые словосочетания немецкого языка структурно очень близки русским фразеологизмам. Однако, что касается значения этих словосочетаний, здесь обнаруживаются некоторые расхождения.

В плане обнаружения национально-культурных особенностей интересен фразеологизм, обозначающий число 13. В немецком языке это die böse Dreizehn – «злое, несчастливое число тринадцать», в русском – чертова дюжина. Значение устойчивого сочетания «die böse Dreizehn» интерпретируется как «опасное, приносящее несчастье». В подтверждение этому в немецком языке существует еще одно выражение с числительным «тринадцать!» – «jetzt schlägt's dreizehn!», которое употребляется как реакция на что-либо неслыханное, неожиданное. Как известно, часы не могут бить тринадцать ударов, поэтому выражение «пробьет тринадцать» знаменует собой нечто сверхъестественное, будто бы сам черт приложил свою руку. В русском языке дюжина (исторически хорошее, счастливое число) употребляется с атрибутом «чертова». И только это превращает ее в несчастливое число.

Таким образом, анализ двухсот отобранных нами подобных устойчивых сочетаний в немецком и русском языках показал, что по своей структуре они в целом похожи. Но всё же в словообразовании, лексическом наполнении и семантике этих словосочетаний, как правило, всё же обнаруживаются некоторые расхождения, поскольку в основу значения каждого фразеологизма легла та или иная особенность числа, его символика или те ассоциации, которые связаны с ним в каждой конкретной культуре. Все это свидетельствует о различных фразеологических интерпретациях общечеловеческой языковой картины мира посредством использования числовой символики.

Список литературы

1. Бабкин, А. М. Русская фразеология как объект исследования / А. М. Бабкин. – Череповец, 1980.
2. Виноградов, В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – М. : КДУ, 2004.
3. Городникова, М. Д. К вопросу об устойчивых словосочетаниях в современном немецком языке / М. Д. Городникова. – М., 1978.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М., 1996.
5. Райхштейн, А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А. Д. Райхштейн. – М. : Высшая школа, 1980.
6. Сафина, Р. А. Сопоставительная фразеология немецкого и русского языков / Р. А. Сафина. – Казань : Казанский гос. ун-т, 2004.
7. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1962.
8. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970.
9. Чернышева, И. И. Принципы систематизации фразеологического материала немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Язык и стиль, 1993.
10. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 1964.
11. URL: <http://www.redensarten-index.de/>
12. URL: <http://www.dwds.de>
13. URL: <http://www.wissen.de>

О. Ю. Сафонова, М. В. Баканова

ЛЕКСИКА ОГРАНИЧЕННОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ: ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА

Лексику современного русского языка можно условно разделить на общенародную и лексику ограниченного употребления, к которой относятся диалекты, архаизмы, неологизмы, термины и профессионализмы, жаргонизмы, аргот.

Вопрос о передаче слов социально и территориально ограниченного употребления является дискуссионным. В устном переводе их передача не вызывает затруднений, поскольку переводчику необходимо донести до реципиента значимую информацию, и все ограниченные территориально и социально лексические единицы при переводе передаются словами, находящимися в пределах русского литературного языка. В письменном же переводе задачи переводчика осложняются.

Диалектный язык представляет собой совокупность различных диалектов, каждый из которых распространен на определенном географическом пространстве и имеет набор фонетических, лексических, морфологических особенностей, что составляет особую трудностью переводчика, например, сохранение яканья, цоканья, сдвигов ударения [5]. При переводе диалектов переводчику следует помнить о «ложных друзьях переводчика», например, при переводе названий предметов и понятий, имеющих отношение к казачьему быту: *няня* (=друг), *закуска* (= пряники и конфеты), *избушка* (=помещение для хранения и обработки молока у казаков) и т.д. [3, с. 14].

Архаизмы относятся к пассивной лексике, поскольку не употребляются активно по причине устаревания слова для данного лингвистического времени. Если в оригинале устаревшие слова служат для воссоздания колорита отдаленных времен, то в переводе таким лексическим единицам обычно соответствуют архаизмы или слова книжных стилей речи. Если архаизмы используются автором для создания речевой характеристики персонажей, то они могут передаваться за счет контрастного использования высокопарных слов и просторечий.

Количество *неологизмов*, созданных для обозначения новых предметов, признаков, действий в сфере науки, изобретательства, культуры, искусства, науки, молодежных движений неуклонно растет. Их перевод также не вызывает у переводчика особых проблем: используется эквивалентный неологизм из языка перевода, либо транскрипция, или описательный перевод. Переводчик, оказывая поддержку этим нововведениям, выполняет «ответственную миссию, содействуя их закреплению в арсенале общества» [4, с. 124].

Если перед переводчиком *окказионализмы*, слова, предназначенные для экспрессивных и художественных целей, переводчику важно привлечь читателя новизной, неожиданностью формы и дать понять читателю, что эти слова не воспроизводятся в речи, а творчески создаются в ней. К сожалению, как отмечает В. С. Виноградов, «внимательное отношение переводчика к окказионализмам не является переводческим правилом» [2, с. 126]. Многие прибегают лишь к более или менее удачным описательным эквивалентам, опасаясь словотворчества.

Термины, обозначающие названия понятий в определенной области науки, техники, искусства, не вызывают при переводе особых трудностей. Для переводчика главное не только иметь четкое представление о дефиниции того или иного термина, но и учитывать стилистические пометы типа

«неодобрительное», «формальное употребление», «устаревший оборот». Переводчикам хорошо известно, что иногда термины могут быть использованы в качестве экспрессивного средства, при этом они утрачивают свое первоначальное значение и тогда применяются в переносном смысле.

Профессионализмы, в отличие от терминов, характерны для речи людей одной сферы деятельности и являются бытовыми и экспрессивно-образными именованьями в данном роде занятий. При переводе профессионализмов недопустим буквальный перевод; предпочтительнее же разъяснение частных случаев употребления данного термина, переводческие комментарии, транскрипция и транслитерация отдельных слов.

Жаргонизмы – это слова и выражения, характерные для людей, имеющих общую профессию, интересы и желание создать «свой» язык общения [6]. Жаргон, в отличие от арго, обладает пейоративной (отрицательной) экспрессивно-эмоционально-оценочной коннотацией.

Передача компьютерных жаргонизмов не вызывает проблем, поскольку многие из них заимствованы из английского языка. Если же не удастся подобрать жаргонизм из-за отсутствия английского эквивалента, можно просто использовать другие жаргонизмы в том же предложении.

Арго или сленг – это слова и выражения, употребляемых людьми определенных возрастных групп, профессий, социальных прослоек и т.п., разговорный вариант профессиональной речи [1]. Основными приемами перевода сленга являются транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, контекстуальная замена, использование пояснений и замечаний.

Таким образом, при переводе лексики ограниченного употребления (диалекты, архаизмы, неологизмы, термины, профессионализмы, жаргонизмы, арго) следует исходить из их функции в тексте и использовать следующие приемы перевода: описательный перевод, транскрипция, транслитерация, контекстуальная замена, калькирование, переводческие комментарии.

Список литературы

1. Алешина, И. А. Концепт торговля в русских арго / И. А. Алешина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4. – С. 121–129.
2. Виноградов, В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – М. : КДУ, 2006. – 240 с.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
4. Крупнов, В. Н. Гуманитарный перевод / В. Н. Крупнов. – М., 2009. – 160 с.
5. Туровер, Г. О переводе диалектизм. Тетради переводчика / Г. Туровер ; под ред. Л. С. Бархударова. – М. : Международные отношения, 1966. – 126 с.
6. Хомяков, Е. А. Коды культуры в жаргонной фразеологии / Е. А. Хомяков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 4. – С. 174–180.

**ПЕРЕВОДЫ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ П. ВЕРЛЕНА
КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ
ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА, НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ
«IL PLEURE DANS MON COEUR...»**

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Л. В. Суркова**

Среди многочисленных сложных проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют «переводом» или «переводческой деятельностью».

Теория перевода начала развиваться в 1950-х годах. Со временем перевод поэзии был отнесен к подвиду художественного перевода. Строгие ограничения, налагаемые на поэтические произведения, в силу специфики самого жанра, необходимость передать в переводе не только содержание, но и ритмико-мелодическую и композиционно-структурную сторону подлинника, больше, чем в прозе, зависимость поэтического произведения от особенностей языка, на котором оно написано, – все это делает перевод поэзии одной из наиболее трудных областей переводческой деятельности. Доказательство тому – поэтические переводы П. Верлена.

Лирические шедевры П. Верлена принадлежат к тем великим созданиям поэзии, в которых, по словам Белинского, «форма есть выражение содержания, она связана с ним так тесно, что отделить её от содержания, значит уничтожить само содержание; и наоборот: отделить содержания от формы, значит уничтожить форму». «Это живая связь, – продолжает В. Г. Белинский, – или, лучше сказать, это органическое единство и тождество идеи с формой и формы с идеею бывает достоянием только одной гениальности».

«*Il pleure dans mon coeur...*» – одно из самых известных стихотворений Верлена, количество его переводов на сегодняшний день насчитывает более девяти, но нас заинтересовало два из них, принадлежащие перу – И. Анненского и Б. Пастернака. Мы рассмотрели переводы одного и того же стихотворения Верлена разными поэтами и, как и предполагалось, получили совершенно разные результаты.

Поль Верлен, 1874

Il pleure dans mon Coeur	Он плачет в моем сердце
Comme il pleure sur la ville	Как плачут в городе
Quelle est cette langueur	Каково это томление
Qui pénètre mon coeur ?	Кто угадает мое сердце?
Le bruit doux de la pluie	Шум кроткий дождя

Par la terre et sur les toits!	По земле и по крышам
Pour un coeur qui s'ennuie	Зачем сердце которое тоскует
O le chant de la pluie	Под пением дождя
Il pleure sans raison	Оно плачет без причины
Dans ce coeur qui s'écoeure.	В этом сердце испытывающем отвращение
Quoi! nulle trahison?	Как никакой измены
Ce deuil est sans raisons	Эта печаль без причин
C'est bien la pire peine	именно худшая казнь
De ne savoir pourquoi	не видать почему
Sans amour et sans haine	без любви и без ненависти
Mon coeur a tant de peine	моему сердцу столько казни

И. Анненский – поэт глубоко трагический, чувствительный, склонный к импрессионистической поэтике и музыкальности, ему была близка меланхолическая тональность стихов Верлена.

И. Анненский, 1904

Сердце исходит слезами,
 Словно холодная туча...
 Сковано тяжкими снами,
 Сердце исходит слезами.
 Льются мелодией ноты
 Шелеста, шума, журчанья,
 В сердце под игом дремоты
 Льются дождливые ноты...
 Только не горем томимо
 Плачет, а жизнью наскуча,
 Ядом измен не язвимо,
 Мерным биеньем томимо.
 Разве не хуже мучений
 Эта тоска без названья?
 Жить без борьбы и влечений
 Разве не хуже мучений?

Трагические, насквозь импрессионистические строки И. Анненского, разительно отличаются от рассуждающей, уверенной интонации стихотворения Б. Пастернака. Прежде всего, отметим, у Б. Пастернака, в отличие от всех, появилось главное действующее лицо, герой произведения – хандра, совершенно немислимое для верленовского текста хотя бы по звуковым причинам.

Хандра

И в сердце растрава.
 И дождик с утра.
 Откуда бы, право,

Такая хандра?
О дождик желанный,
Твой шорок – предлог
Душе бесталанной
Всплакнуть под шумок.
Откуда ж кручина
И сердца вдовство?
Хандра без причины
И не от чего.
Хандра ниоткуда,
Но та и хандра,
Когда ни от худа
И нет добра.

Лирический герой называет своё душевное состояние «хандрой». Вводя в текст слово «хандра», Б. Пастернак к общему меланхолическому настрою добавляет некоторую омрачённость, может быть, болезненность. Лирический герой не находит объяснение не только своей хандре, сколько одиночеству («Откуда ж кручина и сердца вдовство?..»). Отсюда и характер общего фона: нет спокойной грусти, дождь идёт с утра. «Твой шорок – предлог...» – здесь указание на то, что дождь идёт не сильный.

В стихотворение П. Верлена «Il pleure dans ton coeur» мы наблюдаем динамику основного настроения. Проследим, как оно нарастает от строфы к строфе. В первой строфе лирический герой ещё только испытывает томление; во второй, когда плач города перекрывает, хоть и «кроткий», но «шум дождя по земле и по крышам», идёт разговор уже о сердечной тоске, то есть состояние усугубляется. В третьей строфе чувства достигают своего апогея. Можно сказать. Что наступает кульминация. Четвертая строфа представляет собой развязку наказания от неведения причин такого состояния.

Сравним динамику подлинника с приведёнными нами переводами. Мы считаем, что И. Анненский и Б. Пастернак в своих переводах не выдерживали динамику стиха, предложенную П. Верленом. Уместно говорить о некоторой статичности их стихотворений. Нет ярких изменений в тональности.

В «Песне без слов» И. Анненского присутствует монотонность, а в «хандре» Б. Пастернака, несмотря на экспрессивную лексику, основное настроение не меняется на протяжении 4-х строф.

Сопоставляя интерпретации разных переводчиков, мы считаем не лишним, обратиться к частности употребления слова «сердце» и сравнить с оригиналом. В стихотворении П. Верлена «soeur» употребляется дважды в 1-ой строфе, как бы указывая источник своего томления, далее по одному разу в каждой строфе. Ни один из приведённых нами выше переводов не соблюдает такое словоупотребление. И. Анненский следует П. Верлену в

1-ой строфе, упоминается сердце во 2-ой, но 3-е и 4-е четверостишие лишены данной лексемы.

Менее всех близок в этом отношении вариант Б. Пастернака. Вопреки тому, что у Верлена это слово употребляется во всех строфах, общим числом пять, у этого переводчика нам встречается «сердце» лишь два раза: в первом четверостишии один раз и один раз в третьем.

Поэтому можно сделать общий вывод о том, что ни один из приводимых нами переводов не отражает в полной мере лексику исходного текста.

Особо следует отметить тот факт, что Б. Пастернак употребляет поэтическую фразеологию, более экспрессивную, чем у Верлена.

Произведенный анализ позволяет сделать следующие выводы, каждое из перечисленных поэтических переводов стихотворений заслуживает особого описания: настолько они поэтичны, гармоничны, лаконичны и глубоко поэтически, стилистически и эстетически информативны. Строго ограниченные смысловыми рамками иноязычные стихотворения русских поэтов могли приносить и приносили черты своего собственного, уникального идиостиля.

Список литературы

1. Горький, М. Поль Верлен и декаденты, 1953 / М. Горький. – URL: <http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/articles/article-308.htm> (дата обращения: 26.03.2014).
2. Эткин, Е. Вопреки всему. О переводах французской поэзии: 1985–1995 / Е. Эткин // Иностранная литература. – 1998. – № 2.
3. Dessons, G. Introduction à l'analyse du poème / G. Dessons. – Paris : Armand Colin, 2005.
4. Iser, W. Acte de lecture / W. Iser. – Bruxelles, Pierre Margada editeur, 1985.
5. URL: <http://www.vavilon.ru/metatext/vavilon1/verlaine.html>
6. URL: <http://www.stihi-rus.ru>

В. А. Сизова

ГЕНДЕРНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Н. К. Ерёмкина**

Лексика любого языка использует множество средств создания образности и выразительности. Одним из них выступают фразеологизмы.

Фразеологизмы являются средством образного отражения действительности, вбирая в себя религиозные, мифологические, этические, гендерные представления отдельных народов в разные времена и эпохи. В соответствии с этим употребление фразеологизмов имеет ярко выраженные национальные особенности. Фразеологизмы, употребленные уместно, украшают и оживляют и устную, и литературно-художественную речь, в

связи с чем исследование роли, особенностей и функций фразеологизмов является актуальным для современной лингвистики [2, с. 56].

Уже само наличие разнообразных трактовок содержания понятий «фразеология» и «фразеологизм» с точки зрения различных исследователей подтверждает сложность и многоплановость данных понятий.

Определение содержания термина «фразеологизм» дается в трудах разных ученых, которые рассматривают это явление на материале разных языков, среди них – П. А. Лекант, В. М. Мокиенко, Е. И. Диброва, М. И. Фомина, Н. Ф. Алефиренко, А. И. Смирницкий, Н. Н. Амосова. При этом одни исследователи разграничивают понятия фразеологизма, фраземы и фразеологической единицы, другие ссылаются на их тождественность друг другу.

Рассматривая сущность фразеологизма, ученые стремятся дать такое определение, в котором раскрывались бы главные особенности данного языкового явления. В частности, В. Н. Телия в качестве главной особенности фразеологизма называет его фиксированную устойчивость. Соответственно, под фразеологизмом (или фразеологической единицей) она понимает «семантически связанные сочетания слов и предложений, которые... не производятся согласно общим закономерностям выбора и комбинации слов в процессе высказывания», тогда как в речи воспроизводятся в фиксированном виде – определенная семантическая структура соответствует лексико-грамматическому составу [3, с. 113].

Н. Ф. Алефиренко рассматривает определение фразеологизма с точки зрения его другой особенности – целостности значения. В соответствии с этим под фразеологизмом им понимаются «несвободные сочетания слов» [1, с. 235].

Как и любое другое языковое явление, фразеологизм обладает определенными признаками. В соответствии с расхождениями в определении фразеологизмов, имеются определенные отличия и в количественном и качественном определении их признаков.

Большинством исследователей выделяются такие признаки фразеологизмов, как:

- устойчивость состава;
- воспроизводимость;
- раздельнооформленность [3; 6].

Несмотря на то, что фразеологизм, так или иначе, характеризуется как лексическое целое, единое с точки зрения смысловой составляющей, степень независимости его структурных компонентов может быть разной.

Что касается гендерных фразеологизмов, то с их помощью мы можем получить сведения о гендерных отношениях в той или иной стране, в той или иной культуре.

В статье мы придерживаемся классификации В.В. Виноградова, который выделил три основных типа фразеологизмов: фразеологические сра-

щения, фразеологические единства, фразеологические сочетания. Среди гендерных фразеологизмов мы также рассматриваем эти три вида.

1. *Фразеологические сращения* – это тип фразеологизмов, смысл которых не зависит от лексического значения входящих в них слов. В числе семантических признаков данной группы фразеологизмов – немотивированность и идиоматичность.

Примерами данной группы фразеологизмов являются: a grass widow – соломенная вдова; Caesar's wife – человек вне подозрений.

В качестве важного грамматического признака выступает синтаксическая целостность слов в составе таких фразеологизмов, то есть слова в данном случае неделимы и являются одним членом предложения.

2. *Фразеологические единства*. Фразеологическими единствами называются такие устойчивые сочетания слов, смысл которых в определенной степени мотивируется значениями слов-компонентов. В соответствии с этим семантическими признаками данной группы фразеологизмов являются идиоматичность и мотивированность.

Например: son of Mars – сын Марса, военный; right-hand man – «правая рука», верный помощник; a man of iron – суровый человек.

Грамматический признак фразеологического единства – синтаксическая целостность.

3. *Фразеологические сочетания*. Третья группа фразеологизмов представляет собой фразеологизмы, в составе которых одно из слов-компонентов обладает связанным значением, тогда как другой компонент – характеризуется свободным значением. Соответственно, в отличие от фразеологических единств и сращений, каждый из компонентов фразеологического сочетания обладает самостоятельным лексическим значением [4, с. 238].

Например: dragon lady – агрессивная, боевая женщина; ladies' man – дамский угодник.

Таким образом, фразеологизм является интересным языковым явлением, которое обладает богатыми возможностями для выражения различных оттенков и эмоций, позволяет ярко описать реальную действительность, дать характеристику героям и обстоятельствам, делая речь более богатой, образной и выразительной. Гендерные фразеологизмы, в свою очередь, позволяют сформировать стереотипный портрет мужчины и женщины в рамках культуры народа.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Теория языка. Вводный курс / Н. Ф. Алефиренко. – М., 2004. – 368 с.
2. Бережная, Е. П. Фразеологизмы у Чехова / Е. П. Бережная // Русский язык в школе. – 2004. – № 6. – С. 56–63.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 2008.
4. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология : учеб. / М. И. Фомина. – М., 2007. – 415 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОГАНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на примере маркетинговых текстов)

Научный руководитель – ст. преподаватель **И. Е. Лёвина**

Понятие «слоган» произошло от сочетания слов «sluagh ghairm», что в переводе с древнейшего языка Шотландии – гаэльского означает «боевой клич» [3]. Слоган представляет собой рекламную фразу, кратко излагающую основное рекламное предложение, а также ярко выражающую философию компании. Рекламные слоганы отличаются оригинальностью и легко запоминаются. Основное назначение слогана – привлечь покупателей товара или услуги. Интерес филологов к изучению проблемы перевода маркетинговых слоганов объясняется возможностью использования средств языка с целью достижения манипулятивного эффекта – убедить потенциального покупателя.

Целью данного фрагмента исследования является выявление лингвистических особенностей перевода английских слоганов на русский язык. Основная сложность, с которой сталкивается переводчик, как отмечают специалисты, это несостоятельность прямого дословного перевода. Главным при переводе маркетинговых слоганов является не содержание, а «эмоциональный эффект, побуждающий человека сделать покупку или воспользоваться предлагаемыми услугами» [2]. Актуальность темы объясняется широкой распространенностью рекламных слоганов, а также их способностью воздействовать на сознание потребителей.

Материалом для исследования послужили самые популярные слоганы, отмеченные на фестивалях и конкурсах, по версии одного из интернет-сайтов [1].

Обратимся к результатам проведенного исследования. Англоязычные слоганы часто содержат глаголы, используемые в повелительном наклонении. Императивную форму сохраняет, как правило, и переводчик:

Put a smile on. (Улыбнись.)

Гораздо большую сложность представляет собой подбор семантического эквивалента для передачи авторского замысла, что демонстрируют следующие примеры:

Have a Pepsi day! (Проведи день с Пепси!)

Ask for more! (Бери от жизни все!)

Hungry? Grab a Snickers! (Проголодался? Сникерсни!)

Мы также отметили широкое использование лексики с положительной семантикой в текстах оригинала и перевода, используемой с целью создания положительного имиджа рекламируемой продукции:

Life is good! (Жизнь хороша!)

A taste of Paradise. (Вкус рая.)

The pursuit of perfection. (Стремление к совершенству.)

Возможности грамматического уровня языка с целью воздействия на потенциальных клиентов демонстрирует широкое употребление прилагательных в сравнительной или превосходной степени, что характерно как для оригинального источника, так и для его перевода:

Why pay more? (Зачем платить больше?)

Everything is easier on a Mac! (Все легче с Mac!)

Нами отмечено наличие грамматических и лексических трансформаций, которые имеют место при переводе англоязычных маркетинговых слоганов на русский язык. Так, в следующем примере текст перевода содержит сравнительную степень прилагательного, несмотря на то, что текст оригинала этого не требует, однако в русском переводе именно такой вариант является более благозвучным:

Eat fresh! (Ешь свежее!)

Использование лексических трансформаций также вполне оправдано. Так, фразовый глагол *to run on* переводится глагольной фразой *сходить с ума по*, которая является эмоционально окрашенной, следовательно, окажет более эффективное воздействие на адресата:

America runs on Dunkin. (Америка сходит с ума по Dunkin.)

А следующий пример содержит как лексическую, так и грамматическую трансформацию, демонстрируя возможности свободной интерпретации переводчика:

The freshmaker! (Твори!)

Переводчик в данном случае вынужден заменить существительное *freshmaker* из-за отсутствия ему эквивалента в русском языке. Кроме того, слово *freshmaker*, по всей вероятности, является окказионализмом, который создан автором, чтобы подчеркнуть идею, выраженную прилагательным *fresh (свежий)*, как в прямом, так и в переносном смысле. Меняется и грамматическая форма слова. Тем не менее, сама идея, заложенная в оригинале, сохраняется.

Следующие далее примеры демонстрирует использование стилистических языковых средств, которые служат той же цели – привлечь покупателей:

Impossible is nothing! (Невозможное возможно!)

Стилистический прием противопоставления содержится и в тексте источника, и в тексте перевода. В русском варианте противопоставление выражено лексически – посредством использования противоположных по значению слов, тогда как в англоязычном оригинале противопоставление достигается обратным порядком слов.

Сравнительные конструкции также широко используются как в оригинальных слоганах, так и в их русскоязычных вариантах:

Like no other. (Как никто другой.)

При переводе коммерческих слоганов следует обращать внимание на употребление личных и притяжательных местоимений второго лица, которые, на наш взгляд, необходимо сохранять в русских версиях:

Because you're worth it. (Потому что вы этого достойны.)

Obeey your thirst! (Подчинись своей жажде!)

Как видно из примеров, использования личного местоимения *you* и притяжательного местоимения *your* рассчитано на достижение эффекта вовлечения в диалог, который происходит между производителем или продавцом, с одной стороны, и потенциальным покупателем, с другой. Диалог такого рода создает иллюзию заботы и внимания по отношению к клиентам, а также подчеркивает их значимость и самооценку.

Таким образом, в рамках данного исследования мы выявили некоторые лингвистические особенности перевода английских маркетинговых слоганов на русский язык, а также проследили, как используются языковые средства с целью оказания манипулятивного воздействия на потребителя. Проведенное исследование показало, что перевод маркетинговых слоганов с английского языка на русский требует определенного переводческого мастерства, что предполагает наличие глубоких знаний и тонкостей как иностранного, так и родного языка. Кроме того, необходимо учитывать психологические особенности потребителя, а также культурную специфику языка оригинала.

Список литературы

1. URL: <http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/100-luchshih-sloganov-mirovoj-reklamy-23755/>.
2. URL: <http://www.lingvart.ru/article08.html>.
3. URL: <http://ru.wikipedia.org/>

Л. В. Суркова

К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Грамматика как наука предполагает наличие особой грамматической терминологии. Однако проблема заключается в том, что в процессе развития науки накладываются друг на друга, смешиваются и не различаются:

- а) термины, которыми именуются феномены объекта;
- б) термины, которыми именуются феномены предмета, выделенного из объекта;
- в) термины, которые используются в качестве инструмента анализа.

Грамматика французского языка даёт достаточное количество таких примеров.

Так, говоря о предложении как о предмете грамматики и о терминологии, именующей его единицы, следует иметь в виду, что оно многоаспектно и допускает минимум 4 возможности описания. Прежде всего, при соотнесении с суждением как единицей мышления выделяется аспект рассмотрения французского предложения, который раньше всего привлёк внимание, что и отразилось в терминологии: субъектом называют один из главных членов предложения и суждения. Хронологически почти одновременно стали рассматривать состав предложения в структурном плане, что привело к созданию собственно грамматических терминов, к противопоставлению логического субъекта и грамматического подлежащего и к вычленению особых свойств последнего. Открытие несовпадения структуры предложения с психологическими особенностями развёртывания мысли привело к новому разъединению терминов. Грамматическое подлежащее стали противопоставлять психологическому. Это последнее стало уступать место термину тема, т.е. актуальный аспект синтаксиса выделился в качестве особого предмета грамматики как науки. Интерес к семантике синтаксиса позволил выявить соотнесённость единиц предложения с их аналогами в описываемой ситуации, появились термины агенс, патиенс и т.п., которые стали обозначать языковые феномены в сути своей отличные от названных выше.

Однако при разработке грамматической терминологии французского языка неизбежно встает о влиянии экстралингвистических данных при определении языковых феноменов. Своеобразие французского языка говорит о неоднородности терминологии, относящейся к области грамматики. Учёные предлагали различные классификации грамматических терминов. Однако единой универсальной классификации, которая объединяла бы многоаспектность французского языка и аналитический характер грамматической структуры последнего, не существует. Романисты считают, что за основу классификации грамматических терминов следует принимать содержательную сторону, т.е. денотативный аспект значения.

Бывают случаи, когда формально один и тот же термин, относящийся к универсальным грамматическим феноменам, используется неоднозначно в научных традициях разных стран. Например, термин гипотаксис в русской и немецкой грамматике обозначает подчинение в пределах сложного предложения, по аналогии паратаксис соответствует сочинению предложений. Однако во французской традиции термин гипотаксис определяется как «название синтаксического процесса, состоящего в том, чтобы выявить при помощи подчинительного или сочинительного союза отношение зависимости между двумя предложениями, следующими друг за другом в едином синтаксическом целом». Гипотаксис противопоставляется простому соположению предложений, процессу именуемому паратаксисом.

Другой сложной проблемой описательной грамматики французского языка является параллельное употребление разных терминов для обозначения одних и тех же грамматических понятий. Это создает определённые трудности в преподавании французского языка, поскольку составители

учебников руководствуются разными методологическими установками в грамматической части пособий.

Много недоумений вызывает употребление таких терминов, как «основа, корень, окончание». Общеизвестно, что в современном французском языке благодаря фонетическим изменениям, происходящим здесь быстрее, чем в других романских языках, морфологический анализ слов затруднен.

Одним из дискуссионных вопросов остаётся вопрос о том, нужно ли переводить термины на русский язык или использовать французские термины. В некоторых случаях перевод термина на русский язык может привести к недопониманию.

Уже стало привычным, что в отношении форм будущего и настоящего времени наблюдаются колебания. При изучении иностранного языка удобнее пользоваться однозначными названиями.

Так, Present et Futur обозначают не только временные формы, но и временную ступень. Гораздо яснее, когда говорят, что Present, употребляемый в рассказе, имеет значение прошедшего времени или будущего времени.

Грамматисты не пришли к единой точке зрения по поводу использования латинских или русских терминов типа «неопределённая форма или инфинитив, причастие или партицип». В большинстве случаев используется русский термин.

Итак, рассмотрев лишь некоторые из проблем грамматической терминологии французского языка, можно сделать вывод о том, что основу последней должны составлять универсальные и уникальные термины. Составление подробного инвентаря таких терминов поможет в преподавании французского языка как иностранного и разрешит некоторые проблемы описательной грамматики французского языка.

Н. Н. Таньков, Е. С. Цурканова

**ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ТЕКСТА (на материале русского перевода
Р. Я. Райт-Ковалёвой произведения К. Vonnegut
«Slaughterhouse five or the children's crusade»)**

Перевод художественного текста является хорошо изученной и развивающейся отраслью перевода. Художественный перевод призван средствами переводящего языка воспроизвести сказанное на исходном языке. Практическая задача переводчика состоит в поиске индивидуальных средств перевода для передачи коммуникативного эффекта данного художественного текста.

С этой точки зрения большой интерес представляют переводческие трансформации как практические способы разрешения неочевидных слу-

чаев перевода. Переводческие трансформации – это преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода. Переводческие трансформации осуществляются с языковыми единицами, имеющими как план содержания, так и план выражения и носят формально-семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц.

В рамках данного исследования нами были рассмотрены переводческие трансформации на материале переводного текста Р. Я. Райт-Ковалевой произведения К. Vonnegut «Slaughter house Five or The Children's Crusade» и предпринята попытка проанализировать случаи применения тех или иных переводческих преобразований.

При переводе Р. Я. Райт-Ковалевой широко применяются лексико-семантические трансформации (модуляция, генерализация, конкретизация и уподобляющий перевод). Приведем примеры.

Прием модуляции или смыслового развития используется в том случае, если синтаксическое уподобление невозможно, т.к. нарушаются те или иные нормы (языковая, стилистическая и т.п.). При модуляции лексические единицы оригинала и перевода находятся в причинно-следственных отношениях, например: *search me* – кто его знает; Буквальный перевод лексической единицы оригинала «обыщи меня», однако данный фразеологизм имеет значение «не знаю». Развивая смысл данного высказывания получим: «обыщи меня, и не найдешь ответа», что и обозначает «кто его знает».

Генерализация предполагает замену лексической единицы оригинала на более общее понятие в переводе, т.е. единица оригинала является видовым понятием, заменяемым на родовое в переводе. Данная трансформация часто используется Р. Я. Райт-Ковалевой при переводе реалий, например: *Georgian home* – старинный дом; а также в случаях, когда дословный перевод не может быть адекватным: *as toothless as carp* – беззубые как рыбы.

Переводческая трансформация конкретизация противоположна генерализации, т.е. единица перевода является родовым понятием по отношению к единице оригинала, например: *turned his attention* – взглянул; *domestic service* – домработница.

На основе проанализированного материала можно заключить, что в данном переводном тексте из грамматических трансформаций наиболее частотны грамматические замены, в частности замена числа, замена части речи и замена членов предложения. На примере грамматической замены части речи, можно убедиться, что в английском языке частотно употребление существительных со значением деятеля, что не типично для нормы русского языка, поэтому при переводе существительное «*speaker*» заменяется в русском языке при помощи глагола «председательствовал»: *The speaker at the Lions Club was a major in the Marines* – Председательствовал на собрании Клуба львов майор американской пехоты.

К наиболее употребительным комплексным лексико-грамматическим трансформациям в переводе Р. Я. Райт-Ковалевой можно отнести компен-

сацию и антонимический перевод. Компенсации применяются при отсутствии возможности выразить смысл средствами оригинала (грамматическими или лексическими), например: *There is a smashin' thing* – Видал красоту? В данном примере просторечие передается через форму слова *smashin'*. Ввиду отсутствия аналогичных средств передачи коммуникативного эффекта в русском языке, при переводе используется форма прошедшего времени от глагола видеть – видал, которая считается просторечной.

Антонимический перевод представляет из себя замену отрицательной формы в оригинале на утвердительную, и наоборот. При этом следует отметить, что для русского языка более частотное использование отрицательных конструкций, нежели для английского, поэтому для соблюдения языковой нормы переводчиком была учтена подобная тенденция, например: «*Impeach Earl Warren*». – «Не поддерживайте Уоррена»; «*That was alright with Billy Pilgrim*». – «Билли Пилигрим не возражал».

Итак, мы рассмотрели наиболее частотные случаи переводческих трансформаций в русском переводе Р.Я. Райт-Ковалевой произведения К. Vonnegut «*Slaughterhouse Five or The Children's Crusade*», которые позволят автору сохранить адекватность при передаче содержания художественного текста.

А. П. Тимонина

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ МАСКУЛИННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЭТНОСЕ

В любом этносе существуют исторически сложившиеся гендерные стереотипы поведения женщины и мужчины, согласно которым каждому из полов приписывается набор определенных качеств. Эти стереотипы касаются всех сторон жизни. Они связаны с физическим восприятием, с физической и интеллектуальной деятельностью, с проявлением желаний, эмоций, физиологическими состояниями и реакциями, эмоциями и речью (Ю. Д. Апресян). Мужчина и женщина противопоставляются по всем указанным параметрам, как рассудочное и чувственное, логичное и интуитивное, сильное и слабое, властное и подчиненное и т.д. Мужественность и женственность являются культурными концептами общественного сознания.

Однако эти установившиеся социокультурные нормы постепенно претерпевают изменения, что особенно заметно в настоящий период.

Отличительной чертой современного периода является глобальная феминизация общества, в результате чего происходит изменение традиционных гендерных стереотипов маскулинности и фемининности, а также ценностных ориентаций, содержащихся в них.

В настоящем исследовании предпринимается попытка определить, каких поведенческих аспектов касаются гендерные трансформации в совре-

менном французском этносе, какие новые социально-психологические особенности отмечаются у современных мужчин.

В качестве материала исследования выбраны мужские и женские блоги и форумы. Выбор данного материала исследования объясняется тем, что Интернет, являющийся обширным полем коммуникации, обеспечивает общую анонимность, что, в свою очередь, способствует раскрепощению коммуникантов, позволяет им быть более откровенными. Можно сказать, что виртуальный мир способствует раскрытию новых форм жизнедеятельности современных людей, дает возможность выявить тенденции к изменению их гендерного поведения.

Аналізу подвергаются высказывания представителей обоих полов относительно беспокоящих их жизненных проблем, интересов, стремлений, а затем производится их сравнение, чтобы выявить имеет ли место явление феминизации в жизни современного мужчины.

Исследуемый материал дает положительный ответ на данный вопрос.

Уже первое знакомство с мужскими сайтами и форумами показывает, что поведение мужчины в виртуальном пространстве асимметрично укоренившимся нормам. Так, например, считается, что даже в эмоциональной сфере мужчина больше руководствуется рассудком, в то время как женщина проявляет себя как чувственная натура. Ей свойственно раскрывать душу, говорить о своих чувствах. Однако в своих высказываниях в Интернете мужчина ведет себя так, как это должна была бы делать женщина. Многие посетители делятся своими страхами, проблемами, переживаниями, что свидетельствует о том, что происходит усиление мужской эмоциональности. В выборе между рациональным и эмоциональным предпочтение отдается последнему. В отличие от традиционных поведенческих характеристик мужчины – невозмутимость, хладнокровие, неэмоциональность, сдержанность, наблюдается отсутствие контроля над эмоциями и неспособность контролировать свои чувства. Он постоянно испытывает чувство тревоги, страдает и даже в самые счастливые, казалось бы, моменты – рядом с любимой, он чувствует себя одиноким. «Je n'ose pas aller la voir», «Elle dit qu'elle a des sentiments pour moi mais pas d'amour et elle ne sait pas si ça va changer avec le temps. Donnez votre avis svp j'ai besoin d'aide».

Выявление основного спектра интересов, характеризующих современных мужчин и женщин, показывает их значительное сходство.

Например, в блогах журнала «Elle France» женщины очень часто обсуждают проблемы с внешностью и дают друг другу советы по уходу за волосами, за жирной кожей, по избавлению от черных точек на коже лица, о способах отбеливания зубов в домашних условиях, о пользе или о вреде инъекций ботокса. То же самое можно прочитать и на мужских сайтах: беспокойство по поводу проблем с волосами, с кожей лица, с черными угрями, проблемы лишнего веса и т.п. На основании этого можно констатировать, что современным мужчинам свойственно повышенное внимание к собственной внешности и забота о себе, хотя раньше параметр физической красоты не представлял значимости для сильной половины человечества.

Забота о внешнем виде влечёт за собой интерес к одежде, обуви, аксессуарам. Эта тема является важной и интересной не только для женщин, но и для мужчин. На различных форумах и в блогах представители обоих полов обсуждают «мир моды» и постоянные изменения в нем, покупку одежды, различные цветовые комбинации в одежде и цветовые предпочтения, важность наличия аксессуаров и т.п.

В этой связи следует также отметить такой новый для мужчин тип развлечений, как обсуждение светских сплетен и слухов, жизни звёзд.

Интересным является также подход к семье и семейным отношениям, сфера личной жизни. Женщины делятся секретами семейного счастья (воспитание детей, рецепты блюд, взаимоотношения с мужем и семьей и т.п.), говорят о своих проблемах. Однако на мужских французских форумах широких обсуждений и оживлённых дискуссий этот вопрос не вызывает. Женитьба перестала быть обязательной, и, как следствие, практически все важнейшие семейные функции, существовавшие в предыдущие периоды, потеряли их значимость. Мужчины перестали чувствовать себя кормильцем семьи и ответственным за ее благополучие. Эмансипация женщин стала причиной уменьшения их материальной зависимости от мужчин и снизила важность мужского труда. В этих условиях именно женщина приобретает статус «хранительницы семейного очага». Она стремится построить идеальную семью не только по параметрам современного общества, но и во многом сохраняет вековые традиции. Этот факт значим сам по себе, т.к. происходит нарушение традиционных гендерных стереотипов и изменение привычных моделей поведения мужчины и женщины, в результате чего им присваиваются новые личностные качества, не свойственные от природы.

Таким образом, мы можем наблюдать такое явление, как несоответствие мужчины приписываемым обществом гендерным стереотипам поведения. Имеет место ярко выраженная в сети Интернет трансформация языковой личности, смещение ценностных ориентаций и стремлений мужчин в сторону индивидуализма. В образе современного мужчины проступают стереотипно фемининные черты, такие, как повышенная эмоциональность, внимание к внешности, склонность к болтовне.

Перечисленные особенности характера представителей сильного пола не исчерпывают новые составляющие концепта «Мужчина», но они дают представление о направлении гендерных изменений, происходящих в современном обществе.

Список литературы

1. Леонтович, О. А. Компьютерный дискурс: языковая личность в виртуальном мире / О. А. Леонтович // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 191–200.
2. URL: <http://entre-hommes.xooit.com>
3. URL: <http://www.chatrooms.com>
4. URL: <http://www.masculin.com/forum/>

5. URL: <http://www.men-s-club.ru>
6. URL: <http://www.lavaplace.com>
7. URL: <http://www.unhomme.fr>
8. URL: <http://www.volchat.ru/forum/viewforum.php?f=58>

Т. С. Тряпицына

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА ПАТРИКА ЗЮСКИНДА «DAS PARFÜM»

Научный руководитель – к.пед.н., доцент **Т. А. Разуваева**

Индивидуальный стиль в теории и практике художественной литературы – это всегда совокупность особых выразительных средств, характерных для одного писателя, произведения которого отмечены большей или меньшей индивидуальностью, оригинальностью. Этим всегда отображается мировоззрение и мироощущение писателя, неповторимость, образность его мышления, своеобразие тематики и проблематики художественного текста, его сюжетность, фабульность, композиция, система образов или одного образа. В произведениях каждого из жанров ощутима интуиция, индивидуальная пронизательность писателя в подборе наиболее удачных языковых средств, вариантных форм художественного повествования, а чаще всего – в нахождении таких языковых единиц, которые несут в себе не менее необходимую для художественного мышления эмоциональность, экспрессивность, выразительность.

Создавая письменный художественный текст, писатель своеобразно проецирует его интонационный рисунок, формирует синтаксическую структуру каждой художественной фразы с ориентацией на то, как произнесет ее читатель и как воспримет слушатель. Без такого ритмико-интонационного оформления художественного текста не воспринимались бы во всей своей красоте картинки природы, положительная ритмика труда, а также положительное состояние человека [2]. На языковом уровне писатель выступает как практический деятель. С помощью психологических уровней он заполняет стилистическую схему языковым материалом: «Языковое мастерство писателя обусловлено его талантом и является проявлением его индивидуальности» [1, с. 291].

«Парфюмер» – это первый роман Патрика Зюскинда, который был задуман как короткая история. В 1985 году, после выхода романа, к Зюскинду приходит мировая слава. Действие романа происходит в XVIII в. во Франции. Главный герой, Жан-Батист Гренуй, имеет сверхъестественное обоняние, но он лишен собственного запаха. Он рождается в Париже, возле кладбища Невинных. Он обречен на смерть. Его мать уже избавилась от четырех предыдущих детей и хочет избавиться от него, но идет на эшафот

за детоубийство, а маленькому Греную предстоит беспросветное существование. Гренуя не интересуется ничто, кроме запахов, он накапливает их внутри своей неограниченной, безошибочной памяти. Он не понимает, что такое любовь, бог, этика, мораль, закон, совесть, поскольку эти понятия не имеют ароматического смысла. Когда Греную исполнилось четырнадцать лет, он овладел идеальным ароматом. Простой собиратель превращается в создателя ароматов. Осознание собственной гениальности приходит к нему через убийство девушки как источника прекрасного аромата. Далее герой романа начинает поиски способов консервации запахов. И как только он овладел ими, убивает в Грасе двадцать пять девушек. Из собранных таким образом ароматов, он создает идеальные духи. Эти духи приводят в восторг десятитысячную толпу, которая собралась, чтобы посмотреть на его казнь, но вместо казни читатель наблюдает массовую оргию. И Гренуя понимает, что это не его запах, а всего лишь маска, а действие духов временное. И потому герой романа становится добровольной жертвой своих духов. Толпа бродяг на кладбище Невинных, обезумев от нечеловеческой силы любви, разрывает Гренуя на части и съедает.

Характерными чертами языка Патрика Зюскинда является «прерывистость» и «избыточность». Именно эти черты, по мнению И. П. Ильина, являются постмодернистским идеалом, потому имитируют математические приемы: дубликацию, умножения, перечисления [4, с. 46]. Перечисление и умножение является чаще применяемыми приемами в романе «Парфюмер». Это можно увидеть уже в первой главе произведения: «So sollte es auch heute sein, und Grenouilles Mutter, die noch eine junge Frau war, gerade Mitte zwanzig, die noch ganz hübsch aussah und noch fast alle Zähne im Munde hatte und auf dem Kopf noch etwas Haar ..., die noch hoffte, lange zu leben, vielleicht fünf oder zehn Jahre lang, und vielleicht sogar einmal heiraten ...» [5, с. 8]. Эти приемы используются для возбуждения традиционной связанности произведения и присущи многим постмодернистским текстам.

Что касается индивидуального стиля Патрика Зюскинда, то его «прозаическая строфа» соединяет длинные и короткие предложения, что значительно облегчает восприятие текста. Например: «Er verließ die Gassen und trat auf den Platz vor dem Dom Saint-Pierre. Die Glocken läuteten. Zu beiden Seiten des Portals drängten sich Menschen. Eine Trauung war eben zu Ende. Man wollte die Braut sehen. Grenouille lief hin und mischte sich unter die Menge. Er drängte, bohrte sich in sie hinein, dorthin wollte er, wo die Menschen am dichtesten standen, hautnah sollten sie um ihn sein, direkt unter die Nasen wollte er ihnen seinen eigenen Duft reiben» [5, с. 188].

Идиостиль Патрика Зюскинда также характеризуется использованием большого количества прилагательных, большинство из которых в тексте романа «Парфюмер» имеет форму превосходной степени (суперлативы). Например, «Im achtzehnten Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann, der zu den genialsten und abscheulichsten Gestalten ... gehörte»; «Und natürlich war in Paris der Gestank am größten, denn Paris war die größte Stadt Frankreichs» [5, с. 5].

Главной особенностью романа Патрика Зюскинда является наличие большого количества художественных образов, и это не свойственно писателю как мастеру психологического романа. Отметим особо, что большинство образов, которые используются автором, имеют метафорический характер. Часто писатель создает образы природы. Так, например лунный свет в анализируемом отрывке, – образ, который автор использует для того, чтобы продемонстрировать, как главный герой объединяется с природой: «Allein das Mondlicht ließ er sich gefallen. Das Mondlicht kannte keine Farben und zeichnete nur schwach die Konturen des Geländes. Es überzog das Land mit schmutzigem Grau und erdrosselte für eine Nacht lang das Leben» [5, с. 144].

Также лексические повторы играют в романе значительную роль. Именно так, подчеркивая слово, или несколько слов, автор обращает внимание на обстоятельства, при которых происходит действие, и размышления героев. Например, «Nun roch er, dass sie ein Mensch war, roch den Schweiß ihrer Achseln, das Fett ihrer Haare ..., roch mit größtem Wohlgefallen» [5, с. 52], или «Der Bauer stank wie der Priester, der Handwerker wie die Meistersfrau, es stank der gesamte Adel, sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er» [5, с. 6].

Надо отметить, что на основе частоты употребления лексических повторов определены единицы, принадлежащие к ядру употребляемой лексики романа. К таким лексическим единицам относятся: der Geruch, riechen, stinken, der Atem. Все эти слова связаны с запахами. И это не случайно, поскольку в романе П. Зюскинд показал, какую большую и мощную силу имеют запахи. Э. В. Венгерова, переводчик романа на русский язык, справедливо отмечает, что в фундамент произведения заложена «метафора запаха ...» [3, с. 298].

П. Зюскинд – сторонник длинных предложений, поэтому в его произведении мы встречаем много перечислений. Они служат для изображения действий героев, описания запахов, черт характера человека или его внешности. При этом автор использует все виды перечисления: асиндетон, синдетон и многосоюзие. Такие предложения подчеркивают ритм и динамичность того, о чем рассказывается. Особенностью стиля П. Зюскинда является употребление перечислений в синтаксических конструкциях с большим количеством двоеточий и точек с запятой. Двоеточие и точка с запятой – один из самых любимых знаков пунктуации писателя. На страницах романа отражен широкий спектр использования этих знаков в различных условиях: «Viele dieser Grundstoffe kannte er schon von den Blumen- und Gewürzständen des Marktes her; andere waren ihm neu, und diese filterte er aus den Duftgemischen heraus und bewahrte sie namenlos im Gedächtnis: Amber, Zibet, Patschuli, Sandelholz, Bergamotte, Vetiver, Opoponax, Benzoe, Hopfenblüte, Bibergeil ...» [5, с. 46].

Таким образом, рассматривая лингвостилистические особенности романа П. Зюскинда «Парфюмер», можно отметить широкое использование

автором фигур, которые относятся к экспансии модели предложения, подчеркивает эпический характер произведения, где преобладают не самые короткие и изолированные предложения, а более сложные синтаксические конструкции. Большую часть произведения составляют длинные предложения, которые являются преимущественно подчиненными и сложносочиненными предложениями с многоступенчатой системой придаточных предложений, а также отдельные части таких предложений отделены друг от друга точкой с запятой, двоеточием, тире и другими знаками препинания. Подобные особенности стиля характерны не для всех писателей, а потому могут считаться одним из признаков стиля Патрика Зюскинда.

Список литературы

1. Брандес, М. П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 2004. – 320 с.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. VI. – С. 25–60.
3. Зюскинд, П. Парфюмер. История одного убийцы. Роман / П. Зюскинд ; пер. с нем. Э. В. Венгеровой. – СПб., 2003. – 304 с.
4. Ильин, И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 1998. – 255 с.
5. Süskind, P. Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders / Patrick Süskind. – Diogenes Verlag AG Zürich, 1994. – 320 s.

Ю. А. Тупичак

НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ПЕЧАТИ

Благодаря необыкновенной актуальности этой темы в настоящее время, существует большое количество работ, посвящённых ей, как русских исследователей, так и английских. Мы изучили классификацию П. А. Леканта, Д. Э. Розенталя, а также английского лингвиста Луи Гилберта. В своей работе мы предложили свою классификацию. В одну группу мы отнесли неологизмы, не изменившие свою форму в процессе образования (заимствования; конвертируемые неологизмы; семантические неологизмы). В другую группу вошли новообразования, изменившие свою форму в процессе образования (аффиксальные неологизмы; неологизмы, образованные с помощью словосложения). По этой классификации мы и исследовали все неологизмы, встретившиеся нам. Так как большая часть неологизмов появляется в прессе, то мы решили проверить мнение о том, что в одном номере «The Times» может быть до 100 неологизмов. Мы предположили, что большинство неологизмов – существительные, а самой распространённой моделью словообразования – словосложение. Проведя исследование одного номера «The Times», наша гипотеза о том, что большая часть неологизмов – существительные, подтвердилась, так как идёт тен-

денция к номинализации вновь появляющихся явлений и понятий, однако вместо ста нами было найдено только 68 неологизмов. Следует заметить, что количество прилагательных также велико (39 % от всех неологизмов). Это можно объяснить стремлением к более точному анализу и описанию явлений. Это свойственно аналитическому языку, каким является английский. Остальные части речи составляют небольшой процент: глаголы 9 %, наречия 10 %. Большая часть неологизмов образуется с помощью сочетания уже существующих слов, то есть словосложения (41 %). Это можно объяснить тем, что сложные слова могут выражать целую мысль, и в наш век быстрого обмена информации это очень удобно. Не менее продуктивным способом образования неологизмов является аффиксальный способ (16 % суффиксального и 34 % префиксального).

Таким образом, мы видим, что в английском языке идет тенденция к упрощению языка. Об этом свидетельствуют все выше сказанные факты.

Неологизмы служат более точному выражению мысли, делают язык художественно – привлекательным. Сочетание неожиданных слов помогает более точно и глубоко понять мысли репортера. Следует предположить, что многие из неологизмов исчезнут из общего речепотребления, но часто они становятся общеупотребительными.

Учитывая влияние английского языка на другие языки, можно предположить, что некоторые слова в скором времени появятся и в нашем языке.

Список литературы

1. Березенский, В. А. Английские неологизмы / В. А. Березенский. – Киев : Наукова думка, 1983.
2. Лекант, П. А. Современный русский литературный язык / П. А. Лекант, В. П. Жуков. – М. : Высшая школа, 1998.
3. Мюллер. Большой англо-русский словарь / Мюллер. – М., 2005.
4. Хокинс, Дж. М. Оксфордский толковый словарь английского языка / Дж. М. Хокинс. – М. : Астрель, 2004.
5. URL: <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>

Ю. А. Угарова

PRODUKTIVE WORFBILDUNGSEINHEIT UNTER DEN EIGENNAMEN

Научный руководитель – ст. преподаватель ***И. Е. Лёвина***

Geiz ist geil, gut und günstig, zum Nulltarif, hier sind die Dauerniedrigpreise- derartige Werbesprüche sind emblematisch für die Wettbewerbssituation in den vergangenen Jahren, nicht zuletzt aufgrund sinkender sowie steigender Nettoeinkünfte in den Arbeitnehmerhaushalten, wachsender Arbeitslosigkeit sowie steigender Unsicherheit über die ökonomische Zukunft. Infolgedessen

sprechen Unternehmen ihre potenziellen Kunden in Deutschland heute hauptsächlich über den Preis an. Denn die Kunden sind sparsam, zu sparsam für so manchen Zeitgeistkritiker, der aus den vorstehenden Werbesprüchen bereits eine Geizist-geil Mentalität herauslesen will. Heute gilt, dass gute Qualität und hervorragender Service auch zu geringsten Preisen zu haben sind. Ein Produkt wird nicht verkäuflich, weil es gut, sondern weil es günstig ist. Der sukzessiv zunehmende Druck, preisbewusste Kunden für den Kauf dereigenen Waren zu werben, beeinflusst die Marketingstrategien der Unternehmen, vor allem aber die Wahl ihrer Namen.

Unter den seit einiger Zeit existierenden sowie den derzeit entstehenden Eigennamen (Unternehmensnamen) findet sich eine Vielzahl an Wortbildungsstrukturen, in denen Mc (mitunter auch Mac-) als erste unmittelbare Konstituente fungiert (z. B. Mac-Sonnenstudio, Mac-Burger Mec-B@am, McApotheke, McChic, McClean, McCrt, McHair). Diese Wortbildungseinheit zeichnet sich durch eine konstant hohe Produktivität aus. Immer mehr Unternehmen greifen bei Wahl ihrer Namen auf Mc-/Mac- zurück, da dieses Erstglied in der Lage zu sein scheint, die assoziativen Merkmale >preisgünstig< und >qualitativ gut< zu transportieren.

Im vorliegenden Artikel werden daher Eigennamen mit der ersten unmittelbaren Konstituente Mc-/ Mac- untersucht. Aus morphologischer Sicht ist dabei interessant, auf welche Art und Weise sich Mc-/Mac- mit weiteren lexikalischen Einheiten zu komplexen Eigennamen verbindet. Aus semantischer Sicht gilt es zu hinterfragen, ob ebendiesen Eigennamen eine eigene lexikalische Bedeutung zukommt oder ob sie lediglich eine denotative Bedeutung tragen und bei ihrer Aktivierung nur Assoziationen wie >preisgünstig< und >qualitativ gut< hervorrufen. Ferner soll der Frage nachgegangen werden, welche pragmatischen Aspekte mit der Verwendung von Mc-/Mac- verbunden sind, das heißt, welchen Zweck diese Wortbildungseinheit in der Kommunikation erfüllt.

Eigennamen sind benennende lexikalische Einheiten. Dabei wird nicht selten davon ausgegangen, dass sie ausschließlich eine bezeichnende Funktion ausüben und demnach lediglich eine denotative Bedeutung tragen. Eine lexikalische Bedeutung wird ihnen zumeist abgesprochen Informationen geben, sondern nur ihren Träger identifizieren.

Trotz seiner fehlenden lexikalischen Bedeutung geht Blunar bei einem Eigennamen von einem >merkmallaften Glied< aus. Dies ist insofern nachvollziehbar, als Eigennamen durchaus bestimmte Merkmale aufweisen. Diese lassen sich insbesondere in funktionaler Sicht beobachten. Denn tritt ein Unternehmen an den Markt und möchte sich hier durchsetzen bzw. sein Produkt verkaufen, muss sein Name kurz und prägnant, einprägsam und individuell sein. Zudem sollte der Name positive Assoziationen wecken, Kunden werben und zum Kauf anregen. Er muss demgemäß werbewirksam sein. Um dieses zu gewährleisten, ein jeder Eigenname im Allgemeinen über drei Grundfunktionen: Zum einen haben Eigennamen eine Identifizierungsfunktion, da sie ihren Träger identifizieren, das heißt dem Träger einen Namen geben. Hierdurch soll auch eine Indivi-

dualisierung, also eine Unverwechselbarkeit erzielt werden. Zum anderen weisen Eigennamen eine Differenzierungsfunktion auf, welche in engem Zusammenhang mit der Identifizierungsfunktion steht. Sie äußert sich dahingehend, dass >generell jede Person, jeder Ort usw. einen von anderen unterschiedenen Namen hat [...]<. Ein Eigenname dient der Abgrenzung und der Hervorhebung, da sich ein Unternehmen resp. ein Produkt von anderen unterscheiden soll. Bei den hier betrachteten Eigennamen zeigt sich die Differenzierungsfunktion bereits durch die Verwendung von Mc-/Mac-. Diese differenzierendes Erstglied. Ferner verfügen Eigennamen über eine Werbefunktion. Sie sind häufig Fantasienamen und werbepsychologisch bedingt. Eigennamen haben die Aufgabe, ihren Träger zu präsentieren und für ihn zu werben. In der Konsequenz sollen sie Kunden anlocken, Aufmerksamkeit erregen, positive Emotionen wecken und schließlich zum Kauf überreden.

Eigennamen sind nicht selten ein soziokulturelles Phänomen, da sie oftmals in einem soziokulturellen Kontext eingebettet sind. Folglich funktionieren sie nur in einem bestimmten soziokulturellen einem Kreis und sind ausschließlich diesem vorbehalten. Das zeigt sich auch bei den Unternehmensnamen mit Mc-/Mac-. Wurde sich beispielsweise ein deutscher Unternehmer entscheiden, in Großbritannien ein Geschäft zu eröffnen, dessen Name die Komponente Mc-/Mac- beinhaltet, so wurden die seitens des deutschen Unternehmers intendierten Funktionen nur teilweise erfüllt. Es ist nämlich nicht davon auszugehen, dass Mc-/ Mac- bei einem (potenziellen) britischen Kunden die gleichen Assoziationen wachruft wie bei einem deutschen Kunden, so dass der Unternehmensname z. B. keine bzw. im Vergleich zu Deutschland eine deutlich geringere Werbefunktion erfüllt.

Mc-/Mac- aus etymologischer Sicht.

Die Wortbildungseinheit Mc-/Mac- (seltener M³) ist schottischen Ursprungs. Sie bildet seit dem Mittelalter häufig den ersten Bestandteil in schottischen, jedoch auch in irischen Familiennamen (z. B. MacAdam, McConaughy, McNamara MacGregor). Traditionell können schottische und irische Familien ihrer Herkunft nach in unterschiedliche Stämme (Clans) eingeteilt werden. Seinerzeit war diese Einteilung von kultureller Bedeutung, heute ist sie hingegen eher (familien)historisch relevant. Die Wortbildungseinheit Mc-/Mac- trägt die Bedeutung > Sohn<, weshalb Familiennamen zu decodieren sind als >Sohn von...< (z. B. MacAdam = > Sohn von Adam<).

Zur Produktivität von Mc-/Mac-

Die Wortbildungseinheit Mc-/Mac- ist im gegenwärtigen Deutschen hoch produktiv und aktiv an der Bildung von Eigennamen beteiligt. Dabei fungiert sie ausschließlich als erste unmittelbare Konstituente in >onymischen Komposita<. Die derzeitig stark ausgeprägte Tendenz zur Anglo-Amerikanisierung der Lexik fördert mit hoher Wahrscheinlichkeit die Verwendung von Mc-/Mac- in deutschen Eigennamen.

Wie bereits erwähnt handelt es sich bei Mc-/Mac- um einen Bestandteil vornehmlich schottischer Familiennamen. Der schottischen Bevölkerung wird in Deutschland im Allgemeinen nachgesagt, sie sei geizig und gebe wenig Geld

aus. Nach Angaben einiger Unternehmen berufen sich diese bei der Wahl ihrer Namen auf dieses Stereotyp. Durch Mc-/Mac- soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die erhältlichen Produkte preisgünstig und zudem qualitativ gut sind. Einige Unternehmen greifen bei der Wahl ihres Namens auf Mc-/Mac- zurück, nicht nur um auf die niedrigen Preise und die gute Qualität zu verweisen, sondern um zusätzlich die Assoziationen > zu jeder Zeit, überall und für jedermann verfügbar< zu wecken. Andere Eigennamen leiten sich von der Fast-Food-Kette McDonald's ab. In zahlreichen Restaurants dieses Franchising-Unternehmens werden Produkte schnell zu relativ niedrigen Preisen verkauft. Folglich geht Glück zu Recht davon aus, dass Eigennamen mit Mc-/Mac- vom >Prestige einer Imbisskette schnorren [wollen] <.

Aufgrund der gegenwärtigen wirtschaftlichen Lage in Deutschland ist die Konsumneigung gering. Damit verbunden ist auch die geringe Neigung, Geld für bestimmte Produkte auszugeben. Unternehmen, die mit Werbesprüchen wie Geiz ist geil oder Hier kommen die Dauerniedrigpreise werben, setzen auf eine derartige Konsumhaltung. Aus diesem Sachverhalt leiten sich auch Firmennamen mit Mc-/Mac- ab, signalisieren sie dem Verbraucher doch, dass er bei diesem Unternehmen sein Konsumbedürfnis zu sehr niedrigen Preisen befriedigen kann, ohne dabei auf Qualität verzichten zu müssen. Mc-/Mac- folgt damit Prinzip der Sprachökonomie- es ist kurz, informationsreich und aus kommunikativer Sicht effektiv.

Äußerst selten treten Lexeme mit Mc-/Mac- aus der Sphäre der Eigennamen heraus und bezeichnen allgemeine Sachverhalte. Infolgedessen tragen sie auch eine lexikalische Bedeutung. Zwar lassen derartige Bildungen oftmals einen okkasionellen und mitunter stark umgangssprachlichen Charakter erkennen (z.B. Mc-Gib-Alles, Mc-Kost-Nix-Bereich, McSuper, McScheisse), doch gelangen vereinzelt auch mit Mc-/Mac- gebildete lexikalische Einheiten in den allgemeinsprachlichen deutschen Wortschatz. Das zeigen beispielsweise Lexeme wie McCarthyismus (>zu Beginn der 1950er Jahre in den USA betriebene Verfolgung von Kommunisten und Linksintellektuellen<) und McJob (>Arbeitsplatz im Niedriglohnbereich<), die Eingang in die deutsche Allgemeinsprache gefunden haben und in unterschiedlichen einsprachigen Nachschlagewerken lexikografisch erfasst sind.

Die denotative und lexikalische Bedeutung beziehen sich jeweils auf den neutralen semantischen Kern einer lexikalischen Einheit/ Dabei ist die denotative Bedeutung die aktuelle, das heißt in einem konkreten Kontext realisierte Bedeutung und betrifft

Nur den begrifflichen Inhalt des sprachlichen Zeichens [...], ohne Berücksichtigung von (z.B. emotionaler) Nebenbedeutung und inhaltlichen Nuancen, die das Zeichen als Begleitvorstellungen beim Sprecher/Hörer mit wachruft.

Die lexikalische Bedeutung meint hingegen den >nicht kontextbedingten begrifflichen Inhalt< einer lexikalischen Einheit. Es sind

Alle zu einer Zeit gültigen Bedeutungen, der begriffliche Gehalt, den ein Wort außerhalb der Beziehungen in einem bestimmten Satz hat, seine potentielle

im Gegensatz zu seiner aktuellen Bedeutung im syntaktischen Zusammenhang (Lewandowski 1994).

Es wurde bereits erwähnt, dass Eigennamen oft eine lexikalische Bedeutung abgesprochen wird, da sie außerhalb eines Kontextes keine oder keine eindeutige Bedeutung tragen. Stattdessen geht man davon aus, dass sie ausschließlich eine denotative Bedeutung tragen, denn >sie bezeichnen nur, verweisen auf etwas, haben aber keine Bedeutung < (Hilgemann 1978¹⁶). So bezeichnen die Eigennamen McBio, McZahn, McBook, McBuro oder McDog vorrangig die hinter diesen Namen verborgenen Unternehmen. Zweifelsohne lassen die einzelnen unmittelbaren Konstituenten eine lexikalische Bedeutung erkennen, allerdings weisen sie als komplexes Lexem in ihrer Funktion als Eigenname keine lexikalische Bedeutung auf. Ihnen kommt nur eine Identifizierungsfunktion zu, da sie auf ihren Träger verweisen.

Die assoziative Bedeutung.

Unter Assoziation versteht man in der Psychologie die «Bewußtseinsverknüpfung von zwei oder mehreren Vorstellungsaspekten» Die assoziativen Bedeutung ist also [ein] Teil der Gesamtbedeutung eines Wortes [...], ein Komplex individueller Erinnerungs- oder Gedächtnisfaktoren, die die denotative Bedeutung eines Wortes umgeben, sie überlagern oder sie umstrukturieren (Lewandowski 1994).

Folglich werden bei der Aktivierung eines Eigennamen >externe, mit dem jeweiligen Namenträger zu verbindende, [...] zusätzlich gelernte Merkmale [...] assoziiert< (Hilgemann 1978: 93). So kann beispielsweise zum Eigennamen McAnwalt das folgende >Assoziogramm werden: preisgünstige, schnelle und kompetente Rechtsanwalt<, >Kanzlei<, >Rechtsanwalt<, >Rechtsfragen<, >Rechtsstreit<.

Hieraus geht hervor, dass die assoziative Bedeutung kognitiv wichtig ist, da sie >in der psychischen Struktur des einzelnen Sprachteilhabers verankert< ist (Lewandowski 1994). Dies hat zur Folge, dass ein Sprecher/Hörer lediglich dann etwas assoziieren kann, wenn er sich eine Vorstellung von einem Denotat machen kann. Sollte ihm ein Denotat unbekannt sein, so wird die Aktivierung eines Eigennamen keine Assoziationen freisetzen. Der gewünschte Erfolg (Kundengewinnung, Anpreisen kostengünstiger Produkte und Dienstleistungen, schneller Service etc.) wird in diesem Falle nicht erzielt. Bei der Aktivierung assoziativer Werte kommt oftmals auch bereits erwähnte soziokulturelle Aspekt zum Tragen.

Interessanterweise lösen Eigennamen wie McDoter, McCafe, McCut, McHair, oder McChic bei vielen Sprechern/Hörern die gleichen Assoziationen aus. Dabei kann mitnichten davon ausgegangen werden, dass jeder Sprecher/Hörer mit dem Ursprung und der Bedeutung der Wortbildungseinheit Mc-/Mac- und auch nicht mit dem Zusammenhang zwischen Ursprung, Bedeutung und Verwendung vertraut ist. Nichtsdestoweniger wird bei vielen Sprechern/Hörern die gleiche Wirkung erzielt, so dass die primäre Assoziation >billig< geweckt wird.

В. Е. Ханжина

130-Й СОНЕТ У. ШЕКСПИРА И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Научный руководитель –
учитель русского языка и литературы **С. В. Климонова**

Поэтическая организация художественной речи накладывает отпечаток своей специфики на принципы поэтического художественного перевода. Требования к адекватному художественному переводу регламентируются строгими рамками поэзии. Известный переводчик М. Лозинский считает, что при переводе иноязычных стихов переводчик должен учитывать все элементы во всей их сложной и живой связи, и его задача – найти в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом. Таким образом, переводчику во многом труднее, чем автору оригинала. Он не имеет права менять смысл исходного произведения. Он должен идти точно по проложенному пути, не отклоняясь ни вправо, ни влево. «Удачный перевод лирического стихотворения – всегда исключение из правила», – считает С. Я. Маршак.

Нелегким материалом для перевода являются сонеты У. Шекспира. Это обусловлено не только спецификой английского языка, в котором прилагательные не имеют родовых окончаний, а глаголы прошедшего времени не имеют категории рода. Особую идейную нагрузку несет и композиция сонета: как правило, две последние строки заставляют по-другому увидеть смысл предыдущих строк. Но трудности лишь увеличивают попытки дать жизнь стихам У. Шекспира в их русском варианте.

Сонет – твердая поэтическая форма: стихотворение из 14 строк. Особую популярность он приобрел благодаря творчеству Уильяма Шекспира. Его сонеты – это собрание 154 лирических стихотворений. Сонеты 127–152 адресованы женщине, так называемой Темной Даме. Судя по тону, она занимает более низкое общественное положение, поэт дает ей безжалостные характеристики, и даже признаваясь в любви, сохраняет достаточно фамильярный тон.

В лирике времен Шекспира образ женщины, возлюбленной был идеализирован. Поэты отождествляли дам с богинями, восторгались их правильными чертами лица, мелодичным голосом, легкой походкой. Общепринятым канонам красоты Шекспир противопоставил реальный женский образ своей возлюбленной. Она далека от принятого идеала красоты. В отличие от женщин, воспетых в стихах, ее глаза не похожи на солнце, а губы не такие красные, как коралл. Ее тяжелую походку нельзя сравнить с легкой поступью богини, а звуки музыки более приятны, чем ее голос.

В конце XVI века для женских причесок применялась золотая и серебряная проволока. Она была очень дорогой, так как ковалась вручную.

Сравнение волос с проволокой было часто используемым и очень лестным комплиментом. Но в сонете волосы любимой Шекспир назвал не золотой или серебряной, а черной проволокой. Как объяснял сам автор, современный ему идеал красоты признавал только блондинок, а черный цвет считали некрасивым. Более того, его считали атрибутом зла. Как и многие другие поэты, грудь возлюбленной Шекспир сравнил со снегом. Употребленное им при этом прилагательное *dun* означает «грязновато-серый, бурый». Изображение английской женщины брюнеткой означало, что она уродлива. Истинно красивыми считались лишь светловолосые белокожие дамы.

Далее У. Шекспир отмечает, что есть ароматы более приятные, чем запах тела его возлюбленной. При этом он употребляет английский глагол *reek*. В англо-русском словаре дается такое значение глагола: «Испускать пар, испарения, отдавать чем-либо неприятным, затхлым». Это не просто насмешка, а достаточно оскорбительная для человека, тем более для дамы, характеристика.

Таким образом, 130 сонет представляет собой пародию на сонеты своего времени, авторы которых, изображая женщину, не скупилась на эпитеты и метафоры. Шекспир представил свою даму не просто обычной, земной женщиной. Для того чтобы противопоставить ее героиням надоевших пышных сонетов и песенок, он использует достаточно резкую лексику.

130-й сонет Шекспира

My mistress' eyes are nothing like the sun;
Coral is far more red than her lips' red;
If snow be white, why then her breasts are dun;
If hairs be wires, black wires grow on her head.
I have seen roses damasked, red and white,
But no such roses see I in her cheeks;
And in some perfumes is there more delight
Than in the breath that from my mistress reeks.
I love to hear her speak, yet well I know
That music hath a far more pleasing sound;
I grant I never saw a goddess go –
My mistress when she walks treads on the ground.
And yet, by heaven, I think my love as rare
As any she belied with false compare.

Особенности 130-го сонета

1. В первой строке очень яркое отрицание *nothing like* (совсем не как солнце).

2. Во второй строке употреблено словосочетание *far more* (гораздо более), хотя можно было обойтись одним словом *more* (более).

3. В третьей строке используется множественное число слова *breast* (грудь). В итоге, слово *breasts* дословно переводится как «груди», а это

звучит вульгарнее, чем единственное число, которое в большинстве случаев используют поэты.

4. В третьей строке употребляется прилагательное *dun* (серовато-коричневый, темный). Строчка предполагает противопоставление (если снег белый, то почему ее груди темные). Логичнее было бы использовать прилагательное *dark*, однако Шекспир намеренно заменяет его созвучным *dun*, подчеркивая «грязность» этого оттенка. Здесь сонет приобретает сатирический оттенок.

5. Не зря включено в сонет название старинного города Дамаск. Он всегда был известен своим оружием из стали, поэтому и «дамасские розы» – далеко не нежные цветы. Но даже таких роз автор не видит на лице любимой.

6. Самая спорная строка сонета – описание аромата любимой женщины. Используемый Шекспиром глагол «reek» переводится «издавать неприятный запах; вонять». Это звучит оскорбительно по отношению к женщине.

7. В 11–12 строках Шекспир подчеркивает, что его любимая вовсе не богиня: «Я признаю, что никогда не видел, как ходят богини».

130 сонет Шекспира постоянно привлекал к себе внимание переводчиков: известно около пятидесяти переводов в прозе и стихах. Но, по мнению критиков, до сих пор никому не удалось «подобрать ключ к переводу сонета». Одни переводили его как лирическое стихотворение: переводы Н. В. Гербеля, С. Я. Маршака, А. И. Кузнецова. Другие пытались передать пародийный тон автора, однако по возможности опускали нелестные по отношению к женщине шекспировские сравнения, например И. М. Фрадкин, Р. И. Винонен.

Мы попытались сделать свой поэтический перевод, показать свое восприятие героини.

Совсем ее очи и солнце на небе не схожи,
И алые губы с кораллом, увы, не сравнятся,
Не снежного цвета ее темно-серая кожа,
И проволокой локоны тихо на плечи ложатся.
Я в жизни немало встречал роз и красных и белых,
Но нет их оттенка в лице ее призрачно бледном,
В ней нет ароматов цветов, упоительно свежих,
И запах не прячется в старом дыму парфюмерном.
Люблю ее голос, меня его звуки лелеют,
Хоть музыка больше услады приносит душе.
Она не богиня, парить над землей не умеет,
Мне шаг ее твердый успел полюбиться уже.
Но истина в том, что она все ж прекрасней любой,
Которую льстец одарил неземной красотой.

Выбор изобразительно-выразительных средств аналогичен известным переводам 130-го сонета. Употребление отрицательной частицы «не» в со-

четании с прилагательным («не схожи», «не снежного»), глаголами («не сравнятся», «не прячется», «не умеет»), с существительным («не богиня»), слов-отрицаний «нет», сочинительных («и», «но»), подчинительных союзов («хоть», «что»), союзного слова («который»), местоимений позволило выделить образ возлюбленной. Притяжательное местоимение «ее», употребленное 4 раза, личные местоимения (я, мне, их, ней, меня, она), указательное, относительное показывают значимость этой женщины в жизни лирического героя. Многократная инверсия усиливает восприятие образа. Первый и второй катрены представлены в виде сложного предложения с сочинительной и бессоюзной связью. Третий катрен состоит из двух сложных предложений: первое с бессоюзной и подчинительной связью, второе с бессоюзной. Последнее предложение состоит из трех простых с подчинительной связью.

Нам кажется, что получившийся перевод ближе к известному переводу Маршака. В нем также преобладают существительные (26 %), местоимения (16 %), прилагательные (12 %). На долю глаголов и союзов приходится по 10 %. Но в моем переводе много предлогов. За счет большего количества употребленных предлогов и союзов наш перевод получился самым длинным (108 слов). Инновационность моего подхода к переводу сонета У. Шекспира заключается в стремлении соединить и воплотить преимущества технического и литературного методов переложения иностранного стихотворного текста на русский язык.

Список литературы

1. Автономова, Н. А. Сонеты Шекспира – переводы Маршака / Н. А. Автономова, М. Л. Гаспаров // Гаспаров М. О русской поэзии: Анализ, интерпретации, характеристики. – СПб., 2001.
2. Зорин, А. Сонеты Шекспира в русских переводах / А. Зорин // Шекспир У. Сонеты / на англ. яз. с параллельным рус. текстом. – М., 1984.
3. Смирнов, А. А. Мастерство литературного перевода / А. А. Смирнов. – М. : Литературная энциклопедия, 1934. – Т. VIII. – С. 526–531
4. Шекспир, У. Сонеты / У. Шекспир ; на англ. яз. с параллельным рус. текстом. – М., 1984.

Е. А. Хомяков, А. В. Давыдова

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНОМ ЖАРГОНЕ

Как и в общенародном языке, лексико-семантический способ заключается в образовании слов-названий путем различных изменений в смысловой стороне уже имеющих слов [1, с. 51]. Основными способами семантического словообразования в жаргоне оказываются общенародные по своей природе переносы значений метафорического, метонимического и

иных типов. Однако реализуются эти приемы на своем материале и в ряде случаев по-своему. Рассмотрим основные лексико-семантические способы словообразования.

Семантическая деривация – прием изменения значения уже существующих слов немецкого литературного языка.

analog (подобный, аналогичный) – совершенно (мол. жаргон);

Doppelaxel (двойной Аксель (фигурное катание) – бегство, поспешный уход (мол. жаргон).

Наряду с приемом изменения значения широко используется **расширение значения**.

fett (жирный) – тучный, пьяный, богатый, выгодный, стоящий;

dösen (дремать, клевать носом) – быть невнимательным, уставиться в одну точку.

Слова из кодифицированного литературного языка, а также из различных социальных диалектов зачастую претерпевают в молодежном жаргоне **метафорическое** и **метонимическое** переосмысление.

В. В. Химик пишет о жаргонной метафоре: «Жаргонная метафора по своему исходному назначению представляет собой диффузное явление: выражение социального обособления и эмоционально-экспрессивного воздействия достигается в такой метафоре комплексом средств: межъязыковыми семантическими переносами, внутриязыковым заимствованием образов и стилей, а также синкретичными соединениями метафорического переноса с другими способами семантической трансформации слов» [2, с. 147].

Наличие в молодежном языке метафор и метонимий объясняется тяготением к экспрессивности и стремлением к конкретным образам. Так для обозначения «головой» могут быть использованы следующие слова:

die Tomate – помидор;

der Kürbis – тыква.

Зачастую слова и выражения имеют ярко выраженный пренебрежительный оттенок:

die Tussie, die Trulla, die Zicke – деваха, телка.

Использование ряда выражений отражает тенденцию к гиперболизации эмоций:

Das ist *ein Yuppie!* – полный энергии, модно одетый молодой человек;

Das ist *ein Hammer!* – крутая вещь.

Das ist *eine Baby!* – красотка, бейба.

Молодые люди порой безжалостно относятся к своим ровесникам. И с целью оскорбления и унижения используют «язвительные» слова:

der Brüller – горлопан.

Критикуются:

– внешний облик:

hohl – древний (старомодный);

der Kurze, der Nabelküsser – коротышка;

die Brillenschlange – очкарик.

– черты характера:

der Schlaffi – слабак, ни рыба ни мясо;

der Schmachti, der Softi, das Weichei – мямля, неженка;
der Angsthase – трус;
der Eisbeutel – бессердечный человек;
sie ist ein voller Kaktuskopf – злючка, колючка;
der Kühlturm (Er ist echt der totale Kühlturm) – хладнокровный человек.
 – интеллектуальные способности:
der Denkmeister, der Denkwerg, der Diddl – дурак.
 – поведение и личная жизнь:
der Süffel, Diplom-Alker – алкаш.
Hotel Mama – жить дома с родителями.
 – названия государств, исторических областей, городов:
kleiner Tiger – Сингапур;
Lipsi – Лейпциг.
 – обозначения национальностей:
Ikeakind (от ИКЕА – шведская мебельная фирма) – Шведы;
Ami – Американцы.
 – профессии:
der Bulle, (die Bullenschweine, die Gartenzwerge) – полицейский;
der Giftmischer – врач, аптекарь;
der Kopfgärtner, der Figaro, der Bartkratzer, Mattenschneider – парик-
 махер;
der Mobby – преподаватель, учитель.

Таким образом, для большей части молодежных жаргонизмов, образованных лексико-семантическим способом, характерны метафорические связи с исходным значением производящих слов.

Список литературы

1. Бондалетов, В. Д. Условные языки русских ремесленников и торговцев / В. Д. Бондалетов. – Рязань : РГПИ, 1980. – 104 с.
2. Химик, В. В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен / В. В. Химик. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 272 с.

Я. В. Цыганова

ЛЕКСИКО – СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ОБЩЕЙ СЕМАНТИКОЙ «ТРУД»

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Л. В. Суркова**

Фразеологический фонд языка – это душа каждой культуры. Фразеологизмы передаются от поколения к поколению в течение долгого времени. Знакомясь с фразеологией, мы можем глубже понять историю народа, его отношение к человеческим достоинствам и недостаткам, особенности

мировоззрения. Изучение фразеологии имеет особое значение для совершенствования речевого мастерства человека и для повышения его речевой культуры, ведь фразеология – чрезвычайно сложное явление, изучение которого требует своих методов исследования, а также использования данных других наук – лексикологии, грамматики, стилистики, фонетики, истории языка, истории, философии, логики и страноведения. Наличие и многообразие выразительных средств говорят о богатстве языка. Все они преобразуют нашу речь и делают ее более красивой, гибкой, эмоциональной. Такой, что она способна передать любые оттенки мысли человека. Фразеологизмы были созданы народом и отшлифованы на протяжении долгих веков. Фразеология образует настоящую сокровищницу языка и является ее жемчужиной. Фразеологизмы же прямо или косвенно несут в себе информацию о мире, социуме, сохраняющие и воспроизводящие его менталитет, культуру из века в век, от поколения к поколению. Одновременная уникальность и национальная специфичность человеческой деятельности накладывает отпечаток на соответствующий язык, формируя национальные языковые картины мира. Каждый язык отображает особый способ мировидения и миропонимания, присущий той или иной нации, закрепляя во фразеологии представления о человеке и окружающем мире.

В данной работе мы попытаемся провести лексико-семантический анализ группы фразеологизмов со значением «Труд», научно рассмотреть семантику «Труд» к русской и французской культуре. Данная лексема обладает развитой семантической наполняемостью, поэтому представляет интерес для исследователей. Толковые словари русского языка дают следующие обозначения данного понятия:

Труд – 1. целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей. 2. работа, занятие. 3. усилие, направленное к достижению чего-н. 4. результат деятельности, работы, произведение. 5. привитие умения и навыков в какой-н. профессиональной, хозяйственной деятельности как предмет школьного преподавания [8].

Труд – работа, занятие, упражнение, дело; все, что требует усилий, старания и заботы; всякое напряженье телесных или умственных сил; все, что утомляет [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что труд – это деятельность человека, требующая умственного и физического напряжения. Что касается французского языка то:

Le travail est l'activité rémunérée qui permet la production de biens et services. Le processus d'entrée et de sortie de l'emploi se fait par le marché du travail. Son étude économique est faite par l'économie du travail, son étude sociologique correspond à la sociologie du travail, et son cadre juridique est le droit du travail [2].

Мы видим, что русские и французские словари почти одинаково характеризуют данное понятие. Однако в русских словарях упор делается на

результат, а во французских – на действие. Но проведя анализ фразеологизмов с семантикой «Труд» в русском и французском языке, можно заметить и некоторые расхождения. Эти отличия проявляются при переводе.

Большая развитость фразеологической синонимии французского языка особенно очевидна на примере фразеологизмов с семантикой «Труд», которые основаны на сравнении: «Refouler au travail», «bidonner un travail», «se tourner les pouces». Этим 3 вариантам соответствует фактически только один эквивалент в русском языке, который без натяжек можно считать действительно употребительным и использовать его в переводе: «бить баклуши».

Другим случаем расхождения во фразеологии двух языков, можно назвать случаи, когда семантика совпадает, но внешнее оформление остается различным. «La carotte et le bâton» – кнут и пряник, «entrepreneur des travaux finis» – разг. лентяй. Это объясняется тем, что у каждого народа в определенной ситуации для выражения одной и той же идеи возникают разные ассоциации.

Часто бывает так, что французский фразеологический оборот со значением «Труд» не находит себе эквивалента в русском языке. Обычно это связано с тем, что французские слова, обозначающие конкретные предметы, легче, нежели русские, приобретают переносный смысл и, следовательно, чаще становятся компонентами фразеологизмов. Французскому фразеологическому обороту в русском переводе может соответствовать перифраза: «maison de travail» – исправительная тюрьма, «lit de travail» – постель роженицы, «bleu de travail» – рабочий комбинезон, спецовка.

Следует отметить, что легкость приобретения французским словом переносного значения лежит также в основе следующего случая: во французском языке упор делается на образное употребление конкретного слова, а в качестве перевода предлагается русский устойчивый оборот, не обладающий такой же яркой образностью: «bâcler un travail» – сделать работу наспех, «travail qui vous sort par les yeux» – надоевшая (осточертевшая) работа, «travail d'enfant» – родовые муки, «quelle colique, ce travail!» – какая противная работа!

Часто оба языка используют в сравнении имена собственные для того, чтобы подчеркнуть экспрессивную, эмоциональную окраску: «travail de Titan» – титанический труд, «travail de Romain» – гигантский, долгий труд, «travaux d'Hercule» – перен. гигантский труд.

Иногда при переводе фразеологизмов с семантикой «Труд» используются трансформации переосмысления и модуляции: «mettre les pieds dans les affaires de» – по-русски означает «совать нос в чужие дела». Другим приемом можно назвать калькирование: «travailler comme un cheval» – «работать как лошадь». Однако часто оно требует дополнительного описательного перевода «un morceau pour faire le poids» – «довесок». Транскрипция и транслитерация «suppôt de Satan» – приспешник дьявола, сатаны) могут быть подходящими только, если за собственным именем не скрыт

специфический образ, символ. В данном случае семантическая окраска в русском варианте повторяет образ языка – оригинала: «титанические, гигантские усилия».

Проведя лексико-семантический анализ фразеологизмов с общей семантикой «Труд» в русском и французском языках, мы приходим к выводу, что они требуют дальнейшего изучения с позиции системно-функционального подхода и учета экстралингвистических факторов.

Список литературы

1. Бардоши, В. Фразеологизмы французского языка : словарь-практикум / В. Бардоши. – Екатеринбург : Уральское издательство, 2002.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М. : Русский язык, 1995.
3. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М. : Наука, 1990.
4. Литвинов, П. П. Фразеология: повышаем речевую готовность / П. П. Литвинов. – М : Вако, 2003.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2010.
6. Телия, В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка / В. Н. Телия. – М. : АСТ-Пресс, 2008.
7. URL: <http://www.classes.ru/all>
8. URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Travail_\(économie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Travail_(économie))

Е. А. Чуйкина

РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА: ОСОБЕННОСТИ КЛАССИФИКАЦИИ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***С. В. Брыкина***

В современной лингвистике понятие религиозная лексика трактуется неоднозначно. На данный момент известно несколько подходов к описанию языка религиозной сферы. Но в данной работе мы будем придерживаться определения И. А. Королевой.

И. А. Королева сводит религиозную лексику к тематической группе сакрально-богослужебной лексики. Она объединяет единицы, отвечающие следующим двум критериям: 1) слова, имеющие в словарях помету религиозное или церковное, и 2) слова, дефиниция которых фиксирует связь с религией, содержат указания на принадлежность к церкви или религии [2, с. 8].

Одна из самых распространенных классификаций религиозной лексики представлена в работе Г. Н. Скляревской. Автор выделяет следующие группы религиозных лексем:

- основные понятия вероисповедания и богословские понятия;
- единицы, относящиеся к лексике христианской морали;

- названия церковных таинств;
- наименования Небесной иерархии; наименования иерархов церкви;
- элементы церковного календаря (церковные праздники, богослужебный круг, суточные богослужения и т.д.);
- формы, элементы и предметы богослужения, части православного храма;
- названия священнических облачений и их частей;
- имена библейских персонажей, а также названия лиц, выделяемых по какому-либо качеству, одобряемого или порицаемого церковью [3, с. 8].

А. М. Антонова рассматривает лексику с точки зрения ее культурной ориентации. При таком подходе все слова можно разделить на нейтральные и культурно ориентированные. К нейтральной лексике относятся служебные и знаменательные части речи, которые не являются наименованиями культурных элементов и могут в равной степени участвовать в описании различных культур народов мира. В свою очередь языковые единицы, закрепленные за элементами культуры, различным образом ориентированные на мир культур различных народов мира, именуется культуронимами [1, с. 22].

Выделяется несколько групп культуронимов: полионимы, идионимы и ксенонимы.

Полионимы образуют самостоятельную лексическую группу, куда входят имена существительные и субстантивные словосочетания, обозначающие такие элементы окружающего нас мира, которые представлены в большей части культур народов мира. Идионимы – это культуронимы, закрепленные за специфическими элементами внутренней культуры. Ксенонимы – это культуронимы, закрепленные за специфическими элементами внешней культуры.

А. М. Антоновой предложена классификация ксенонимов РПЦ [1, с. 10–11]. Проиллюстрируем некоторые положения классификации нашими примерами из произведения Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»:

- концептуальная терминология РПЦ (таинство исповеди);
- экклезионимы – названия храмов (скит);
- названия церковных праздников (эортонимы) (Великая Пятница, Троицын День);
- названия предметов церковной утвари (фимиам, кадило);
- названия предметов облачения священников (куколь, воздух, ряса, вервий, вериги);
- богослужебная лексика (обедня);
- церковное искусство (образ, требник);
- литература (славные предания, житие);
- священнослужители и церковная иерархия (старец, послушник, оглашенный, инок);
- народно-религиозные традиции (послушание, молчальник, епитимья);
- библеизмы (Псалтырь).

Таким образом, при дальнейшем исследовании религиозной лексики на примере произведения Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» и его перевода на английский язык мы решили оперировать именно термином «культуроним», исходя из положений теории межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Антонова, А. М. Лексика русского православия в англоязычном тексте и словаре : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Антонова А. М. ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 10–11, 22.
2. Королева, И. А. Православная сакрально-богослужебная лексика в современном русском языке и в художественном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Королева И. А. ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2003. – С. 8.
3. Складаревская, Г. Н. Словарь православной церковной культуры / Г. Н. Складаревская. – 2-е изд., испр. – М. : Астрель: АСТ, 2008. – С. 8.

К. Ю. Юрчик, О. Е. Андросова

ТОПОНИМИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Согласно Оксфордскому словарю, слово «топонимия» («toponymy») впервые появилось в английском языке в 1876 году [4]. В. А. Жучкевич, автор «Общей топонимики», пишет, что «совокупность собственных географических имен какой-либо страны или местности называют топонимией этой территории» [2].

Топонимия Великобритании складывалась в течение многих столетий под влиянием целого ряда языков и в настоящее время представляет собой целую совокупность названий. Первое в истории известие о Британских островах относится к IV в. до н. э., когда греческий путешественник Пифей из города Массилии, совершая на своем судне путешествие вокруг Европы, причалил к берегам Кента, на юго-востоке Британии. В эту эпоху Британия была населена кельтскими племенами – бриттами и гаэлами, которые говорили на различных кельтских языках [3].

Вопрос о выявлении кельтского компонента всегда неоднозначен и сложно разрешим. Он связан с проблемой сохранности и расселения бриттов после колонизации остров англо-саксонскими племенами. Повидимому, повторяющийся топонимический современный элемент wal (Walden, Walbrook, Walton, Walcott) указывает на те пункты, где кельтское население удержалось до прихода англо-саксов. Также большой частотностью отличается формант pen (совр. Валл. Pen – холм, вершина; конр. – вершина, холм, возвышенность) в таких топонимах, как Penhill, Penge, Penketh, Penrith, Pencoyd. Топонимы с начальным компонентом pen находятся в основном в Корнуолле (где топонимическая номенклатура остается

преимущественно кельтской), а также в Девоншире, Вустешире, Херефордшире, Чешире, где кельтское население сохранилось до 8 века. Например: Penarth, Pennarlago в Уэльсе, Penicuik в Шотландии. Начальный компонент tre (ср. валл. tref, tre, корн. trev, tre – деревня, поселение, ферма, усадьба, поселение, ферма со службами) также является компонентом кельтского происхождения. Основное количество таких топонимов расположено в Корнуолле (Tredrutan), Девоншире (Trelleck), Херефордшире и Ланкашире (Treales), также Уэльсе (Trefriw) и Шотландии (Tranent). Начальный компонент lan (валл. llan, корн. lan – церковь) также является элементом кельтского происхождения. Топонимы с данным формантом находятся преимущественно в Корнуолле (Lanreath, Landulph) и Уэльсе (Llanidloes, Llandeilo) [1].

В 55 г. до н. э. римляне во главе с Юлием Цезарем впервые высадились в Британии. Но прочное завоевание Британии началось только в 43 г. н. э. при императоре Клавдии. Покорив бриттов, римляне колонизировали страну и создали в ней множество военных лагерей, из которых впоследствии развились английские города. В подвластную им территорию входила часть Шотландии, включая район современных городов Эдинбурга и Глазго. Британия стала в ту эпоху римской провинцией. Латинский язык вытеснил кельтские диалекты в городах и, вероятно, получил некоторое распространение и за их пределами. В 410 г. римские легионы были отозваны из Британии для защиты Италии от наступивших на нее германцев, в результате бриттам пришлось рассчитывать только на собственные силы в борьбе с угрожавшими им германскими племенами [3].

Римское завоевание не наложило существенного отпечатка на карту страны, поскольку названия этого периода не были в полном смысле латинскими, а представляли латинизированные формы древних кельтских названий. Чаще всего сохраняется кельтская основа топонима, а латинские суффикс и окончание исчезают. Например: London – Londinium, Manchester – Mamucion, Lincoln – Lindum colonia, Catterick – Cataractonium. Но в названиях населенных пунктов, расположенных на месте бывших римских укреплений, все-таки сохранились латинские элементы. Наблюдается высокое использование компонента chester/caster (лат. castra, др. – англ. caster – лагерь). Чаще всего этот формант используется с кельтским основанием. Например: Lancaster, Colchester. Такие компоненты как Great и Little заменяются на Magna и Parva. Например: Ashby Parva. Но на данный момент эти элементы могут не сохраняться. Например: Brandon – Brandon Parva. В некоторых случаях upper и lower передаются superior и inferior. Например: Rickinghall Superior, Rickinghall Inferior. Особенно часто можно встретить предлоги sub – у, у подножия (Thorpe sub Montem), juxta – около, на (Brandwell juxta Mare), super – на (Weston super Mare), cum – с (Stone cum Ebone) [1].

Завоевание скандинавами Англии было важным военно-политическим событием и также оказало значительное влияние на сферу языка. Набеги

скандинавов на Англию начались еще в VIII веке, и англо-саксам пришлось вести с ними длительную и упорную борьбу. В конце IX столетия скандинавы утвердились на всей территории Англии к северу от Темзы. В 878 г. Король Альфред заключил Уэдморский мир с завоевателями. Вся территория завоеванная скандинавами была уступлена им, получила название Дейнло (Danelag) и была заселена скандинавскими переселенцами. А завоеватели, в свою очередь, признали верховную власть английского короля. Северные и восточные районы Англии были особенно густо заселены скандинавами; несколько меньше поселенцев было в центральной части. Примерно в это же время скандинавы вторглись в Ирландию и утвердились там в нескольких прибрежных местностях. В конце X века война в Англии возобновилась, и в 1013 г. вся Англия подчинилась скандинавским завоевателям. Власть датчан в Англии продолжалась до 1042 г. В этом году она была свергнута, и англо-саксонская знать вернула себе власть во главе с королем Эдуардом Исповедником [3].

На территории Дейнло формант *by* – деревня, небольшое поселение (ср.совр. дат. *by* – город, шв. *by* – деревня, норв. *by* – город, населенный пункт, поселок) пользуется особой частотностью. Например: *Moorby*, *Wilby*. Область распространения данного элемента включает Норт-Йоркшир, Хамберсайд и Линкольншир. Также широкое распространение имеет компонент *thorp* (ср.шв. *torp* – участок земли, крестьянский дом, норв. *torp* – диал. хуторок, небольшой земельный участок), который употреблялся для обозначения второстепенных поселений и ферм. Например: *Kilton Thorpe*, *Barkby Thorpe*. Данный топоформант используется среди трехчленных топонимов, например *Ashwellthorpe*. Также данный элемент помогает отличить различные поселения, которые находятся близко друг от друга. Например: *Thorpe by Water*, *Thorpe in the Fallows*. Среди массово повторяющихся в Дейнло выделяется топонимический элемент *toft* (ср. англ *toft* – усадьба, датск. *toft* – огороженный выгон, пастбище), который первоначально использовался для обозначения участка, прилегающего к дому, или участка земли с домом. Данный элемент можно встретить в Дейнло как простой топоним (*Toft*) или как конечный топоформант (*Langtoft*, *Moortoft*, *Eastoft*, *Fishtoft*). Можно выделить компонент *holm* (ср. англ. *holm* – пойма, речной островок, датск. *holm* – островок, шв. *holm* – небольшой остров, норв. *holm* – небольшой остров, каменистый и лишенный растительности, скалистый холм среди растительности, островок участков суши у воды, небольших островов. Данный элемент может употребляться как простой топоним (*Holme*) и как топоформант сложных названий (*Heigholme*, *Oxenholme*, *Tupholme*). Широко используется компонент *thwaite* (англ.диал. *thwaite*, *twaite* – участок земли, вырубка, огороженный пастбищный участок, пустошь, пригодная для культивирования), например *Braithwaite*, *Fairthwaite*, *Greenthwaite*, *Honeythwaite*. Топонимы, содержащие данный компонент, распространены в Камбрии, Ланкашире [1].

В 1066 г. началось завоевание Англии норманнами. По происхождению норманны были скандинавским племенем. В течение полутора столе-

тий, прошедших между поселением норманнов во Франции и их вторжением в Англию, они успели подвергнуться воздействию французской культуры. В 1066 г. умер король Эдуард Исповедник. Нормандский герцог Вильгельм, давно заявлявший о своих правах на Англию, во главе войска, собранного при помощи нормандских баронов, высадился на английском берегу. 14 октября 1066 г. в битве при Гастингсе английский король Гарольд потерпел поражение и его войска были разбиты норманнами. В течение нескольких лет, подавив многочисленные восстания в различных частях Англии, норманны стали полновластными хозяевами страны. Таким образом, в результате нормандского завоевания в Англии появился чужеземный правящий слой. Приток французов продолжался около двух столетий. Но, несмотря на долгое нормандское завоевание, влияние французского языка на топонимию Англии мало ощутимо [3].

В небольшом числе названий можно увидеть формант *mont* (франц. *Mont* – гора), например *Eamont*, *Ridgmont*. Также следует выделить компонент *ville* (франц. *Ville* – город). Но в тех случаях, когда *ville* выделяется как современное окончание древних топонимов (*Morville*, *Wyville*), он, по-видимому, является результатом эволюции др.англ. *feld* – поле и *wella* – источник. Однако не исключено косвенное влияние старофранцузского *vile*, *vulle* – ферма, загородная усадьба. Также следует уделить внимание французскому артиклю *le* и предлогу *en*, которые входят в состав топонимов. Например: *Chapel en le Frith*. Но в ряде случаев французский предлог выпадает. Например: *Chapel le Ferne*. В современных топонимах французский артикль принимается в функции близкой к предлогу, т.е. для связи с указателем местоположения объектов. И чаще всего заменяется на *in the*. Например: *Hutton le Hole* – *Hutton in the Hole*, *Sutton le Dale* – *Sutton in the Dale* [1].

Таким образом, в топонимии Великобритании отразились основные исторические периоды в развитии страны.

Список литературы

1. Беленькая, В. Д. Очерки англоязычной топонимики / В. Д. Беленькая. – М. : Высшая школа, 1977. – 227 с.
2. Жучкевич, В. А. Общая топонимика / В. А. Жучкевич. – Минск, 1980. – 288 с.
3. Ильиш, Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш. – М. : Высшая школа, 1968. – 420 с.
4. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

Раздел 2.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Е. А. Абанина

РОЛЬ СОВЕТСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПЕСЕН В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***М. В. Амитрова***

Вторая мировая война затронула большое количество государств, причинив боль миллиардам ее жителей. Каждая страна сражалась за свою свободу и независимость, народ защищал свою Родину, своих родных, боролся за счастье своих поколений. Но победить сильного врага невозможно было бы, если бы страны не объединились в своей общей борьбе за мирную жизнь, за счастье людей на всей планете Земля. Великое желание жить и бороться выражалось в творчестве людей военного времени, что лишний раз доказало великую силу искусства, которое может объединить и воодушевить к победам людей, говорящих на разных языках, проживающих в разных странах и на разных территориях.

Франция принимала непосредственное участие во Второй мировой войне с самых первых дней сентября 1939 года. После ввода войск вооруженных сил нацистской Германии во Франции началось активное сопротивление оккупантам.

Первыми участниками Движения Сопротивления были рабочие Парижа. В мае 1941 года по инициативе Французской компартии было создано массовое патриотическое объединение – «Национальный фронт», куда вошли французские патриоты из самых разных слоев общества и самых разных политических взглядов.

В годы войны было создано немало произведений, вдохновивший народ на борьбу с врагом, вселивших веру в победу над фашистскими захватчиками. Особую роль сыграли песни, в которых были отражены и страдания людей, и мольбы за сохранения жизни своих близких, и яростная неприязнь к врагу, и вера в победу, в мирное небо над головой. Слова и мелодии помогали как воинам во время сражения, поддерживая их боевой дух, так и тем, кто находился за линией фронта, в тылу, придавая сил в помощи фронту и в надежде вновь увидеть своих родных живыми.

Некоторым песням было суждено стать своеобразными гимнами, которые вели за собой всю страну и ее народ, помогали не терять надежды в самые трудные моменты жизни военного периода. Во Франции таким гимном стала «Песня партизан» (фр. *Le Chant des partisans*) – самая популярная песня французского Сопротивления. «Песня партизан» достигла такой популярности, что по окончании войны её даже предлагали сделать национальным гимном Франции.

Песня была написана в 1943 году в Лондоне на основе русского текста Анны Марли. Французский вариант был написан писателем Жозефом Кесселем и его племянником Морисом Дрюоном. Анна Марли исполняла песню на радиоволнах ВВС, французские партизаны приняли её в качестве своего гимна и опознавательного сигнала. Данную песню исполняло огромное число артистов, в том числе Эдит Пиаф и Мирей Матье.

В Советском Союзе аналогом «Песни партизан» стала песня «Священная война». Стихотворение «Священная война», написанное поэтом В. И. Лебедев-Кумач, изначально было опубликовано в газетах «Красная Звезда» и «Известия» 24 июня 1941 года. Сразу же после публикации композитор А. В. Александров написал к нему музыку. 27 июня 1941 года песня впервые была исполнена перед отправляющимися на фронт бойцами.

Несмотря на то, что эти песни разделяли разные территории, языки и нации, их объединяла главная идея – призвать народ на битву с врагом для защиты своей Родины, поддержать высокий боевой дух в войсках и среди тех, кто остался в тылу. Эмоционально-экспрессивное звучание ключевых слов в значительной мере усиливается рифмой, ритмомелодикой песен, грамматическим строением.

В песне «Священная война» мы видим ярый призыв:

Вставай, страна огромная,
Вставай на смертный бой
С фашистской силой темною,
С проклятою ордой!

Эти строки перекликаются с «Песней партизан»:

Montez de la mine, descendez des collines, camarades !
Sortez de la paille les fusils, la mitraille, les grenades.
Ohé, les tueurs à la balle et au couteau, tuez vite !
Ohé, saboteur, attention à ton fardeau : dynamite...

Глаголы повелительного наклонения выражают различные оттенки – приказ, просьбу, мольбу. Глагольная (динамическая) структура песен, широкое использование стилистического потенциала глагольных категорий является важной характеристикой и отражает деятельностный характер борьбы с захватчиком, народную ненависть к фашизму и уверенность в их разгроме.

Авторы песен не зря прибегают к обращениям «Страна огромная!, ... друг...партизаны, рабочие, крестьяне...товарищи!...», поскольку это собирательный образ при обобщении большого количества людей разных по возрасту, происхождению, социальному положению и национальности.

В «Священной войне» мы видим яркий эпитет – «ярость благородная», показывающий ненависть советских людей, которая заставляет человека идти в бой и при этом жертвовать собой на пользу других из-за любви к родине (из благородного чувства). Сравнение «ярость вскипает, как волна» показывает нарастающую ненависть людей к противнику.

Для интенсификации отрицательной оценки к захватчикам в «Песне партизан» используются междометия, непосредственно выражающие эмоции, связанные с тревогой, огорчением, переживаниями за свою Родину: *Ami, entends-tu le vol noir des corbeaux sur nos plaines? Oh oh oh oh oh oh oh oh oh...*

В песнях мы видим не только ярый призыв народа встать на борьбу с врагом, но и побуждение сражаться за свою Родину и за светлое будущее своих близких до конца, не страшась пролить свою кровь и отдать за победу главное – свою жизнь.

Во французском варианте это звучит так:

Ici chacun sait ce qu'il veut, ce qu'il fait quand il passe.

Ami, si tu tombes un ami sort de l'ombre à ta place.

Demain du sang noir sèchera au grand soleil sur les routes.

Chantez, compagnons, dans la nuit la Liberté nous écoute...

Основной идеей любой военно-патриотической песни является не только призвать, воодушевить народ на восстание против врага, но и вселить уверенность в то, что слезы и кровь людей проливаются не напрасно, что за все мучения приходится платить не зря, а впереди людей ждет Великая Победа – цена за все человеческие страдания. Победа – значит свобода, победа – значит жизнь, Победа – мирное небо над головой всех жителей земли и счастливые судьбы будущих поколений.

В «Священной войне» звучит символ надежды и уверенность в победе:

Встает страна огромная,

Встает на смертный бой...

Пойдем ломить всей силою,

Всем сердцем, всей душой...

Надежда на свободу и независимость, вера в Победу прослеживается в французской песне:

«Ici, nous, vois-tu, nous on marche et nous on tue, nous on crève...».

Вторая мировая война определила уникальный феномен советского и французского народа, который пережили трудные военные и готовы были идти на самопожертвование во имя своей Родины, восприняв войну против гитлеровской Германии как справедливую и народную войну [1]. Необычные по силе духа музыкальные произведения («Песня партизан» и «Священная война») сплотили защитников своего народа и своей страны.

Список литературы

1. URL: <http://narfu.ru/university/library/books/0573.pdf>
2. URL: <https://ru.wikipedia>.
3. URL: <http://literature.area7.ru/>

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА MERRIMENT / ВЕСЕЛЬЕ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Лексическая представленность языковых концептов остается в настоящее время одной из актуальных тем исследования в области сопоставительного языкознания. Под концептом, по словам В. И. Карасика, понимается ментальное образование, идея, существующая как оперативная единица в мыслительных процессах и выступающая как четко выделяемая сущность, «квант переживаемого знания» [1].

Предметом исследования в данной работе является семантика синонимии и антонимии лексико-семантического поля концепта *merriment* / веселье в английском и русском языках. В процессе исследования проводится сравнительная характеристика синонимических рядов и антонимов ядерных лексем, репрезентирующих анализируемый концепт в английском и русском языках.

Согласно данным «Словаря синонимов и антонимов английского языка», ядерной лексеме *merriment* могут соответствовать следующие синонимы: *fun, entertainment, merrymaking, felicity, fling, hilarity, amusement, festivity* [2]. В русском языке ядерная лексема веселье обладает следующим синонимическим рядом: ликование, восторг, радость забава, отрада, потеха, утеха, развлечение, увеселение, удовольствие, пиршество, упоение, оживление, праздник, веселое настроение [3].

Сопоставление показывает, что в синонимических рядах ядерных лексем *merriment* / веселье наблюдается лишь небольшое сходство. Английское *entertainment* по своему значению близко таким русским словам, как развлечение, зрелище, забава.

Для выявления различий в составе синонимических рядов базовых лексем *merriment* / веселье мы обратились к систематизации синонимов по тематическим группам. Так, в английском языке это группы: «Веселье как чувство»; «Веселье как черта характера»; «Веселье в виде действий человека». Соответственно в русском языке выделены следующие тематические группы: «Веселье как беззаботно-радостное настроение»; «Веселое времяпрепровождение».

В результате проведенного исследования установлено, что в обоих сравниваемых языках плодотворными являются семы, выражающие моменты эмоционального состояния человека: в английском языке – это «радость», а в русском языке – «беззаботно-радостное настроение». Однако, располагаясь ближе всех к ядру и образуя центр синонимических полей, английские синонимы *fun, fling, amusement, festivity* и русские, забава, увлечение, отрада, ликование всегда имеют отличительные моменты по отношению друг к другу, отражающиеся в их семантических оттенках.

На периферии лексико-семантического поля концепта *merriment* можно констатировать присутствие таких синонимов ядерной лексемы, как *merrymaking, fun, amusement, festivity*, образующих микрополя со значением «веселье». На самом дальнем расстоянии от центра и ядра находится синоним *ecstasy*, выражающий понятие «экстаза, исступленной радости». Эти понятия веселья, восторга, экстаза не входят в состав лексико-семантического поля ядерной лексемы *merriment*, являясь, вероятнее всего, выражением динамики развития семантического наполнения ядерной лексемы *merriment*, не нашедшим еще своего отражения в словарях.

Антонимы ядерной лексемы *merriment* выглядят таким образом: *grief, sadness, sorrow, despondency, blight, affliction, melancholy, boredom, tedium* [2]. В список антонимов ядерной лексемы веселье входят следующие слова: грусть, печаль, тоска, уныние [4]. Сопоставление значений антонимов ядерных лексем *merriment* / веселье показывает в большей степени отличия, чем сходства. Сходным моментом можно считать возможность представления за счет антонимов такого значения, как грусть.

Отличительной особенностью английского языка по сравнению с русским языком является возможность выражения значения грусть с помощью таких антонимов, как: *sorrow, distress melancholy*. В русском языке понятие грусть может быть представлено в виде небольшого уныния в семантике таких антонимов концепта веселья, как: кручина, огорчение, горе, горечь.

В сопоставляемых языках антонимы изучаемого концепта в одинаковой мере могут демонстрировать значение огорчения. Английские и русские антонимы концепта веселье могут выражать значение горе. В сравниваемых языках этимологическим сходством обладают такие английские и русские лексемы, как: *grief, trouble*, горе за счет того, что в их семах присутствует значение боль. Это же значение отмечается у русской лексемы горе и у английской лексемы *misfortune*.

Подводя итог, отметим, что в нашем исследовании в английском языке насчитывается около двенадцати блоков и групп значений, отражающих специфику номинации чувств, противоположных радости. В русском языке таких значений по сравнению с английскими антонимами значительно меньше – их семь.

Таким образом, проведенное сравнительное исследование лексико-семантической репрезентации концепта *merriment* / веселье подтверждает сходство сопоставляемых языков в возможности языкового представления чувств.

Список литературы

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка / М. Р. Львов ; под ред. Л. А. Новикова. – М. : Русский язык, 1978. – 400 с.

3. Словарь синонимов и антонимов английского языка / под ред. Д. Девлина. – М. : Academia, 2002. – 224 с.
4. Словарь синонимов русского языка / под ред. З. Е. Александровой. – 3-е изд. – М. : Гнозис, 1968. – 402 с.

И. В. Агарева

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК ИНДИКАТОР ИЗМЕНЕНИЙ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Е. Н. Морозова***

Как известно, язык существует в постоянном коммуникативном движении. Благодаря этому он выполняет одну из своих основных функций – средства общения. В наше время высоких скоростей язык подвергается стремительному изменению: слова и выражения упрощаются, и появляются другие, более короткие. Поэтому незаменимую роль в общении играет сленг – экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, которая отклоняется от принятой литературной языковой нормы.

На современном этапе развития сленга в языке, большое внимание уделяется исследованию молодежи и молодежной лексики. Молодежная лексика относится к одному из видов нелитературной лексики языка – молодежному сленгу. Что же такое молодежный сленг и чем он отличается от других видов сленга?

Молодежный сленг – это социальный диалект людей в возрасте 13–22 лет, возникший из противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе. Это элемент разговорного варианта, используемый в повседневной жизни молодыми людьми, школьниками и студентами. Тесно связанный с историей и особенностями культуры страны, молодежный сленг часто возникает там, где происходит протестное движение молодежи. Молодое поколение всегда пытается обозначить свою независимость, и вольное обращение с языком. Пренебрежение грамматическими и фонетическими нормами помогает им ощущать себя самостоятельными и взрослыми. Более того, употребление в речи слов, понятных лишь определенному кругу людей, реализует свойственные юношеству бунтарские порывы. Поэтому большая часть сленга представляет собой использование более энергичных и забавных слов вместо общепринятых.

Характерной особенностью, отличающей молодежный сленг от других видов, является его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений. Если в любой другой разновидности сленга слово может существовать на протяжении десятков лет, то в молодежном – лишь за прошедшее десятилетие появилось и ушло в историю невероятное количество слов.

Что же влияет на становление молодежного сленга? В настоящее время самое большое влияние на развитие сленга молодежи оказывает ком-

пьютеризация. Передача смысла и образа при появлении компьютера получила дополнительные возможности по сравнению с письмом и печатью. Именно за счет этого так называемый «интернет-сленг» проникает в молодежную речь.

Рассмотрим несколько примеров. Так, друзей в социальных сетях, которые всегда ставят лайки на ваши фотографии, посты или комментарии, возможно, даже не читая, и независимо от того, нравятся ли они им в действительности называют *easy like*. «Чистка» списка друзей в различных социальных сетях – *friendscaping*. Словом *crosstext* передается значение «отослать сообщение не тому адресату» во время одновременной переписки с несколькими. *Friend surge* – понятие, описывающее добавление в социальных сетях большого количества новых друзей по возвращении домой из летнего лагеря или любой другой поездки, в ходе которой вы познакомились с большим числом людей [4].

В молодежном сленге английского языка наиболее популярными являются также сокращения в интернет-переписке или при написании смс между молодыми людьми. Такие аббревиатуры, как *IMHO* (*In My Humble Opinion* – «по моему скромному мнению»), *LOL* (*Laugh Out Loud* – «громко смеюсь») или *ROFL* (*Rolling On Floor Laughing* – «катаюсь по полу от смеха») используются уже не только в Интернете, но и в устной речи современной молодежи.

В молодежной среде при общении сокращаться могут как отдельные слова, так и целые выражения: *see you later* – *lates!* *Favorite* – *faves*, *I'm joking* – *jokes*, *what's happening?* – *What's the haps?* *however* – *howevs*, *Oh no!* – *Oh noes!*

Кроме аббревиатуры и всевозможных сокращений, молодежь при интернет-общении часто использует слова, которые пишутся так же, как они произносятся: *about* – *'bout*, *cause* – *cuz*, *don't know* – *dunno*, *given* – *gin'*, *little* – *lil*, *doing* – *doin'*.

С появлением мобильных телефонов, среди англоговорящей молодежи широкое распространение получил также особый вид сленга, основанный на функции интеллектуального ввода текста при отправке смс с мобильных телефонов – «мобильный» сленг. Те слова, которые подростки имеют в виду, они заменяют первым вариантом, который предлагает при наборе букв система интеллектуального ввода текста. Так, «*book*» (книга) означает «*cool*» (круто), так как «*book*» – это первое слово, которое предлагает телефон, если набрать «*cool*». Восклицая «*zonino!*», имеется в виду «*woohoo!*» (и то, и другое – радостные восклицания), а называя кого-то «*nun*» (монахиня), говорят о своей «*mum*» (маме).

По словам Дэвида Кристалла, специалиста по лингвистике, такие слова называются текстонимами. «Игры с языком – не новость, подростки занимаются этим, по крайней мере, с викторианской эпохи, – говорит он. – Этот сленг обнаруживает в них невероятное остроумие и, хотите, верьте, хотите нет, грамотность. И не беспокойтесь, если он вас смущает. Вряд ли

эти слова в массе своей войдут в наш язык. Скорее всего, они отойдут на второй план» [5].

Так или иначе, но существует версия, что редакция Oxford English Dictionary собирается внести в словарь новое значение слова «book».

Неиссякаемыми источниками молодежного сленга являются также жаргон школ и университетов. Студенты часто используют сленгизмы, чтобы смутить тех, кто не понимает их значения. Итак, услышав, как в коридоре общежития студент обсуждает своего соседа, называя его a bag monster, имейте в виду, что он просто хочет сказать, что его сосед спит целыми днями. Такой термин, как pizza-pirating относится к тому, кто не хочет сдавать деньги на общую пиццу. А если студент славится своим пристрастием к waggling, не стоит рассчитывать, что он выпустится в скором времени, так как он часто тратит время впустую.

Говоря о студенческом сленге, вспомним всем известный роман Дж. Селинджера «Над пропастью во ржи», главный герой которого, Холден Колфилд, учится в старших классах американской школы-интерната. Речевая манера романа характеризуется непринужденной разговорностью, которая достигается, в наибольшей мере, употреблением коллоквиальных выражений и сленгизмов главным героем.

Речь Холдена изобилует эмфатическим эпитетом goddam, который, встречается в сочетании с любыми существительными: subway, house, place, book.

Студент также употребляет в своей речи эмфатический усилитель hell, встречающийся во всевозможных синтаксических конструкциях: touchy as hell, old as hell, get the hell out, clear the hell out, where the hell, what the hell.

Также для передачи понятия «трепаться, болтать» автор вкладывает в уста Холдена целый ряд синонимов: shoot the bull, chew the rag, chew the fat, shoot the crap, shoot the breeze.

Поскольку главный герой романа – школьник, львиная доля сленгизмов относится к сфере образования. Итак, говоря о своих академических неудачах Холден использует ряд сленговых выражений: flunk the subject (завалить предмет), get the ax (быть исключенным), cut classes – пропускать уроки.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что молодежный сленг является индикатором изменений в жизни общества. Те слова, которые казались модными у молодежи 10 лет назад, в настоящее время рассматриваются как устаревшие. Глобальные изменения в какой-либо сфере общественной жизни мгновенно приводят к изменениям в живом и подвижном языке общения молодежи, будь это смена общественного строя, ценностных идеалов или научно-технический прогресс. Причиной масштабных изменений в языке в настоящее время является, прежде всего, компьютеризация, а также появление мобильных телефонов, Интернета и постоянное общение молодежи в социальных сетях.

Список литературы

1. Антрушина, Г. Б. Стилистика современного английского языка / Г. Б. Антрушина. – СПб. : Владос, 2002. – 767 с.
2. Береговская, Э. М. Молодёжный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – 2006. – № 3. – С. 32.
3. Борисова, Л. М. Американский английский: хороший английский или вульгарный сленг? Из истории развития современной неформальной лексики в современном американском варианте английского языка / Л. М. Борисова. – Коломна, 2001. – 378 с.
4. URL: <http://grammar-tei.com/sleng-socialnyx-setej/>
5. URL: <http://www.ug.ru/archive/22878>

Е. Ю. Алёшина

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-УСТАНОВОЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Актуальность изучения политического текста конфликтной ситуации связана с потребностью обращения к конфликту как социальному явлению, характерному для современной геополитической ситуации, а также с необходимостью исследования вербальных характеристик политического конфликта – коммуникации конфликта.

Вслед за М. Я. Блохом мы определяем текст как тематически выделенную речь (письменную или устную, законченную или незаконченную, жанрово маркированную или немаркированную) [1, с. 5]. Элементарной единицей текста является диктема [2], в которой реализуются четыре знаковых функции речи: номинация, предикация, тематизация (топикализация) и стилизация. М. Я. Блох определяет диктему как элементарную тематическую единицу речи, порождаемую действием речевых актов [3]. Как единица тематизации текста диктема обеспечивает формирование речевой последовательности. В процессе диктемного развертывания создается информационный аспект текста. В информационном комплексе, содержащемся в диктеме и создающемся в процессе речетворения, можно насчитать несколько рубрик информации: информация коммуникативно-установочная, информация фактуальная общего типа, информация фактуальная специального типа, интеллективная информация, эмотивная информация, структурная информация, регистровая информация, социостилевая информация, диалектно-признаковая информация, импрессивная информация, эстетическая информация. Каждая из указанных рубрик имеет особое значение и связь с содержательно-целевым типом диктемы. Рассмотрим подробнее первую рубрику – коммуникативно-установочную информацию и особенности ее актуализации в диктеме публичной политической речи конфликтной ситуации на материале англоязычного политического дискурса.

Коммуникативно-установочная информация определяет тип речедеятельностного сотрудничества слушающего, требуемого говорящим соответственно его коммуникативной цели [2]. Коммуникативно-установочная информация является определяющей для основного фактора речевого общения – целевого содержания высказывания. Целевое содержание высказывания является одним из семи факторов регуляции речевого общения, выделенных М. Я. Блохом [3]. Целевое содержание высказывания связано с тем, что говорится и как говорится, двумя началами, формирующими коммуникативную рамку высказывания. В свою очередь, факторы регуляции речевого общения в ситуации политического конфликта соотносимы со структурой конфликтной ситуации [4]. В обобщенном смысле, основным прагматическим мотивом дискурса политического конфликта является стремление к утверждению своих политических и властных интересов, стремление к доминированию. С этим мотивом связаны установки, реализуемые в речевых актах политического дискурса, в том числе публичной политической речи.

Коммуникативно-установочная информация как определяющая содержания высказывания актуализируется в диктемах различных типов, в различных речевых актах. Приведем пример из известного публичного обращения Дж. Ф. Кеннеди 22 октября 1962 г. к американскому народу. Выступление связано с размещением Советским Союзом оружия на Кубе и представляет текст конфликтной ситуации [6].

But this secret, swift, extraordinary buildup of Communist missiles -- in an area well known to have a special and historical relationship to the United States and the nations of the Western Hemisphere, in violation of Soviet assurances, and in defiance of American and hemispheric policy – this sudden, clandestine decision to station strategic weapons for the first time outside of Soviet soil – is a deliberately provocative and unjustified change in the status quo which cannot be accepted by this country, if our courage and our commitments are ever to be trusted again by either friend or foe. – Но это тайное, быстрое, внеплановое размещение советских ракет на территории, которая, как известно, имеет особую историческую связь с США и государствами Западного полушария, ставшее нарушением советских гарантий и пренебрежением к политике Америки и полушария, – это внезапное, скрытое решение разместить стратегическое оружие впервые вне советской территории, является преднамеренно провокационным и необоснованным изменением в статус-кво, которое не может быть принято нашей страной, если в наше мужество и наш долг смогут когда-либо поверить вновь и друг, и враг.

Приведенный отрывок представляет собой диктему оценочного типа, диктему – вердикт (обвинение), в которой одновременно с констатацией неправомерности действий противника присутствует предостережение. Актуализация коммуникативно-установочной информации осуществляется в соответствующем речевом акте. Оценка события дается оратором с явной долей экспрессивности, что выражено в актуализации импрессивной ин-

формации посредством сочетания синтаксического параллелизма и многочисленных эпитетов. Целью говорящего является формирование оценки события слушающим, а также предупреждение противника о недопустимости подобных действий в акте косвенной адресации.

Рассмотрим еще одну диктему – отрывок из инаугурационного выступления Дж. Ф. Кеннеди 20 января 1961 г. [7].

So let us begin anew – remembering on both sides that civility is not a sign of weakness, and sincerity is always subject to proof. Let us never negotiate out of fear, but let us never fear to negotiate.

Let both sides explore what problems unite us instead of belaboring those problems which divide us.

Let both sides, for the first time, formulate serious and precise proposals for the inspection and control of arms, and bring the absolute power to destroy other nations under the absolute control of all nations. – Так начнем же заново, при этом обе стороны будут помнить, что вежливость не является признаком слабости, а искренность всегда нужно доказывать. Давайте не будем договариваться из-за страха, и давайте не будем страшиться переговоров. Пусть обе стороны выяснят, какие проблемы нас объединяют, вместо того, чтобы твердить о разъединяющих нас проблемах. Пусть обе стороны впервые сформулируют серьезные и конкретные предложения по экспертизе и контролю над вооружениями, чтобы абсолютную власть, направленную на уничтожение других стран, поставить под абсолютный контроль всех государств.

Данная гипердиктема отличается выраженной актуализацией коммуникативно-установочной информации, направленной на формирование реакции слушающего. Диктемы подобного типа мы называем установочными [5]. Коммуникативная установка сопровождается актуализацией импрессивной информации посредством приема синтаксического параллелизма, повторов. Говорящий высказывает установку на мирное урегулирование конфликтной ситуации. Призыв как прием аргументации реализует данную установку.

Рассмотренные примеры из текстов публичных политических выступлений конфликтной ситуации позволяют сделать следующие выводы. Коммуникативно-установочная информация играет ключевую роль в прагматике высказывания и является определяющей для его целевого содержания. Коммуникативно-установочная информация может быть актуализирована в диктемах различных содержательно-целевых типов, при этом ее актуализация может сопровождаться актуализацией информации других видов, в частности, импрессивной информации, придающей высказыванию особую выразительность. Основным типом диктемы, актуализирующей коммуникативно-установочную информацию, является установочная диктема.

Список литературы

1. Блох, М. Я. Текст в динамике становления и его семь жизней / М. Я. Блох // Язык. Культура. Речевое общение. – 2013 . – № 3. – С. 5–8.

2. Блох, М. Я. Диктема в уровневой структуре языка / М. Я. Блох // Вопросы языкознания. – 2000. – № 4. – С. 56–67.
3. Блох, М. Я. Язык, культура и проблема регуляции речевого общения / М. Я. Блох // Язык. Культура. Речевое общение. – 2013. – № 2. – С. 8–9.
4. Алёшина, Е. Ю. Факторы регуляции речевого общения в ситуации политического конфликта (на материале английского языка) / Е. Ю. Алёшина // Политическая лингвистика. – 2014. – № 2. – С. 108–113.
5. Алёшина, Е. Ю. Английская политическая публичная речь конфликтной ситуации / Е. Ю. Алёшина // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2012. – № 6. – С. 88–96.
6. Kennedy, J. F. Cuban Missile Crisis Address to the Nation (22 October 1962) / J. F. Kennedy. – URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkubanmissilecrisis.html>
7. Kennedy, J. F. Inaugural Address (20 January 1961) / J. F. Kennedy. – <http://www.jfklibrary.org/Asset-Viewer/BqXIEM9F4024ntF17SVAjA.aspx>

М. Н. Антонова

STRATEGIEN UND INITIATIVEN GEGEN FREMDENHASS IN DEUTSCHLAND

Научный руководитель – ст. преподаватель ***И. Е. Левина***

Die rechtsradikale Gewalt gegen Ausländer und soziale Randgruppen fordert Politik und Gesellschaft: Neue Strategien sind nötig und neue Konzepte zwischen Prävention und Repression gegen Gewalt von Rechts.

Wolfgang Thierse (von 1998 bis 2005 Präsident des Deutschen Bundestages und von 2005 bis 2013 dessen Vizepräsident), der Bundestagspräsident, war wohl der erste unter den Politikern, der die Dimension des Problems frühzeitig erkannt und beim Namen genannt hat. Der Rechtsextremismus, so griff er Warnungen von Fachleuten auf, sei nach den Morden an Ausländern in den frühen neunziger Jahren – Hoyerswerda, Mölln und Solingen sind hierfür die Stichworte – aus der Bundesrepublik nicht etwa spurlos verschwunden. Er habe sich sozusagen veralltäglich. Und obwohl er sich aus im Westen ausbreite, sei er dort «isoliert», während sich im Osten, so Thierse Warnung, in dieser Hinsicht ein ganz spezifisches Drama anbahne, weil der Extremismus «aus der Mitte der Gesellschaft kommt».

Über diese These mag man streiten, sie lässt sich aus dem Wunsch erklären, die Dimension des Problems in Ostdeutschland endlich ins Bewusstsein zu rücken. Der dortige Rechtsextremismus ist tatsächlich, wie viele Untersuchungen bestätigen, direkter, brutaler, spontaner, weniger gebunden an rechtsextreme Parteien und in bestimmten Gegenden und Schichten, vor allem bei Jugendlichen, ist er fast dominierend. Das hat den Bundeskanzler bewogen, auf die «unnachgiebige Verteidigung der Rechtsstaates und seines Gewaltmonopols» zu

drängen. Schröder (der föderale Bundeskanzler vom 27. Oktober 1998 bis November 2005) prädierte bei verschiedenen Gelegenheiten für ein «frühzeitiges Eingreifen der Ordnungskräfte, wirksame Abschreckung, effizienten Fahndungsdruck», für eine Integration derjenigen Jugendlichen, «die dazu bewegt werden können», und schließlich für eine Mobilisierung der Zivilgesellschaft. Über diese Formeln herrscht in der Politik mittlerweile Konsens. Lokale Bürgerinitiativen gegen Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus haben sich im Laufe der letzten Jahre in sehr vielen Kommunen zusammengefunden. Wolfgang Thierse ließ es übrigens bei den Alarmrufen nicht bewenden, er besuchte mehrfach Kommunen und Schulen, um den Blick auf ein akutes Problem zu lenken, aber auch, um jungen Leuten den Rücken zu stärken, die sich couragiert dagegen wehren, wenn Mindarbeiten verfolge oder neonazistische Parolen verbreitet werden. Aus den gleichen Motiven besuchte Bundeskanzler Schröder während seiner Sommerreise durch die neuen Bundesländer Initiativen gegen Rechtsradikalismus. Die Entwicklung hat Thierse und Kennern der Szene leider recht gegeben. Seit dem Sommer dieses Jahres ist es wohl definitiv ins allgemeine Bewusstsein gedrungen, dass es ein wachsendes rechtsextremistisches Potenzial – und damit übrigens eine Art europäischer «Normalität» – auch in Deutschland gibt. Das sei nicht zur Relativierung gesagt. Es lässt sich nicht länger behaupten, die Gefahr gehe von Rechts- und Linksextremismus gleichermaßen aus. Es ist nicht so. Die Verfassungsschutzämter bestätigen das – sie haben übrigens gleichfalls lange gewarnt. 93 Menschen sind seit der Einheit solchen Gewalttaten zum Opfer gefallen sein. Aber: Die Politik ist aufgewacht. Sie sucht nun drängend nach Wegen, dieser Entwicklung auf vielen Ebenen – vom Schulunterricht bis zur Ausbildung von Polizisten – Herr zu werden .

Manfred Stolpe beispielsweise, Ministerpräsident in Brandenburg (1990–2002 Jahren), hat sich förmlich entschuldigt dafür, die Gefahr «unterschätzt» zu haben. Prävention und Represion, argumentiert Bundesinnenminister Otto Schily, seien gleichermaßen notwendig. Gleichsam zur Demonstration der Ernsthaftigkeit hat er die neonazistische Skinheadvereinigung «Blood & Honour» sowie ihre Jugendorganisation «White Youth» verbieten lassen und weitere Verbote angedroht. Die NRD, darüber besteht inzwischen ein recht breiter Konsens zwischen den Volksparteien, sollte gleichfalls verboten werden; jedenfalls, so will es Bundeskanzler Schröder (27. Oktober 1998 bis November 2005 Jahren), soll genau überprüft werden, ob es sich um eine verfassungswidrige Partei handle. Über dieses geplante Verbot gibt es Dissens, und wer zögert, ist darum nicht gleich lax. Einmal, so lautet der zentrale Einwand, ließen sich solche extremistischen Parteien leichter beobachten, wenn sie nicht verboten sind, sie würden im Untergrund auch noch stärker zur Militanz tendieren. Und es lässt sich einwenden, dass seine solche Partei ohne Not legitimiert werde, wenn sich herausstellen sollte, dass dem Gericht die nötigen Beweise für ein verfassungswidriges Verhalten fehlen. Das ist alles nicht auf die leichte Schulter zu nehmen. Allerdings kann die Politik sich doch jetzt schon insofern bestätigt fühlen, als in der rechten Parteienszene – neben der NPD wird sie von der DVU dominiert – erhebliche Nervosität ausbricht.

So der Kanzler Deutschlands Angela Merkel (ab dem 21. November 2005), ist die Zeit gekommen, zu gelten, alles Mögliche nach der Verfassung des Mittels verwendet. «Die Xenophobie, den Rassismus und den Extremismus sollen in diesem Land nicht existieren, und wir werden kämpfen, damit von er die Stelle nirgends nicht war», – hat Merkel betont.

Im Gegenteil, man wird mit dieser Frage erst umgehen können, wenn man sich auf ihre Komplexität einlässt. Es gibt nicht die große Antwort, das probate Instrument, um das Problem zu lösen, das täuschen populistische Parolen nur vor. Diese Debatte kann nicht dadurch ersetzt werden, dass man über ein NPD-Verbot verhandelt, die Bundeszentrale für politische Bildung aufforstet und mehr Mittel für Grenzschutz, Kriminalpolizei und Verfassungsschutz bereitstellt. Das mag alles bedacht oder gemacht werden. Zugleich aber ist ein Gespräch darüber unterlässlich, was eine moderne, demokratische Gesellschaft in diesem Europa von heute, mit seinen offenen Grenzen, zusammenhält.

Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes. Die Bewegung PEGIDA war in Dresden Lutzem Bachmanomi gegründet führt die Demonstrationen seit Oktober 2014 durch, um die Immigrationspolitik der Regierung der Bundesrepublik zu beeinflussen. Ungeachtet der Anschuldigungen im «rechten Extremismus», die Hauptmasse der Aktivisten – die Mittelklasse, die arbeitenden, gewöhnlichen deutschen Bürger. Hat die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit herangezogen, wenn ihre Kundgebungen begonnen haben massenhaft zu werden und, die große Menge der Menschen zu erfassen. Die Demonstration hat daneben 10 000 Menschen, und am 15. Dezember – 15 000 Menschen am 7. Dezember gesammelt. Während der wöchentlichen Demonstrationen schließen die Losungen auf den Transparenten solche, wie «Für die Erhaltung unserer Kultur», «Gegen den Religionsfanatismus» und «Gegen die religiösen Kriege auf der deutschen Erde» ein. Die Zahl der Anhänger PEGIDA wächst ständig, die Bewegung erschien aus dem Rahmen Sachsens seit langem und hat den globalen Charakter erworben.

К. И. Артамонова

ФАНФИКШН В КОНТЕКСТЕ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Научный руководитель – к.и.н., доцент ***Е. Ю. Алёшина***

В настоящее время на просторах Интернета мы все чаще встречаем спонятие «фанфикшн». По некоторым данным, этот социокультурной феномен возник еще в Средневековье, однако наиболее широкое распространение он получил в 1960-е годы благодаря «зинам» – фанатским журналам, посвященным научно-фантастическим фильмам и сериалам. Появление Всемирной паутины расширило горизонты фанфикшн, и помогло новым поклонникам найти себя в этом виде творчества. Однако прежде чем по-

дробнее рассматривать это явление, стоит остановиться на том, что же представляет собой фанфикшн и где проходят границы между литературой, написанной и опубликованной профессиональными писателями и литературой фанатской.

Фанфикшн (от англ. *fan* «поклонник» и *fiction* «художественная литература») представляет собой особый жанр массовой литературы – литературное творчество поклонников произведений популярной культуры. Его уникальность состоит в том, что поклонниками на некоммерческой основе создаются собственные тексты, написанные по мотивам художественных произведений в рамках интерпретативных сообществ. В связи с этим, фанфикшн попадает под категорию вторичной литературы, так как *фикрайтер* (автор произведений фанфикшн – *фанфиков*) прописывает сюжет, основываясь на уже созданном мире, его реалиях и героях, намеренно старается воспроизвести стиль автора оригинального произведения. Фанфикшн является одним из наиболее ярких примеров эмоционального отклика потребителя массовой культуры на ее продукцию. В качестве читательской аудитории выступают представители субкультуры фанатов – такие же поклонники художественных произведений, как и сам автор-фикрайтер.

Таким образом, фанфикшн – это жанр массовой литературы, созданной по мотивам художественного произведения фанатом этого произведения, не преследующим коммерческих целей, для чтения другими фанатами.

Фанфики зачастую возникают вокруг произведений, предлагающих читателю-фанату хорошо разработанный, полный подробностей мир, допускающий широкое пространство альтернативы. Еще одним качеством оригинала, способствующим написанию фанфиков, является обилие персонажей, как центральных, так и второстепенных. При необходимости к множеству героев фикрайтер может добавить оригинального персонажа. Однако наиболее сильную мотивацию для авторов представляют собой недоговоренности в сюжете, в реалиях вторичного мира или в отношениях героев. Любые пробелы предоставляют авторам фанфиков великолепные возможности для их заполнения. Интересен факт, что в своем стремлении заполнить пробелы в сюжете фанаты принимают некоторые общие для всего сообщества идеи – так называемый «фанатский канон» – *фанон*.

Фикрайтер, как отмечает С. Соколова в своей статье «Фикрайтеры – дети интернета», в первую очередь должен быть грамотен, обладать собственным стилем, свежими идеями, стремиться к безупречности. Ему также не должна быть чужда самокритичность. «Отдавая своеобразную дань любимой книге, он <фикрайтер> завоевывает признание читателей, и кто знает, может в скором будущем сможет создать свое собственное творение, которое будет по достоинству оценено его преданными фикоманами» [3].

На сегодняшний день исследовательскую базу фанфикшн составляют такие работы зарубежных и отечественных исследователей как «Текстуальные браконьеры» Г. Дженкинса, «Предприимчивые женщины: фандом телепередач и создание популярных мифов» К. Бейкон-Смит, «Влюблен-

ная аудитория» Л. Льюис, «Феминизм, психоанализ и исследование массовой культуры» К. Пенли, «Демократичный жанр: фанфикшн в контексте литературы» Ш. Пью, «Фанат в одном измерении: к эстетике фан-текстов» К. Сандвосса, «Фанфикшн и фанатские сообщества в эру Интернета» К. Хеллексон и К. Буссе, «Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века (творчество поклонников Дж. К. Ролинг)» К. Прасоловой, «Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж. К. Роулинг и их интерпретация в молодежной субкультуре» Н. Васильевой, «Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта» Н. Самутиной, «Как размножаются Малфои». Жанр «фэнфик»: потребитель массовой культуры в диалоге с медиа-контентом» Л. Горалик, «Культурный феномен фэндома» И. Халымбаджи.

Во многих из этих работ обсуждается положение фаната-учёного, делаются попытки классифицировать литературное творчество фанатов. Однако, несмотря на то, что строго определенной общепринятой классификации жанров фанфикшн до сих пор выделено не было, их все же можно разделить на категории по различным признакам: по соответствию общему определению, по способу создания, по соответствию реалий миру оригинала, по наличию любовной линии, по соответствию характера героев фанфика их характеру в оригинале, по способу создания, по наличию персонажей, придуманных автором фанфика. К общим жанрам относятся: *Drama, Action, Romance, Angst, Darkfic, Hurt/Comfort, Humour*, т.д.

Более всего исследователей интересовали ценности литературных фанатов, а также свойства культуры, создаваемой активными зрительскими и читательскими сообществами. Так, И. Халымбаджа характеризует фэндом следующим образом: «Фэндом является оплотом нравственной чистоты и идеалов. Может быть, потому что в книгах, которыми зачитываются фэны, Добро всегда торжествует над Злом, хотя сплошь и рядом бывает вынуждено временно отступить. В сущности, вся фантастика, особенно фэнтезийные романы, разрабатывают идею бесконечной, ожесточенной борьбы Добра и Зла. <...> Фэндом сблизил, сдружил множество людей, внешне совершенно разных, но имеющих общие интересы. Он ежечасно рождает новых, порой своеобразных, талантливых авторов» [4].

Стоит также отметить, что, являясь интерактивным явлением, фанфикшн стирает границу между автором и читателем, что важно для субкультуры фикрайтеров. Опубликовав свой текст в Интернете, автор получает мгновенную ответную реакцию от читателей – будь то хвалебный отзыв, критика или же совет по улучшению произведения. Включение читательской аудитории в процесс создания фанфиков является неотъемлемой частью субкультуры. Как пишет Н. Самутина в своей статье «Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта», «чтение и письмо фанфикшн осуществляется в сообществе, объединенном удовольствием: для того чтобы полноценно участвовать в фанфикшн-практиках, необходимо научиться некоторому набору выработанных коллективно правил и стратегий чтения, письма и поведения» [2]. Именно отсутствие четкой гра-

ницы способно приблизить читателя к уровню соавтора текста, что возвращает нас к вопросу о вторичности фанатской литературы.

Примерами прославившихся произведений фанфикшн могут послужить: «Буратино» Толстого по итальянскому «Пиноккио», «Аня в Стране Чудес» Набокова, сказки Пушкина по рассказанным ему няней фольклорным произведениям, «Три мушкетера» Александра Дюма, «Скарлетт» Александры Рипли, «50 оттенков серого» Э. Л. Джеймс и многие другие.

Резюмируя все вышесказанное, хотелось бы привести цитату, взятую нами из одной из Интернет-статей, написанной близким к субкультуре литературных фанатов человеком: «Фанфикшн – это литература одержимости. Фанфикшн – литература вовлеченности в мир, созданный оригинальным автором. Фанфикшн – литература неудовлетворенности объемом информации» [1]. Фанфикшн дает возможность обмениваться мыслями и впечатлениями от прочитанного/ увиденного, найти единомышленников, сбежать от действительности и окупнуться в реалии вымышленного мира.

Список литературы

1. URL: <http://ono-no-komati.livejournal.com>
2. Самутина, Н. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта / Самутина Н. // Социологическое обозрение. – 2013. – Т. 12, № 3. – С. 140.
3. Соколова, С. Фикрайтеры – дети интернета / С. Соколова // Молодежный портал «Пять углов».
4. Халымбажда, И. Культурный феномен Фэндомы / И. Халымбажда // ЭТНЭ. – Владикавказ, 1999. – № 23.

Я. Э. Ашакс

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Л. В. Суркова**

Мировая литература славится многими достойными именами женщин писательниц. Среди них ярко выделяются: Жорж Санд, Симона де Бовуар, Маргарет Юрсенар, Эльза Триоле, Франсуаза Саган. В последние десятилетия появляются новые имена: Ирэн Фрэн, Маргерит Дюрас, Анна Гавальда, Амели Нотомб, которые продолжают традиции, заложенные их предшественницами и развивают различную тематику. Как говорит А. Владимирова: «Книги французских писательниц – это всегда увлекательное путешествие по неизведанной стране души, по параллельным мирам, множенное на безупречный французский вкус» [1, с. 67].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью исследования художественного творчества французских писательниц так называемой массовой литературы, без которых картина состояния французской литературы выглядела бы неполной. Изучение творчества Ф. Саган и

М. Дюрас как ярких представителей и выразителей современной массовой литературы позволит рассмотреть проблемы женской литературы в контексте мировой литературы, само существование которой вызывает многочисленные дискуссии в представлении образа женщины.

Цель настоящей работы – дать характеристику творчества Ф. Саган и М. Дюрас как представительниц женского романа во французской литературе.

Две яркие личности во Франции Ф. Саган и М. Дюрас, которые стали очень популярными в современной французской литературе, всегда привлекали к своему творчеству внимание критиков и вызывали большой интерес публики. Французские писательницы воспринимаются как некие очень популярные литературные фигуры, которые показывают в своих произведениях определенные характеры героев-женщин.

Франсуаза Саган (1935–2004) – одна из самых ярких писательниц французского модернизма. Её художественные произведения заняли достойное место среди французской литературы XX века. Автору психологических, лирических романов, театральных пьес о любви и проблемах современной молодежи, повестей удалось сделать свои художественные произведения особыми, так как они проникнуты глубоким лиризмом. В ее книгах почти нет социальных ориентиров, однако можно увидеть опору именно на автобиографический опыт. Проза Ф. Саган отличается ясностью повествовательной манеры, прозрачностью языка, точностью и тонкостью психологического рисунка.

После выхода первого романа «Здравствуй, грусть!» во Франции сразу разразился громкий скандал. Но, несмотря на это, первая книга юной писательницы стала в некотором роде предвестником литературной эпохи свободных нравов не только во Франции, но и в других странах. Францию охватила сразу настоящая «сагомания» [2]. Французская писательница написала 22 романа, 7 пьес, 2 сборника новелл и 3 книги очерков. Наиболее известными были следующие романы: «Здравствуй, грусть!», «Через месяц, через год», «Смутная улыбка», «Любите ли Вы Брамса?», «Волшебные облака», «Сигнал к капитуляции», «Женщина в гриме», «Недвижимая гроза», «И переполнилась чаша», «Рыбья кровь», «Поводок», «Прощай, печаль» и т.д.

Героини Саган изначально не способны воспринять и оценить то, что писательница называет «настоящей любовью», они должны пройти определенный жизненный путь, только тогда они смогут приблизиться к пониманию любви. Женские персонажи Франсуазы Саган, созданные на высоком художественном уровне, позволяют говорить о том, что писательница нашла свой литературный тип.

В художественных произведениях французской писательницы предстает особый образ женщины: в большинстве случаев, они являются безнравственными (причем, часто они осознают это), пассивными в преодо-

лении собственных пороков и слабостей, но порой пытаются проявлять некую активность, которая зачастую приводит к очень драматическим последствиям для личностей ответственных и цельных. Главные героини французской писательницы находятся в своем замкнутом круге, уютном мирке, который иногда очень надоедает; иногда им кажется, что их жизнь пуста и бессмысленна; те герои, которым предстоит так и не увидеть в ней содержание, ценность, смысл из-за безволия и слабости, страдают и в конце гибнут.

М. Дюрас (1914–1996) – французская писательница, лауреат Гонкуровской премии 1985 г. за роман «Любовник». Она стала известна именно как автор произведений в жанре «нового романа», кинорежиссер, сценаристка. Первый успех к французской писательнице пришел в 1950 г. после выхода автобиографического романа «Плотина против Тихого океана».

Маргерит Дюрас уже долгое время остается одной из самых читаемых и популярных писательниц не только во Франции, но и во всей современной мировой литературе: «Краски Востока и проблемы Запада, накал эмоций и холод одиночества – вот полюса, создающие напряжение в прозе этой знаменитой писательницы» [3, с. 89]. Наиболее известными стали следующие романы: «Плотина против Тихого океана», «Моряк из Гибралтара», «Модерато кантабиле», «Летний вечер, половина одиннадцатого», «Обед госпожи Андесмас», «Восхищение Лол Стайн», «Вице-консул», «Английская мята», «Смертельная болезнь», «Любовник», «Голубые глаза, черные волосы», «Любовник из северного Китая».

Женские персонажи в творчестве М. Дюрас очень разные, но они сильные и способны противостоять несправедливости жизни, социальному неравенству. Это – образ матери, сестры, дочери; т.е. женщины, которая может сострадать и любить, ненавидеть и прощать. Почти все ее романы переведены на многие языки, лучшие из них экранизированы. Поклонники любовного романа найдут в ней чудные, загадочные и таинственные образы женщин.

Таким образом, образ женщины во французской литературе достаточно разный: Это – сильная, самодостаточная, красивая и умная личность, или же слабая, пассивная. Это может быть образ матери, сестры, дочери; женщины, которая может сильно сострадать и любить, ненавидеть и прощать. Многогранность образа женщины французской литературы дает обширный материал для исследователей. Поэтому данная работа требует продолжения для дальнейшего сложения образа женщины на материале современных писательниц Франции.

Список литературы

1. Владимирова, А. И. Франция на рубеже XIX и XX веков: Литература, живопись, музыка, театр / А. И. Владимирова. – СПб., 2004. – 150 с.
2. Завьялова, Л. О ком и о чем хранит воспоминания Франсуаза Саган / Л. Завьялова // Вопросы литературы. – 1998. – № 2. – С. 188–194.

3. Кирнозе, З. Французский роман XX века (годы 20–30-е. Проблемы жанра) / З. И. Кирнозе. – Горький : Волго-Вятское книжное издательство, 1977. – 349 с.
4. Дюрас, М. Плотина против Тихого океана / М. Дюрас. – М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1993. – 240 с.
5. Sagan, F. Bonjour Tristesse / F. Sagan. – М. : Менеджер, 2005.

Ю. С. Бакатова

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Н. Ю. Костина**

В данной статье рассматривается литературная сказка как явление, а также ведущий жанр детской английской литературы, и выявляются ее особенности. Процесс осознания и принятия ценностей начинается с самого раннего детства. Важнейшим средством формирования ценностной системы подрастающего поколения всегда являлась детская литература. Как известно, детская литература – произведения, написанные специально для детей с целью формирования их мировоззрения, эстетических запросов и расширения кругозора.

Английская литературная сказка является уникальным явлением в культуре этой страны, да и в мировой литературе тоже. Ничего подобного не было создано ни в одной другой стране, несмотря на богатейшие сказочные традиции Франции, Германии, России с их прославленнейшими именами: Перро, братья Гримм, Гофман, Гауф, Пушкин, Мамин-Сибиряк, Бажов [3].

Мы определяем хронологические рамки английской литературной сказки следующим образом: середина XIX в. (творчество Ч. Кингсли, У. Теккерея, Л. Кэрролла) – середина XX в. (Дж. Р. Р. Толкиен и К. С. Льюис), хотя следы данной литературной традиции можно проследить и во второй половине XX в. на примере детских произведений Э. Хоггарт и Д. Биссета и сказки Д. Даррелла «Говорящий свёрток». Среди других авторов, упомянутых в данной работе, будут такие широко известные в нашей стране писатели, как Р. Киплинг, Дж. М. Барри, А.-А. Милн, П. Трэверс и практически неизвестные – Э. Боуэн, К. Грэм, Х. Лофтинг, Э. Лэнг, Дж. Макдональд, Д. Несбит, М. Нортон, Э. Фарждон. Всех их объединяло стремление поднимать в детской литературе отнюдь не детские проблемы, один и тот же тип героя и единство стилистических приёмов [3].

По мнению многих исследователей (М. Н. Липовецкого, Т. Г. Леоновой, М. М. Мещеряковой, В. А. Бегака), литературная сказка совершенно уникальное видовое образование. Опираясь на древнейшие архетипы, авторская сказка ориентирована не только на жанры народной сказки, но и на ассимиляцию элементов предшествующей культурной традиции (литературные сказки предшественников и «классиков» жанра). В ней также ис-

пользуются идейные принципы и сюжетно-композиционные модели повести, философского романа, утопии, притчи, басни и других литературных жанров [6]. Как утверждает М. Н. Липовецкий, «в целом художественные миры литературных сказок всегда формируются в результате взаимодействия волшебной-сказочной жанровой памяти с моделями мира, свойственными «новым» жанрам» [2].

Хотя английских сказочников и не объединяло какое-то единое литературное направление, школа или художественный кружок, но единство стиля, которое сохраняет английская сказка на всём протяжении своего векового развития, поразительно. Авторы её, как правило, не были детскими писателями. Это были преподаватели математики и литературы, журналисты, актёры, инженеры, историки, филологи, философы. И книги их возникали из истории, сочинённой погожим летним днём, увлекательной игры с детьми, писем, написанных отцом домой. Теккерей сочинил «Кольцо и Розу» для детского рождественского праздника, Питер Пэн был придуман Барри вместе с юными Дэйвисами, Лофтинг описывал приключения доктора Дулиттла в письмах своим детям, а Грэм рассказывал сказки своему сыну Алистеру. Так же возникли и сказки Кэрролла, Киплинга, Милна, Биссета [3].

Герои английской сказки приходили к своим создателям сами. Их творила сама Англия, её природа, истории, обычаи. Многоплановость, обращённость одновременно и к детям, и к взрослым – при этом для первых она не является заумно-непонятной, а для вторых – примитивно-скучной – будет и в дальнейшем одной из основных черт английской сказки [3].

Герой английской сказки – ребёнок. Ребёнок, который ведёт себя наравне со взрослыми персонажами, а часто и превосходит их. Также поражает многоплановость произведений, где под первым слоем есть ещё один, и ещё ... Эти книги читают дети, философы, филологи, математики, логики, лингвисты, политики, психологи разнообразных школ, и каждый находит в них что-то своё [3]. В «Охоте на Снарка» критики видели выражение состояния экзистенциальной тоски, поиски смысла жизни, критику буржуазного общества с его властью денег, сатиру на философию Гегеля [1], сам же автор, вероятно, слегка напуганный обилием толкований, признавался: «Боюсь, я не имел в виду ничего, кроме бессмыслицы» [1]. Бессмыслица, шутка, нелепица ради нелепицы, придуманные, казалось бы, только для того, чтобы позабавить ребёнка, оказались наполненными глубоким смыслом, доступным далеко не каждому взрослому [3].

Автор нередко вовлекает читателя в собственную игру с определенными правилами, что, несомненно, привлекает внимание читателя. Таков пример из сказки А. Милна «Винни-Пух»: Это надпись на вывесках: «PLEASE RING IF ANRNSER IS REQIRD», «PLEASE CNOKE IF ANRNSR IS NOT REQID» [7]. Надпись читается так: «Please ring if an answer is required» – «Прошу звонить, если требуется ответ», а нужно «Please knock if an answer is not required» – «Прошу стучать, если не требуется ответа». Надписи перепутаны: где надо стучать – звонят, где надо звонить – стучат.

Данный пример иллюстрирует детское восприятие мира, стремление подражать взрослым, желание к переворачиванию с ног на голову, и неизбежные ошибки правописания [6].

И эта многоплановость, обращённость одновременно и к детям, и к взрослым – при этом для первых она не является заумно-непонятной, а для вторых – примитивно-скучной – будет и в дальнейшем одной из основных черт английской сказки. И сами писатели отлично это сознавали. Киплинг говорит о своих сказках, посвящённых Старой Англии: «Я расположил материал в три-четыре наложенных друг на друга слоя, которые могут открываться читателю, а могут и не открываться, в зависимости от его возраста и жизненного опыта» [5]. И эту многослойность мы обнаружим практически во всех английских сказках, возьмём ли мы произведения Барри и Трэверс, которые могут читать не только дети, но и их родители (и, может, родителям и следует знакомиться с ними в первую очередь, чтобы лучше понять своего ребёнка), или «Хроники Нарнии», насквозь пронизанные евангельским светом, по существу являющие читателю новую постхристианскую религию. Уж не говоря о трилогии Толкиена, которой многочисленные критики дают истолкований не меньше, чем в своё время произведениям Кэрролла. В ней видят философскую притчу, нравственную аллегорию, замаскированную историю второй мировой войны, современный рыцарский роман, хроники сказочной страны, особый вид фантастики. Кстати, сам Толкиен категорически возражал против всех этих толкований, говоря, что книга его не содержит никаких аллегорий [3].

Английская сказка не щадит своего читателя, не преуменьшает опасность и не убаюкивает его мыслью, что всё это не более чем выдумка, которая непременно хорошо кончится.

Писатель помещает своего героя в трудные обстоятельства и предоставляет ему самому искать выход. Герой английской сказки, как правило, ребёнок. И именно на него возлагается основная задача. При этом сказка отказывает своим персонажам даже в традиционном герое-дарителе, его роль обычно выполняет герой-советчик (Гэндальф, Аслан), а иногда обходится и без него. Герой избран и должен стать «сильным, мудрым и добрым» [4], т.к. другого выхода у него нет.

Английская сказка не боится быть антипедагогичной, как, например, советская, да и американская – взрослые редко помогают детям в их подвигах и странствиях. Английские сказочники обладают удивительным чувством слова, благодаря чему их произведения и стали неиссякаемым источником цитат [3].

Английская детская литература является одной из немногих, которая дала миру наибольшее количество текстов, написанных в жанре литературной сказки. Ставшие уже классическими произведения Л. Кэрролла, Дж. Барри, А.А. Милна, П. Трэверс стали популярными не только в Великобритании, но и в других странах. Распространённость литературных сказок за пределами своей страны объясняется тем, что они сочетают как узнаваемые сюжеты и образы, заимствованные из европейской литерату-

ры, фольклора, мифологии, так и национальный компонент, который сформирован предшествующей культурой Великобритании.

Несмотря на разнообразие сказочных текстов, которые были написаны к середине XX века, исследователи не предпринимали попыток рассматривать жанр литературной сказки как самостоятельный. Возможно, такая ситуация была обусловлена и тем несерьезным отношением к детской литературе, которое было сформировано «взрослыми» критиками, хотя уже в XIX веке детская литература окончательно выделяется из общей, взрослой литературы и вступает с ней в сложные отношения взаимодействия и взаимовлияния. Появление культовых произведений Дж. Р. Р. Толкина и Дж. К. Ролинг, поклонники которых буквально оживили героев их произведений посредством ролевых игр, экранизаций книг и заставили воспринимать их как реальных, способствовало возникновению интереса ученых к жанру литературной сказки и возвысило статус детской литературы.

Список литературы

1. Ипполитова, В. М. В мире Снарка / В. М. Ипполитова // К проблемам романтизма и реализма в русской и зарубежной литературе конца XIX – начала XX века. – М., 1975.
2. Липовецкий, М. Н. Поэтика литературной сказки / М. Н. Липовецкий. – Свердловск, 1992.
3. Мамаева, Н. Н. Светлее алмазов горят в небе звезды (о жанровой специфике английской литературной сказки) / Н. Н. Мамаева // Известия Уральского государственного университета. – 1999. – Вып. 15.
4. Толкиен, Дж. Р. Р. Хранители / Дж. Р. Р. Толкиен. – М., 1982.
5. Слобожан, А. «Сказки Старой Англии» Редьярда Киплинга / А. Слобожан // Сказки Старой Англии. – М., 1992.
6. Цикушева, И. В. Жанровые особенности литературной сказки (на материале русской и английской литературы) / И. В. Цикушева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – Вып. 1 (29).
7. Milne, A. A. The World of Winnie-the-Pooh / A. A. Milne. – М., 1983.

А. Р. Бибарсова

ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО МЕТОДА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ЯЗЫКОВ (на примере английского и татарского языков)

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Е. Н. Морозова**

Интерес к сравнительно-сопоставительным, типологическим исследованиям занимает значимое место и в последнее время все возрастает. Понятийно-методологический аппарат современной типологии разрабатывается вплоть до деталей.

Язык («дар языка») – это самое характерное отличие человека от более ранних разновидностей рода Homo. Около 30 тыс. лет назад люди расселились по Западной Евразии. В период между 20-м и 10-м тысячелетиями до н. э. язык человека разделился на несколько языковых макросемей, из которых позже произошли языковые семьи, существующие в наше время.

Различные состояния языка в процессе его развития создали основу для возникновения методов их познания. Самыми разработанными являются: сравнительно-исторический, сопоставительный, теория детерминантов, метод типологических индексов. Каждый из них имеет свои особые системы приемов.

Закономерности исторического развития таковы, что чем сильнее страна экономически или политически, тем выше уровень влияния её языка на языки других стран.

Татарский и английский языки, как известно, относятся к различным группам, как по генетической, так и по типологической характеристике. Татарский язык является представителем тюркской ветви алтайской семьи языков, т.е. входит в кипчакско-булгарскую подгруппу. Английский язык входит в западногерманскую подгруппу ветви индоевропейских языков.

В структурно-типологическом плане, татарский язык относится к агглютинативным языкам, однако, в нем также представлены аналитические элементы для выражения различных грамматических значений. Английский же относится к флективно-аналитическим языкам.

Для определения времени и способов взаимовлияния английского и татарского языков был выбран сравнительно-исторический метод, который предполагает взятие за основу учения о генетическом родстве ряда языков, получающее свое материальное выражение в общности звуковой формы, а также положение об изменениях в фонологической системе, грамматическом строе, словарном составе родственных языков.

Фонетическая система представлена достаточно объемно в каждом языке. В нее, кроме количества и состава звуков, входят понятия соотношения гласных и согласных звуков в каждом языке, их сочетаемость в пределах слова, законы начала и конца слова, качество звуков [4, с. 11]. В английском языке гласные звуки представлены в достаточно большом количестве: 12 монофтонгов, 9 дифтонгов. Согласных – 24. В татарском языке: 12 гласных и 28 согласных.

В звуковом составе татарского и английского языков довольно много гласных и согласных звуков, которые полностью совпадают или близки по качеству. Всем известно, что в татарском и английском языках существуют 5 одинаково произносимых звуков, которых полностью нет ни в каком другом языке народов России, кроме как у двух тюркоязычных народов: узбеков и таджиков. Эти звуки: англ. [æ] – тат. [э] бэбэй (младенец), англ. [h] – тат. [h] һәм (союз и), англ. [ɪ] – тат. [и] яңа (новый), англ. [dʒ] – тат. [ж] жэй (лето), англ. [z] – тат. [ө] сөт (молоко).

Древнетюркские племена, далекие потомки татарского и других тюркоязычных народов, создали, в свое время, целый ряд этнополитических

объединений (Хуннская держава в Центральной Азии, объединения сяньби, тоба и др.). Существуют источники, в которых имеются ценные исторические данные о влиянии этих племен на культуру, музыку и язык романо-германских народов.

Согласно античным источникам (Дионисий, Птолемей), появление народа «хунны» произошло в эпоху Великого переселения народов (Первая половина 1 тыс. до н.э.). В III в. н.э. хунны (гунны) создали свою державу. В 375 г. хунны (гунны) вышли к границам Римской империи, сокрушив аланов и готов, частично покорив их, частично вытеснив в пределы Римской империи. Это послужило толчком к великому переселению народов, разрушившему античный мир, на развалинах которого возникли различные «варварские» королевства [2, с. 6].

В 434 г. во главе хуннов (гуннов) стал Аттила. Он вошел в историю как военный гений и великий полководец. Аттила усилил существующий тогда Хуннский каганат, который стал самым влиятельным и мощным в Европе.

Нашествия хуннов повергли Европу в ужас. Римская армия была разгромлена на Каталунской равнине. Аттила не стал преследовать бежавшего врага, а направился в Рим. А. Вельтман отмечает: «Столица, народ, сенат и папа – все были в панике. Не было другого решения, кроме как сдаться. Тогда к Аттиле выходит римский папа Леон в полном облачении апостольского наместника, сопровождаемый всем руководством Рима и посольством императора Валентиана, с просьбой, от имени всего христианства, не трогать город, в котором накоплены культурные ценности всей империи: прекрасные памятники архитектуры, книгохранилища, содержащие собранные с древнейших времён бесчисленные книги». Все ясно понимали, что уничтожение этих сокровищ принесло бы непоправимый вред мировой культуре. Аттила взял лишь контрибуцию – золото. Самый большой центр мировой культуры остался в целостности и сохранности [1, с. 4]. Если бы все происходило по подобному сценарию, через тысячелетие, в 1552, мировая культура не понесла бы такого огромного урона, полученного от уничтожения знаменитых казанских библиотек, книгохранилищ, мечетей и т.д.

Хуннский каганат, хотя и не имел материального преобладания над странами Западной Европы в своё время, но обладал большим количественным воинствующим составом, который хотя и на время, но смог подчинить себе столь могущественные, по историческим меркам, Западноевропейские страны. И почти за 80-летнее обладание над этими странами, он смог оставить свой след в языках романо-германских народов [3, с. 3]. Исследование англо-русского и татарского словарей, позволило найти слова, которые уходят корнями именно в те времена, например: *baby* (англ. младенец) – *бэбэй* (тат.), *girl* (англ. девочка) – *гөл* (тат. цветок) – оба слова символизируют красоту, *duck* (англ. утка) – *үрдәк* (тат.), *turn* (англ. поворот) – *төн көн* (тат. поворот промежутков дня и ночи).

Но уже в XVII–XIX веках, после первой в мире буржуазной революции, совершившейся именно в Англии, в 1654 г, эта страна стремительно

набирала высокие темпы экономического и политического развития, что в свою очередь позволило развитию отношений колониальной политики страны, а вместе с тем и большого влияния и даже внедрения своего языка в зависимых странах. Также и в независимых от Англии странах невольно стали применять слова, касающиеся экономической и политической сфер деятельности.

О дальнейшем влиянии английского языка на татарский можно говорить уже обширно, касаясь различных тем сфер экономической, политической, бытовой, научной и других видов деятельности. Вся эта связь проходит уже непосредственно через русский язык и по различной тематике. Некоторая часть таких слов: democracy (англ.) – демократия (тат.), monarchy (англ.) – монархия (тат.); industry (англ.) – индустрия (тат.), metal (англ.) – металл (тат.); pistol (англ.) – пистолет (тат.), aggressiveness (англ.) – агрессия (тат.); diploma (англ.) – диплом (тат.), pedagogue (англ.) – педагог (тат.).

Дальнейшие исследования влияния языка тюркоязычных народов и германских языков друг на друга, опираясь на, возможно, еще более глубокие по содержанию архивные источники в области истории, языковедения и страноведения вызвали бы интерес со стороны учащихся школ и студентов языковых вузов при изучении различных аспектов английского языка и страноведения.

Список литературы

1. Вельтман, А. Аттила и Русь в 4–5 веках. Свод исторических и народных преданий / А. Вельтман. – М., 1858. – 219 с.
2. Кычанов, Е. И. Кочевые государства от гунны до маньчжуров / Е. И. Кычанов. – М., 1997. – 330 с.
3. Марданов, Р. Т. Средняя Елюзань. Страницы истории самого крупного татарского села России / Р. Т. Марданов, Н. Б. Китаева. – Казань, 2006. – 296 с.
4. Мечковская, Н. Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков / Н. Б. Мечковская. – М., 2001. – 310 с.

И. М. Бубенцова, Е. А. Калинычева

СВАДЕБНЫЕ ТРАДИЦИИ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***Ю. В. Гусарова***

Известная русская пословица гласит: «В мае жениться – всю жизнь маяться», и действительно, в России в майскую пору число бракосочетаний значительно ниже, по сравнению с остальными теплыми месяцами. Однако в Германии, наоборот, по статистике в мае проводится наибольшее

шее количество свадеб, недаром немцы называют эту весеннюю пору «месяцем наслаждений». Сама свадьба на немецком языке в буквальном смысле переводиться как «высокое время» («die Hochzeit»). Это еще раз подчеркивает, что данное событие – это самый ответственный момент в жизни каждого человека, а значит и подготовка к нему должна быть соответствующая [1].

Брачный возраст в Германии и в России одинаков: с 18 до 29 лет.

Современные городские свадьбы в Германии очень мало отличаются от американских и европейских свадеб. Но есть несколько особых традиций, делающих немецкую свадьбу особенной. Стоит сказать, что свадебные традиции в Германии могут отличаться в зависимости от региона, и все их перечислить будет очень сложно. Поговорим о самых распространенных свадебных традициях, ритуалах и обычаях.

Помолвка в Германии происходит довольно оригинально и романтично. Жених приобретает широкое золотое кольцо с крупным бриллиантом для своей возлюбленной. Подаренное украшение девушка носит на безымянном пальце левой руки, и в случае расторжения помолвки, возвращает его обратно несостоявшемуся жениху. Перед свадьбой жених вновь дарит будущей супруге кольцо – обручальное, которое имеет меньшую ценность и носится после свадьбы на правой руке, как и в России [2].

После помолвки начинаются приготовления к свадьбе. Обычно за две недели до нее происходит приглашение гостей. Родственниками, друзьями или даже самими будущими супругами создается свадебная газета. В ней описывается знакомство, развитие отношений влюбленных, всё это сопровождается смешными коллажами и реальными фотографиями. Эта газета раздается гостям на вечернем банкете, как развлекательный и добрый сувенир на память о столь знаменательном дне.

Перед свадьбой в доме родителей невесты организовывается вечеринка. Официального приглашения на это мероприятие никто не требует. Родители невесты накрывают домашний «шведский стол». Это событие известно в Германии как «der Polterabend», что в переводе с немецкого означает «вечеринка накануне свадьбы». Но главным моментом на этой встрече становится то, что гости приносят с собой всевозможные статуэтки, вазы, посуду и другую домашнюю утварь, чтобы разбить всё это на тротуаре под окнами. Единственное, что категорически не должно биться на таких мероприятиях – это зеркала и стекла [3].

А в России проводят выкуп невесты. Раньше выкуп носил исключительно финансовый характер – жениху требовалось доказать свою состоятельность. Сейчас этот русский обычай превратился в игру, где жениху подружки невесты готовят множество заданий, головоломок, конкурсов. Если он не справляется с ними – откупается от них деньгами – таков русский обычай.

Еще одна интересная немецкая традиция перед свадьбой заключается в том, что невеста во время покупки свадебной обуви расплачивается за

них монетами, которые она специально собирала с детства. Это символ бережливости и экономности будущей жены. Это собирательство с детства известно как «die Hochzeitsschuhe» [4].

А еще, как и в других странах в Германии за несколько дней до бракосочетания проводятся мальчишники и девичники («der Junggesellenabschied»). Эта вечеринка является возможностью в последний раз повеселиться на славу в статусе холостяка [1].

Как и в России, немецкая свадьба начинается с гражданской церемонии в ЗАГСе, на которой могут присутствовать только близкие родственники и друзья. В Германии было принято, чтобы венчание происходило до 12 часов дня, при усиливающемся свете. Полагали, что это будет способствовать возрастанию счастья в браке. Во время венчания они близко, прижавшись, друг к другу входят в церковь и медленно идут к алтарю. Во время всей церемонии жених и невеста держат в руках свечи, украшенные цветами и лентами. Букет невесты по традиции состоит только из белых цветов – символов невинности и чистоты. В былые времена голову невесты обязательно должен был украшать венок из мирта. Мирт считается главным символом немецкой свадьбы, он позволяет молодым получить благословление с небес. При выходе из церкви новоиспеченных супругов осыпали чечевицей, горохом и фасолью в знак того, чтобы в семье было много детей. В России этот обряд тоже пользуется популярностью: осыпание рисом, монетами и конфетами. Считается, что такая традиция принесет в новую семью и дом достаток и благополучие [3].

Еще один необычный и живописный немецкий обычай – совместная посадка дерева или кустарника. В окрестностях Лейпцига даже существует так называемый «город цветущих деревьев» – «die Stadt der Baumblüte», получивший свое название, благодаря древней традиции – посадке шести плодовых деревьев каждым женихом перед свадьбой. В России, к сожалению, такой традиции нет.

Сразу же после церемонии в церкви перед молодоженами предстает тяжелое бревно на двух пильных козлах. Молодоженам дается старая ржавая пила, они становятся друг напротив друга и начинают пилить, это означает, что новоиспеченные муж и жена будут работать вместе. Эта традиция также символизирует то, что все проблемы, которые встанут на их пути, необходимо решать сообща [5].

В России и Германии есть похожая традиция под названием «der Autokorso» (свадебные катания). Свадебный кортеж помечается особым образом. Специальная белая лента дается каждому водителю, она должна быть прикреплена к антенне автомобиля. Во время движения праздничный экипаж постоянно сигнализирует [3].

После возвращения из церкви молодым на пороге их будущего дома принято подавать бокал вина, который жених, пригубив, передает невесте. Невеста допивает вино или же выливает его вокруг своего новоиспеченного мужа, чтобы навсегда привязать его к себе, и разбивает бокал на счастье [2].

Свадьбой в России руководит тамада, который говорит тосты, предоставляет слово гостям, рассказывает анекдоты и проводит игры. В Германии это не принято. После церемонии бракосочетания молодые приглашают гостей за праздничный стол, часто с танцами, а также иногда проводятся свадебные конкурсы. Одно из развлечений на немецких свадьбах – продажа танца с одним из молодоженов. После того как невеста станцует свой фирменный танец, с нее снимали фату, разрывали на кусочки и раздавали ее незамужним девушкам. В России же используют свадебный букет. Невеста бросает его через голову, стоя спиной к незамужним девушкам, поймавшая – выйдет замуж в ближайший год.

По традиции свадебный банкет в Германии должен быть особенно разнообразным – не менее 20 блюд на столах. Свадебное меню отличается в зависимости от региона. Во многих землях на свадьбу по традиции варят «невестин суп». В супе, помимо обычных ингредиентов – мясного бульона и хлеба, могут попадаться кусочки веника, зерно, и даже щепки от мебели. Согласно немецкой примете, невеста, отведавшая такого супа, сразу становится идеальной хозяйкой. Суп на русских свадьбах, в отличие от немецких, подавать не принято [1].

В день свадьбы молодожены традиционно получают в подарок огромный многоярусный торт («die Hochzeitstorte»), который сервируется им к чаепитию ближе к вечеру. Как и в России, новоиспеченные супруги должны одним ножом, вместе отрезать первый кусок от этого торта. Считается, что тот, чья рука будет в процессе отрезания куска лежать наверху, впоследствии будет главенствовать в семье [3].

Обязательная игровая традиция, как в Германии, так и в России – похищение невесты, создана для развлечения гостей. Задача жениха найти пропажу за минимальное время.

В заключение свадебного торжества происходит одаривание новобрачных. Стол, за которым сидят молодожены, покрывали ковром, на него ставили цинковую миску, покрытую тарелкой. Наиболее распространенными подарками являются, конечно же, денежные подарки («die Geldgeschenke»), которые принято красиво упаковывать и оригинальным образом оформлять. Бывает, что за свадебным столом гости получают фанты («das Pfand») – записки, в которых указываются разнообразные продукты или мелкие предметы домашнего обихода, которые конкретный гость должен прислать молодым по почте в определенный день медового месяца. На другой день после свадьбы новобрачные отправлялись в церковь и заказывали благодарственную мессу для родителей. Через восемь дней после свадьбы молодожены ходили в гости к посаженной матери, которая угощала их традиционным «счастливым супом». Традиция второго дня в России позволяет родственникам и друзьям продолжить праздник в честь новой семьи. Второй день может растянуться до недели [5, s. 78].

Таким образом, следует отметить тот факт, что, несмотря на различия русского и немецкого менталитета, свадебные традиции этих национальностей очень похожи, хотя и наблюдаются небольшие различия.

Список литературы

1. URL: <http://www.verlobung-hochzeit.de/hochzeits-brauch-tradition/index.php>
2. URL: <http://www.sait-o-svadbe.ru/tradition/germany/index.php>
3. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Hochzeitsbrauch>
4. URL: <http://prazdnodar.ru/2011/08/nemeckaya-svadba-interesnye-tradicii/>
5. Hochzeitsbräuche der christlichen Völker Europas. – Leipzig, 1999. – 156 s.

А. О. Булатова, О. А. Дурина

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ ЗОНА КОНЦЕПТА «ДОБРО» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Когнитивная лингвистика – активно развивающееся направление современной науки о языке. В рамках когнитивистики осваиваются различные методы и приемы исследования концептов, один из которых называется семантико-когнитивным анализом языка и разработан З. Д. Поповой и И. А. Стерниным [2].

В структуре концепта З. Д. Попова и И. А. Стернин выделяют три основных макрокомпонента: образ, информационное содержание и интерпретационное поле [2]. Интерпретационное поле включает в себя когнитивные признаки, интерпретирующие основное информационное содержание концепта. Интерпретационное поле неоднородно, и в нем возможно выделение нескольких зон, одна из которых называется паремиологическая зона. Это особая зона в структуре концепта, поскольку она отражает не современные, а преимущественно исторические представления об отношении народа к концепту и понимании народом различных сторон этого концепта. Паремиологическая зона – «совокупность когнитивных признаков концепта, объективируемых пословицами, поговорками и афоризмами» [2].

Цель данного исследования – описать паремиологическую зону интерпретационного поля концепта «добро» в немецком языковом сознании и представить ее структуру в рамках семантико-когнитивного анализа.

Источником исследования послужили немецкие пословицы, представленные на информационном портале <http://www.sprichwoerter.net>. В результате анализа было зафиксировано 88 немецких паремий о добре, объективируемых исследуемым концептом.

При анализе учитывались слова *das Gute* (в значении благо), *die Wohltat* (в значении доброе дело), *gut, gutherzig* (в значении добрый), *die Tugend* (в значении добродетель), *die Güte* (в значении доброта), а также разные словосочетания с данными словами, которые рассматривались в качестве синонимов [1, 3].

В ходе исследования было составлено семантическое описание паремиологической зоны концепта «добро» в немецком языковом сознании (27 видов) и проведена когнитивная интерпретация, которая заключается в выявлении когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу. Паремиологическая зона концепта «добро» в немецком языковом сознании представлена 7 когнитивными признаками:

Является ценностью 35: Die Tugend ist sich selbst ihr Preis (Добродетель – сама себе награда); Gutes Wort findet guten Ort (Доброе слово найдёт хорошее место); Gutes Wort ist halbes Futter (Доброе слово – половина пищи); Alles vergeht, Tugend besteht (Всё проходит, добродетель остаётся) и др.

Противоположность злу 19: Die Laster stehlen der Tugend die Kleidung (Пороки крадут одежду у добродетели); Böse Augen sehen nie nichts Gutes (Злые глаза не видят доброты); Säet einer Gutes, so schneidet er nicht Böses (Посеешь добро, тогда не пожнешь зло) и др.

За доброту не хвалят 9: Wohltaten werden nicht aufgedrängt (Добрые дела не навязывают); Wohltaten schreibt man nicht in den Kalender (Добрые дела в календарь не записывают); Sich selber loben niemand soll, den Guten loben andre wohl (Никто не должен хвалить себя сам, другие должны хвалить доброту) и др.

Важное качество человека 9: Demut, diese schöne Tugend, Ziert das Alter wie die Jugend (Покорность, эта прекрасная добродетель, украшает тех, кто в возрасте, как и молодежь); Wer von der Tugend weicht, der weicht von seinem Glücke (Кто уклоняется от добродетели, тот уклоняется от своего счастья); Wer Tugend hat, ist wohlgeboren (Тот, кто совершает добрые дела, является благородным); Ein jeder ist seines Gutes mächtig (Каждый могущественен своим своей добротой) и др.

Быстро забывается 8: Güte bricht einem kein Bein (Доброта ломает не одну ногу); Güte macht ungütige Knechte (Доброта делает слуг неласковыми); Das Gute wird bald vergessen (Добро скоро забывается); Man vergißt nichts so bald als Wohltaten (Ничего не забывают так скоро как добрые дела) и др.

Появляется в старости 6: Jugend kennt keine Tugend (Молодость не знакома с добродетелью); Jugend hat nicht allzeit Tugend (Молодые люди не всегда совершают добрые дела); Tugend und Jugend sind selten beisammen (Добродетель и молодость редко встречаются вместе); Wild in der Jugend bringt im Alter Tugend (Буйство в молодости приводит к добродетели в старости) и др.

Добрые дела важнее сочувствия 2: Ein gutes Wort kostet nichts (Добрые слова ничего не стоят); Die Leute geben der Tugend die Hände, aber nicht das Herz (Люди отдают добродетели руки, но не сердце).

Таким образом, можно сказать, что добро в немецкой культуре является одной из ключевых моральных категорий. Исследование пословиц и поговорок немецкого языка о добре подтвердило особую значимость моральных ценностей для народа, показало, насколько важно ценностное отношение к людям, человечности и нравственности.

Список литературы

1. Большой русско-немецкий словарь: около 53 тыс. слов и 160 тыс. словосочетаний / под ред. К. Лейна. – 20-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык – Медиа, 2006. – 736 с.
2. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка : моногр. / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.
3. Современный русско-немецкий словарь: 60000 слов и выражений. – М. : РИПОЛ классик, 2011. – 704 с.

В. П. Вершинин

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЕКАТЕРИНЫ II И ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ФРАНЦИИ XVIII В.

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***А. П. Тимонина***

В контексте развития мировой культуры и мысли XVIII век принято называть веком Просвещения. В эту эпоху все образованные жители Европы зачитывались произведениями выдающихся французских философов и мыслителей. Особой популярностью пользовались труды Шарля Монтескье (1689–1755), Вольтера (1694–1778), Дени Дидро (1713–1784) и Жан-Жака Руссо (1712–1778). Несмотря на то, что идеи Просвещения находили отклик в умах и сердцах многих европейских монархов второй половины XVIII в., наиболее близкие отношения были установлены между французскими просветителями и российской императрицей Екатериной II.

Почему же зародилась эта дружба? Всем известно, что в XVIII в. Россия была скована крепостническим режимом, подавляющая часть населения не имела должного образования и была неграмотной, да и по своему развитию наша страна по-прежнему отставала от ведущих мировых держав, поэтому, по мнению просветителей, именно в России осуществление их замыслов должно было принести наиболее заметные результаты. К тому же сама Екатерина II изъявила большое желание активно реализовывать идеи Просвещения в своем правлении. Представителю немецкого просвещения Мельхиору Гримму (1723–1807) Екатерина писала: «Я люблю не распаханые земли – поверьте, это лучшие земли... Я годна только для России» [1, с. 104].

Уже с самого детства Екатерина II (на тот момент София-Фредерика-Августа) была не понаслышке знакома с французской культурой, поскольку ее гувернантка мадмуазель Кардель и учителя Перо и Лоран были родом из Франции. В 1745 г. Екатерина II была обвенчана с наследником российского престола Петром III, который не любил свою супругу и не скрывал этого. Находясь постоянно в одиночестве, Екатерина II посвящала свое свободное время самообразованию, в частности – чтению; ее люби-

мым французским мыслителем стал Шарль Монтескье, который импонировал императрице искусством раскрыть истинный, скрытый от непосвященных людей смысл событий.

При составлении «Наказа» для работы Уложенной комиссии, состоявшего из 20 глав и насчитывавшего 526 статей, императрица обратилась к труду Монтескье «О духе законов», к которому восходят около половины статей «Наказа». Екатерина II в письме французскому просветителю Жану Лерону Д'Аламберу (1717–1783) объясняла свой поступок следующим образом: «Вы увидите, как в нем для пользы моего государства я ограбила президента Монтескье, не называя его; но, надеюсь, что если он с того света увидит мою работу, то простит мне этот плагиат во имя блага двадцати миллионов людей, которое должно от этого произойти. Он слишком любил человечество, чтобы обидеться на меня. Его книга для меня молитвенник» [2].

В скором времени Екатерина II знакомится с творчеством Вольтера, с которым у русской монархини сложились самые теплые отношения из всех просветителей. Несмотря на статус императрицы, Екатерина II не показывала своего превосходства и скромно называла себя «ученицей» Вольтера: «Вольтер – мой учитель: он, или лучше сказать, его произведения, развили мой ум и мою голову» [1, с. 107]. Известие о смерти Вольтера в мае 1778 г. стало настоящим ударом для Екатерины, которая в знак благодарности своему учителю пожелала увековечить его имя в истории: «Дайте мне сто полных экземпляров произведений моего учителя, чтобы я могла их разместить повсюду. Хочу, чтобы они служили образцом, чтобы их изучали, чтобы выучивали наизусть, чтобы души питались ими; это образует граждан, гениев, героев и авторов; это разовьет сто тысяч талантов, которые без того потеряются во мраке невежества» [2].

Екатерина II довольно быстро осознала тот факт, что дружба с философами-просвещенцами, чьи имена властвовали над всей Европой, поможет ей утвердиться среди законных европейских монархов, в чем так сильно нуждалась пришедшая к власти в результате дворцового переворота новая императрица России, и она не ошиблась в том, что Вольтер, Дидро, Д'Аламбер действительно прославят ее царствование. Императрица умело пользовалась подчеркнутым вниманием, лестью и даже деньгами, склоняя на свою сторону влиятельных союзников в лице французских просветителей, гениев мысли своего времени.

С первых дней своего царствования Екатерина II вела постоянную корреспонденцию с представителями французского Просвещения, которых то и дело приглашала в Россию. Так, для обучения своего сына Павла Петровича Екатерина обратилась к Д'Аламберу, которому было положено 10 тыс. рублей пенсии и предоставлялась возможность продолжить работу над составлением Энциклопедии. Несмотря на отказ французского просветителя, Екатерина продолжила переписку с Д'Аламбером, за творчеством которого она внимательно следила: «Все, что исходит из пера сего мудрого человека, то всеконечно почтения достойно, по той причине, что

употребляет он свой разум к такому делу, от которого польза изливается как на художества и науки, так и на общее бытие человеческое» [2].

Екатерине II удалось установить дружеские отношения и с Дени Дидро: у него была единственная дочь, для приобретения приданого которой он намеревался продать свое главное богатство – библиотеку. Чтобы помочь издателю Энциклопедии и, вместе с тем, произвести впечатление на образованную европейскую общественность Екатерина приняла решение купить у Дидро его библиотеку. Сумма выкупа была очень высока и составила 15 тысяч франков, при этом Дидро был назначен хранителем библиотеки (т.е. держал у себя тома Энциклопедии), за что получал жалование в одну тысячу франков в год, выданных авансом на 50 лет вперед. Реакция превзошла все ожидания: «Вся литературная Европа рукоплескала...» (Д'Аламбер) [1, с. 106], «Кто бы мог вообразить 50 лет тому назад, что придет время, когда скифы будут так благородно вознаграждать в Париже добродетель, знание, философию, с которыми так недостойно поступают у нас» (Вольтер) [2].

Дидро посетил Петербург в 1773–1774 гг., где занимался редактированием планов и уставов воспитательных учреждений, а также приложил руку к составлению проекта организации в России народного образования. К тому же именно по просьбе Дидро императрица Екатерина отпустила на родину пленных французских офицеров, захваченных в ходе войны с Польшей. Дидро пришел в настоящий восторг от общения с Екатериной: «Ах, друзья, что за государыня, что за необыкновенная женщина: это душа Брута в образе Клеопатры!» [2].

Одной из немногих женщин, с которыми вела переписку императрица Екатерина II, была Мари-Терез Роде Жоффрен (1699–1777) – хозяйка знаменитого парижского литературного салона, где собирались талантливые ученые, литераторы, философы и художники – одним словом, гениальные умы своего времени. Екатерина II с трепетом относилась к этой влиятельной и умной парижанке, поскольку в ту эпоху считалось, что иностранный гость напрасно посетил Париж, если его не пригласили на вечер к мадам Жоффрен.

Однако несмотря на хорошие взаимоотношения Екатерины II с Вольтером, Д'Аламбером и Дидро, императрица не смогла найти взаимопонимания с русским просветителем Н. И. Новиковым (1744–1818). В чем же причина подобного разлада с соотечественником и, напротив, гармонии с французскими мыслителями? По мнению Пушкина и Энгельса, французские просветители попросту не знали того, что на самом деле происходило в России, доверяясь рассказам Екатерины II. Сама императрица старалась всячески избегать тем, затрагивающих судьбу русского народа, а если от ответа уйти было невозможно, тогда Екатерина не стыдилась сочинять небылицы о процветании и достатке «русского мужика» (из письма Вольтеру): «Впрочем, наши налоги так необременительны, что в России нет мужика, который бы не имел курицы, когда он ее захочет, а с некоторого

времени они предпочитают индеек курам» [2]. В другом послании к Вольтеру императрица писала: «В России все идет обыкновенным порядком: есть провинции, в которых почти не знают того, что у нас два года продолжается война. Нигде нет недостатка ни в чем: поют благодарственные молебны, танцуют и веселятся» [1, с. 108]. Явно приукрашена была и жизнь обыкновенной семьи крестьянина: «Бывало прежде проезжая по деревне, видишь маленьких ребятишек в одной рубашке, бегающих босыми ногами по снегу; теперь же нет ни одного, у которого не было бы верхнего платья, тулупа и сапогов. Дома хотя по-прежнему деревянные, но расширились и большая часть их уже в два этажа» [1, с. 108].

Однако стоит ли видеть в действиях Екатерины лишь фальшь и обман? Возможно, истинные мотивы Екатерины II, побуждавшие ее к общению с представителями французского Просвещения, кроются в письме императрицы митрополиту Платону, который осуждал ее за переписку с «безбожником» Вольтером: «80-летний старик старается своими, во всей Европе жадно читаемыми сочинениями прославить Россию, унижить врагов ее и удержать деятельную вражду своих соотечичей, кои тогда старались распространить повсюду язвительную злобу против дел нашего отечества, в чем и преуспел. В таком виду намерении письма, писанные к безбожнику, не нанесли вреда ни церкви, ни отечеству» [1, с. 105]. Так или иначе, за годы правления Екатерины II (1762–1796) были значительно расширены границы России, заложены прочные основы народного образования, возрождена мощь русской армии и флота, что позволило нашей стране по праву присоединиться к числу великих мировых держав.

Список литературы

1. Павленко, Н. И. Екатерина Великая / Н. И. Павленко. – М., 2006. – 495 с.
2. URL: http://ricolor.org/history/mn/ekv/ludovig_16/#

А. Н. Глазков

ОБРАЗ АВТОРА В НЕКОТОРЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НЕМЕЦКОГО ПИСАТЕЛЯ ВЛАДИМИРА КАМИНЕРА

Научный руководитель – к.пед.н., доцент **Т. А. Разуваева**

По мнению критиков и читателей, Владимир Каминер – уникальное явление в современной немецкой литературе. Он позволяет себе смеяться над всем и вся, вне зависимости от национальности и социальной принадлежности, вероисповедания и состояния здоровья осмеянного. Его истории смешны и интересны, прежде всего, из-за парадоксальности сюжетов и героев.

В своей книге «Liebesgrüße aus Deutschland», откуда взяты очерки, проанализированные ниже, писатель повествует о жизни таких же имми-

грантов, как он. Множество его произведений посвящено судьбам граждан бывшего Советского Союза. На собственном опыте он показывает сложности, противоречия, курьёзные ситуации, с которыми зачастую сталкивались люди, приехав в новую страну. Действующие лица очерков – он сам, его семья, друзья и те люди, с которыми он познакомился, живя в Берлине и путешествуя по стране.

В очерках представлено несколько планов авторского повествования. Оно организуется следующими разновидностями «образа автора»: наблюдателем, писателем, рассказчиком. Рассмотрим последовательно языковую структуру реализации основных разновидностей категории «образ автора».

В очерках «Neue Heimat» и «Stirb langsam» преобладающим является план автора-наблюдателя и его вариации в виде наблюдателя-писателя и наблюдателя-рассказчика. В основе этого авторского плана лежит своеобразная кинематографическая манера повествования. Преобладание плана наблюдателя выдвинуло в качестве основной композиционной формы этих произведений кинематографический эпизод. Его форма позволяет кратко, но очень ярко изображать действительность.

Композиционной особенностью очерков является малое количество диалогов, их заменяют одиночные реплики, что в большей мере настраивает внимание читателя на основное действие в виде «немых сцен». Очерки в основном построены на «немых сценах» и описаниях, поэтому читателю легче вникнуть в ситуацию и понять основную мысль, которую автор хотел донести.

Автор-наблюдатель выполняет важную стилистическую функцию. Для того чтобы создать правду жизни в произведении, необходимо особое настроение, необходимо погружение читателя в атмосферу произведения, построить ту обстановку, которая необходима для мысли и идеи произведения. Эту роль в очерках играет образ автора-наблюдателя. Стилиевой пласт автора-наблюдателя создаёт особое впечатление от прочтения очерков.

Ниже приведены сцены из очерков, выполненные в манере автора-наблюдателя:

1. «Mein Freund stand also in der Sonne, drehte seine Zigarette und schimpfte laut auf Russisch. Plötzlich erwachte der alte Hund. Er drehte seinen Kopf zu Boris, und ohne Augen zu öffnen, nahm er Boris' Hand ins Maul. Es sah schrecklich aus. Der Hund biss meinen Freund nicht, er hielt seine Hand zwischen seinen scharfen gelben Zähnen, zärtlich, aber fest. Dabei öffnete der Hund die Augen und schaute meinem Freund direkt ins Gesicht. Boris wirkte ziemlich durcheinander. Ihm fiel in dieser Situation nichts Besseres ein, als «Heil Hitler» zu sagen. Danach schloss der Hund die Augen wieder und tat so, als würde er im Sitzen schlafen». / «Neue Heimat»/ (с. 14)

2. Am späten Heiligen Abend, im Grunde war es bereits die Heilige Nacht, kurz nach Mitternacht, gab das Handy meiner Frau Olga ein kleines Klingeltonkonzert. Sie ging ran, und ihre beste Freundin, ebenfalls Olga, schluchzte in den Hörer, ihr Kater sei nach seiner langen Krankheit so etwas wie fast ganz tot. <...> / «Stirb langsam»/ (с. 39)

В плане наблюдателя каждое предложение обозначает какое-то законченное действие, не вытекающее из предыдущего, а обозначенное как совершенно самостоятельное. Предыдущее предложение логически не обуславливает последующие. Действия, которые выражены в отдельных самостоятельных предложениях, следуют подобно кадрам в кино в строгой последовательности. Единая картина создаётся не за счёт логической последовательности, где предложения взаимообусловлены, а за счёт «монтажа» кадров, одно предложение нанизывается на другое. Логические связи устанавливаются между ними уже читателем, а не автором. Отсюда и характерные отношения между предложениями в этом плане: перечисление, соположение, «механическая» последовательность.

Главными признаками языковой структуры автора-наблюдателя в данных очерках являются следующие: «монтажная» связь предложений, глагольное сказуемое в имперфектной форме, конкретная простая лексика.

Проанализируем экспрессивно-речевой пласт автора-писателя: данное условное название этот авторский план получил из-за использования автором форм письменной речи – автор не показывает и не рассказывает читателю, он пишет для него. Речь в этом плане литературная, писательски обработанная, с элементами «книжной» продуманности. В композиционном отношении данный авторский план охватывает собственно повествование о событиях и фактах, небольшие «психологические экскурсы» в состояние героев, описание места действия.

Речь автора-повествователя ориентируется на письменно-повествующий монолог. Основу её составляет так называемый нормативный стиль: простой правильный синтаксис, соответствующий грамматическим нормам, литературная лексика. Но на этом фоне можно встретить отдельные книжные и поэтические конструкции.

Ниже приведены иллюстрации к данному субъектному плану:

1. Die größte Schwäche seiner neuen Heimat ist aus Sicht des Neuankömmlings natürlich ihre Gastronomie. Hier entdeckt er riesige Defizite. Man kann unendlich lange darüber sinnieren, wie gesund, ökologisch bewusst und vitaminreich das Essen in Deutschland präsentiert, Tatsache ist: Nichts schmeckt hier so, wie es schmecken soll. Das fängt mit dem Brot an und endet bei Wassermelonen und Gurken. Diese Produkte sind keine Delikatessen, in Russland weiß jedes Kind, wie eine Gurke oder eine Beere oder eine Wassermelone zu schmecken hat. Ganz sicher nicht nach Zeitungspapier. (с. 10)

2. Ein anderes Thema ist die deutsche «Vergangenheit». Mit «Vergangenheit» werden hier in der Regel die zwölf Jahre der nationalsozialistischen Diktatur bezeichnet, die in ihrer Mordlust und Monstrosität alle anderen Epochen und Diktaturen Europas locker übertreffen. Diese deutsche Vergangenheit sorgt bei den Russen oft für Unbehagen, besonders wenn sie auf sehr alte Menschen oder alt aussehende Hunde stoßen, die eigentlich fast immer sympathisch und nett wirken. Viele müssen aber schon als Kleinkind Mitglied der NSDAP gewesen sein. <...> / «Neue Heimat»/ (с. 12)

В отрывках ярко проявляется основа данного пласта: усложнённый синтаксис (сложноподчинённые предложения и распространённые простые), большое количество определений (die größte Schwäche; deutsche Vergangenheit; alt aussehende Hunde; das ihnen geschenkte Spielzeug; technische Geräte и т.д.), использование косвенной речи (Viele müssen aber schon als Kleinkind Mitglied der NSDAP gewesen sein).

В языковом отношении для речи рассказчика характерна бытовая лексика. В бытовых сценах всё названо своими именами. Встречаются слова, выражающие состояния героев (rot werden, war empört, zwinkerte optimistisch, traurig, depressiv и др.). Употребляется целое предложение на диалекте («Нам wa nich»), а также отступ от нужной грамматической формы существительного (ich bin kein (-e) Mörder (-in), ich bin Tierärztin).

Для синтаксиса характерны простые малораспространённые предложения и бессоюзные сложные предложения с простыми составными частями, иногда в виде неполных предложений. Ср. Das war im Juli 1990 in Ostberlin.

Наличие диалогов оживляет повествование, максимально погружая читателя в его атмосферу. Тому же способствуют восклицательные предложения, которые придают рассказу живость и эмоциональность.

План автора-писателя и план автора-рассказчика в чистом виде встречаются нечасто. Обычно они выступают в сочетании с планом наблюдателя, образуя смешанные стилевые пласты – пласт автора-наблюдателя / писателя и пласт автора-наблюдателя/рассказчика.

Итак, в очерках Владимира Каминера основными экспрессивно-стилевыми пластами являются: пласт автора-наблюдателя, автора-рассказчика и автора-повествователя, каждый из которых выполняет определённую функцию. Наличие пласта автора-наблюдателя создаёт атмосферу особой простоты и натуральности, что, по сути, является труднодостижимым. Выбор языковых средств, организованных в систему, объясняется кинематографической манерой повествования, внушающей читателю мысль о естественном течении жизни. Наличие пласта автора-писателя придаёт повествованию объективность и имеет лаконичный характер. Речь автора чётко соответствует нормам (нормативный стиль), но встречаются особые конструкции, присущие, к примеру, поэтической речи. Экспрессивно-стилевой пласт автора-рассказчика ещё сильнее приближает читателя к изображаемой действительности. Посредством диалогов, отдельных реплик, путём использования просторечий и подражания конструкциям устной речи автор формирует у читателя ощущение максимальной погружённости в атмосферу того, о чём он пишет – таким образом, грань между читателем и идеей произведения становится ещё прозрачнее.

Список литературы

1. Kaminer, W. Liebesgrüße aus Deutschland / Wladimir Kaminer. Germany, Goldmann Verlag, 2013. – С. 10–40.

ЖЕНЩИНА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

Научный руководитель – ст. преподаватель **Е. А. Нелюбина**

В последние годы благодаря естественному процессу миграции населения, росту толерантного отношения к представителям других народов, а также благодаря развитию информационных технологий общение с представителями иноязычных культур происходит значительно чаще. Однако до сих пор существует непонимание некоторых культурных особенностей представителей других народов, что, в свою очередь, приводит к недопониманию собеседников во время межличностного общения. В своей работе мы попытались объяснить различия в восприятии мира женщинами Германии и России. Цель работы заключается в выявлении общих сторон, различий и причин этих несоответствий в культуре Германии и России. Работа позволит ближе приблизиться к культуре Германии, глубже понять ее, тем самым максимально облегчить «диалог» между культурами, в чем заключается практическая направленность работы.

Следует отметить, что в своей работе мы будем рассматривать только коренных немцев, то есть женщин, которые принадлежат к немецкой нации или выросли в Германии, придерживаясь традиционного немецкого воспитания. Такое уточнение нам представляется очень важным, т.к. в современном немецком обществе много представителей различных культур, которые, несомненно, оказывают друг на друга большое влияние. В свою очередь к российским женщинам мы будем относить представителей разных народов, живущих на территории России и воспитанных методами традиционного российского воспитания, без углубления в религиозное воспитание.

Положение любого человека в обществе можно условно разделить на два направления:

- 1) позиция в общественной жизни;
- 2) роль в семье.

Именно по данным признаками мы будем рассматривать положение женщин в культурах Германии и России.

Позиция в общественной жизни

Основной закон Федеративной республики Германия гласит, что мужчины и женщины обладают равными правами. Несмотря на это, юридического равноправия в браке и семье не было до принятия в 1977 году семейного кодекса. До этого внутрисемейные отношения регулировались Христианско-демократической и Христианско-социальной партиями, которые утверждали, что женщина может искать себе работу, только если она не помешает ей исполнять домашние обязанности.

Законы Восточной Германии предоставляли женщинам равные с мужчинами права в семье, браке и трудоустройстве, но и в ГДР, и в ФРГ идеал равенства полов не совсем соблюдался. Даже в условиях практически полной занятости в Восточной Германии женщин было не так много на руководящих должностях в правительстве, промышленности и сельскохозяйственном производстве. В начале – середине 20 века для женщин существовало так называемое правило 3 «К»: Kinder, Küche, Kirche, которое очень ярко отражало положение женщин в обществе.

Однако в современном мире положение кардинально изменилось. Женщины Германии наравне с мужчинами могут занимать руководящие посты. Самым ярким примером является канцлер Ангела Меркель. Конечно, в процентном соотношении количество женщин руководителей проигрывает количеству мужчин, занимающих высокие должности, но, тем не менее, и для женщин нет ничего невозможного.

Немаловажным фактором роста положения женщин в общественной жизни Германии является тот факт, что все больше женщин уделяют внимание работе, карьере в ущерб семье. Продвижение по службе многие женщины считают основным фактором успешности и часто добиваются очень неплохих результатов. Немецкие женщины не представляют свою жизнь без работы. Работа – это не только способ зарабатывать деньги, но и место немецкой женщины в социуме, ее смысл жизни, саморазвитие и реализация. После рождения ребенка большинство немецких женщин ищут возможность как можно быстрее выйти на работу. Для многих немецких женщин вопрос «Zwischen Kind und Karriere» («между ребенком и карьерой»), решается в пользу последнего.

Немки – независимые особы. Это прививается им с детства родителями и проходит через всю их жизнь. Они реально оценивают свою жизнь и свои возможности, ставят себе цели и добиваются их, профессионально развиваясь.

Положение в обществе российской женщины несколько отличается от роли немки в общественной жизни. Исторически женщина в русском обществе из-за правовых и культурных ограничений не могла существовать вне семьи.

Однако, русские женщины имели и имеют право распоряжаться собственным приданым, вести дела, снимать деньги с банковского счета, не получив на то юридически оформленного разрешения мужа. Возможно, этим во многом объясняется непопулярность в России агрессивных форм феминизма, характерных для Европы, где женщины десятилетиями боролись за то, что в России подразумевалось само собою.

Нужно признать огромную роль советской власти в поднятии социального статуса женщины: она получила право голосовать, право на работу и равную с мужчиной оплату труда; право на образование; развитая система яслей и детских садов освобождала ее для творчества и личной жизни и т.д.

Возможность российской женщины занять важный руководящий пост, несомненно, существует. Однако многие руководители, выбирая

между равными по профессиональным качествам кандидатами мужчиной и женщиной, выберут мужчину, т.к. ему не нужно уходить в декретный отпуск, отпуск по уходу за ребенком, брать больничный лист, чтобы ухаживать за болеющим ребенком. Тем не менее, многие российские женщины ведут свой небольшой бизнес, добиваясь успехов.

В российской политике нет женщин, занимающих ключевые посты. Будем считать, что это связано с нежеланием женщин ввязываться в «грязное» дело, называемое политикой, а не с дискриминацией по половому признаку.

Немаловажным отличием мы считаем внешний вид немецкой и российской женщины. Существует стереотип, что русские женщины красивее немки. Возможно, такой стереотип появился благодаря тому, что русские женщины гораздо больше внимания уделяют своей внешности. Россиянки едва ли покинут дом, не накрасив лицо, не сделав прическу, не подобрав соответствующий случаю наряд, не надев обувь на каблуках. Российская женщина будет выглядеть красиво, в ущерб удобству одежды и обуви. Немки поступают наоборот. Для них главное – удобство во всем: в одежде, в обуви, в быту, вообще в жизни.

Борьба европейских женщин, в том числе и немки, за равноправие полов привела к тому, что немецкие мужчины не придержат для женщины дверь, не пропустят ее вперед, не подарят цветы на первом свидании, не заплатят за кофе. Немецкие женщины считают это совершенно нормальным, ценя свою независимость и свободу. Российские женщины в вопросах вежливости более консервативны. Несмотря на равноправие полов, в некоторых ситуациях они предпочитают быть «слабыми». Мужчина, не пропустивший женщину вперед, воспринимается как невежливый и некультурный.

Роль в семье

Роль немецкой женщины в семье определяется в зависимости от статуса в общественной жизни. Если женщина добивается значительных профессиональных успехов, то ее роль в семье как жены и матери значительно уступает положению в общественной жизни. В таких семьях возможно, что в отпуск по уходу за ребенком отправится муж, чья роль в воспитании детей значительно превышает роль среднестатистического российского отца.

Большинство немецких женщин не ставят такой цели в жизни как выйти замуж и родить ребенка. Тот, кто все же решается на замужество, делают это только из личных интересов и предпочтений, а не из-за того, что так принято в обществе.

В отличие от немки, большинство российских женщин стремятся поскорее выйти замуж. К незамужней женщине в обществе часто высказывается сочувствие: говорят, что жизнь у нее не состоялась, она одинока, в старости стакан воды никто не подаст и т.п. Быть женщиной незамужней

воспринимается многими как ситуация ненормальная, которую нужно во что бы то ни стало исправить любым способом.

Женщина в России ассоциируется с ролью матери, домохозяйки, хранительницы домашнего очага. Россиянки между карьерой и личной жизнью выберут скорее семью, детей. Однако такое положение женщин в российском обществе не кажется нам вечным.

Мы провели опрос среди девушек в возрасте от 18 до 21 года. Им задавался вопрос, как они относятся к браку, когда они планируют выйти замуж и как представляют семейную жизнь. В результате опрос показал, что более 60 % девушек придерживаются традиционных взглядов и семью ставят на первый план, нежели карьеру. Однако наблюдается тенденция европеизации взглядов. Практически все опрошенные не стремятся рано создавать семью, а 40 % вообще ставят на первое место карьеру.

Итак, мы рассмотрели основные направления положения женщин в Германии и России и пришли к следующим выводам.

Несмотря на различия, положение российских и немецких женщин имеет много общего. Большинство женщин в Германии и России совмещают работу, беременность, хобби, детей, путешествия. И роль женщины в современной жизни не однобока, а весьма разнообразна.

Список литературы

1. Женщина в Диалоге культур. Die Frau im Dialog der Kulturen : учеб.-метод. материалы для студентов V курса факультета международных отношений, экономики и управления. – Нижний Новгород : Нижегородский лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2012. – 72 с.
2. URL: <http://travelask.ru/questions/10481-sotsialnye-rol-i-muzhchin-i-zhenschin-v-germanii>
3. URL: <http://www.owl.ru/win/books/polenina/24.htm>
4. URL: http://myfamily.by/two/we/item/84-o_feminizme_v_germanii

Т. А. Гордеева, О. А. Дурина

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Как известно, хорошее владение иностранным языком во многом определяет возможности получения качественного профессионального образования, повышает конкурентоспособность выпускников, их дальнейшее интеллектуальное и профессиональное развитие. Экономическое, научное и культурное сотрудничество сегодня является определяющим на пути развития нашего общества. Особые требования предъявляются к изучению иностранных языков в связи с Болонским процессом и включением России в единое образовательное пространство [3, 5].

Профессиональные и научные знания являются определяющими в стремительно развивающихся на современном этапе процессах междуна-

родной конкуренции и кооперации. Международное сотрудничество строится на условиях доверия и транспарентности. Новые модели сотрудничества определяют производство знаний завтрашнего дня. Как известно, общества, основанные на знаниях, являются национально организованными, что означает наличие приоритетных позиций национальной культуры как фактора международной кооперации [4].

Образовательные учреждения Германии являются притягательными центрами для молодежи из многих стран мира. Здесь реализуются высокие стандарты в образовании и науке, находятся фонды и организации для поддержки международного сотрудничества в образовании и науке. Притягательной является также национальная и культурная специфика этой страны. В совместном обучении проявляется особенное отношение к немецкому языку, истории, традициям и культуре Германии, возникает доверие, взаимодействие, равноправный обмен идеями.

Большую работу по распространению и популяризации немецкого языка в мире проводит Институт им. Гете и его многочисленные филиалы во многих странах мира. Имеются также и другие организации, такие как ZfA – Центр школьного образования за рубежом, DAAD – служба академических обменов и Служба педагогических обменов. Основная задача этих организаций – установление контактов между людьми из различных стран и их контактов с Германией, культурная и образовательная деятельность.

Главной целью межкультурного общения является всестороннее и благоприятное развитие каждой обучающейся личности, чувства идентичности в опыте общения с представителями других культур [1].

В немалой степени интерес к изучению немецкого языка связан также с прочным экономическим статусом Германии. Речь идет о возможности установления научных, дипломатических, культурных контактов со страной изучаемого языка. По определению Т. А. Гордеевой, «данное положение приобретает особую значимость в отношении немецкого литературного языка и немецкого литературного произношения, ибо немецкий язык функционирует на территории ряда регионов, выступая в качестве государственного языка в таких странах, как Германия, Швейцария и Австрия, и обладая в то же время определенной ... спецификой» [2].

На современном этапе наблюдается распространение немецкого языка по всему миру. Немецкий язык как иностранный изучают в школах и вузах 119 государств. Особенно быстро процесс нарастает в таких развивающихся странах, как Индия, Китай, Бразилия, а также в Африке. По оценкам экспертов общее количество людей во всем мире, владеющих немецким языком, составляет примерно 100 миллионов. Количество людей, для которых немецкий язык является родным, составляет 128 млн человек. Это соответствует 11 месту среди всех языков, немного пропуская вперед французский и японский.

Немецкий язык является, таким образом, одним из основных языков мира и одним из 23 официальных языков в Европейском Союзе, представ-

ляя собой основу для интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, экономическое и культурное сообщество.

Для многих молодых людей немецкий язык дает возможность получить европейское образование, перспективную работу и безопасное будущее, а также приобщиться к великим произведениям немецкой литературы, культуры и философии. С каждым годом растет число студентов в университетах Германии, осуществляются молодежные обмены. Сейчас в германских университетах учится почти 250 000 студентов из разных стран.

Германская система высшего образования отличается многообразием аспектов и типов вузов. Это и специальная высшая школа, и высшая техническая школа, университет и профессиональная академия. На первый взгляд эта система кажется слишком запутанной, но на самом деле, чем больше многообразия, тем больше возможностей для выбора [6].

У нас в стране немецкий язык пользуется большой популярностью, растет интерес к его изучению, совершенствуются процессы и методики обучения немецкому языку в образовательных учреждениях, активизируется творческая и познавательная активность молодежи, привлекается внимание к изучению немецкого языка, распространяется лучший опыт преподавания немецкого языка, расширяется сотрудничество между учебными заведениями наших стран.

Институт им. Гете в России осуществляет проект изучения немецкого языка «Учить немецкий – думать о будущем». Все учебные заведения, участвующие в проекте, получают поощрительные призы от организатора проекта. Для учителей и преподавателей немецкого языка, участников проекта, организуются методические семинары. На период реализации программы всем участникам проекта оказывается консультационная помощь.

Программа проекта содержит информацию об основных направлениях работы, предлагает реалистичный план мероприятий по поддержке изучения немецкого языка, раскрывает механизм реализации положений программы.

Таким образом, немецкий язык, является одним из основных языков мира и самым распространенным языком в Европейском Союзе. Он является ключом к интеграции России в европейское образовательное, экономическое и культурное сообщество, мостом между культурами, обеспечивающим их взаимный и многосторонний диалог.

Список литературы

1. Гордеева, Т. А. К вопросу оценки качества знаний по иностранному языку / Т. А. Гордеева, Н. Н. Таньков, П. Б. Тишулин // Университетское образование (МКУО-2014) : сб. ст. XVIII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова (г. Пенза, 10–11 апреля 2014 г.) / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 261–262.

2. Гордеева, Т. А. Система просодических пограничных сигналов в литературном немецком языке Германии, Австрии, Швейцарии / Т. А. Гордеева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 89–98.
3. Даминова, С. О. Сферы, темы и ситуации иноязычного общения как компоненты содержания обучения бакалавров и магистров в системе высшего образования / С. О. Даминова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6.
4. Мелих, Ш. Мобильность исследователей в переменах географии знаний. «Share and win» (делись и побеждай) – новая модель кооперации в глобальной погоне за знаниями? / Ш. Мелих // Россия и Германия. – 2012. – № 1 (3).
5. Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р. К. Потапова. – М. : URSS, 2012.
6. Deutschland. – 2007. – № 1.

О. А. Дорогова

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КАК ДВУХСТУПЕНЧАТЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АКТУАЛЬНОЙ ПРЕССЫ

Говоря о ментальном лексиконе, который непосредственно связан с когнитивной репрезентацией, можно столкнуться со значительной проблемой, которая вызвана следующими факторами. Понятием «ментальный лексикон» обозначают резервуар, т.е. часть нашей долговременной памяти, в которой хранятся наши знания обо всех, знакомых нам словах родного языка, а также других языков, которыми мы владеем. Это означает, что есть столько ментальных лексиконов, сколько говорящих людей, и сделать выводы об общепринятых свойствах этого феномена человеческой когниции можно только путём наблюдения за языковым поведением индивидуумов или путём интроспективного самонаблюдения индивидуумов. Этим относительно сильно ограничена возможность перепроверки высказываний, так как их значения кажутся очевидными. Из вышесказанного ни в коем случае не следует делать вывод, что размышление о предварительном этапе и предпосылках человеческой способности к высказываниям является бессмысленным, но нужно осознанно придерживаться установленных рамок.

Высказывания – это то, что человек посылает окружающим, другими словами, это обличение мыслительных операций или контекстов в конкретную внешнюю форму средствами языка. Данная формулировка исходит из того, что говорящий способен передавать данные экстралингвистической реальности реципиенту не прямо, а только в форме, которая непосредственно пропущена через его мышление. Каждое языковое выражение основывается на двойной концептуализации. При первичной концептуализации определенные признаки экстралингвистической реальности обобщены одним понятием, одним концептом, так, например, понятие «общество»

и понятие «человек». Эта ступень концептуализации изначально задана в языке каждого говорящего, который, как правило, создаёт понятия не сам, а выучивает их словами своего родного языка и сохраняет их в своём ментальном лексиконе.

Вторая ступень концептуализации, самовыражение в речи, заключается в том, что говорящий для изложения обстоятельств дела выбирает определённые концепты из уже имеющихся вариантов в своём языке и связывает их в одном высказывании. Контекстуальный анализ лексических единиц, почерпнутых из актуальной прессы, показывает, что немцы оценивают современное общество (в частности американское) как рабовладельческое:

1. Im 21. Jahrhundert lebt man in der Gesellschaftsformation der Klassengesellschaft, die nur als Sklavenhaltergesellschaft bezeichnet werden kann. [Der Spiegel № 9: S. 75].

2. Das nennen wir Sklavenhaltergesellschaft, deren Produktionsweise auf dem privaten Eigentum an Produktionsmitteln und Sklaven beruht [Der Spiegel № 10: S. 23].

3. «Mit Obama und McCain stehen sich darum nun zwei Männer gegenüber, die dem Land Erlösung ankündigen nach acht Jahren Bush. Die Attraktivität beider Kandidaten liegt dabei nicht so sehr in ihren Programmen, sie liegt in ihren Biografien. Links steht Obama, der als erster schwarzer Präsident diese Sklavenhaltergesellschaft dazu bringen könnte, sich endlich wieder selbst zu übertreffen» [Der Spiegel № 24: S. 118].

Основным семантическим наполнением лексической единицы Sklavenhaltergesellschaft является идея несвободы, рабства. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование данной лексической единицы в рамках приведенного контекста подчеркивает зависимость представителей современного общества от насаждаемых им ценностей.

Таким образом, речь идёт о том, как говорящий изображает имеющиеся факты, какая у него точная зрительная картина по отношению к событиям, с какой категорией и с каким концептом, который отводится в языке для описания данного случая, он мысленно соотносит определённого человека, его поступки, факты, что в итоге будет означать, как он формулирует обстоятельства дела в абстрактном плане.

Подводя итог вышесказанному, следует ещё раз подчеркнуть, что язык каждой нации хранит сведения о культуре данной страны, ее традициях, обычаях, нравах, а также сведения о ее истории. С целью детального рассмотрения того, как образ современного общества отражается в национальном немецком самосознании и репрезентируется в семантическом пространстве языка важным представляется анализ лексических единиц, являющихся композитами со вторым частотным компонентом -gesellschaft в их первичной концептуализации.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.

2. Беляевская, Е. Г. Концептуальный анализ: модифицированная версия методов структурной лингвистики? / Е. Г. Беляевская // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : сб. науч. тр. – М. : Эйдос, 2007. – С. 60–69.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 302 с.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
5. Попова, З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронежского ГУ, 2002. – 60 с.
6. Börner, W. Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon / Wolfgang Börner, Klaus Vogel (Hrsg.). – Tübingen : Narr, 1994. – 375 с.
7. Der Spiegel. – 2009. – № 9.
8. Der Spiegel. – 2007. – № 24.
9. Der Spiegel. – 2013. – № 10.

Я. И. Журкина

ОБРАЗ ЗЕМЛИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ПИСАТЕЛЯ АНТУАНА ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «ПЛАНЕТА ЛЮДЕЙ»

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **А. П. Тимонина**

Настоящая статья – это попытка раскрыть, каким образом предстает Земля в романе Антуана де Сент-Экзюпери «Планета людей».

Книга «Планета людей» представляет собой короткие репортажи о пережитых испытаниях, о поездках в СССР и в Испанию, охваченную гражданской войной. Сам Сент-Экзюпери в одном из писем так определил цель своей книги: «Я писал «Планету людей» со страстью, чтобы сказать моему поколению: вы – обитатели одной планеты, пассажиры одного корабля!».

«Планета людей» – это личное эссе о связи «самолёта и планеты», небесные пейзажи, оазисы, изнуряющая пустыня, в самом стане мавров, и рассказ о том, как затерявшись в ливийских песках, сам автор чуть не умер от жажды. Кроме того, в произведении «Планета людей» Сент-Экзюпери показывает, что, осуществив свою мечту и став летчиком, он погрузился в самое сердце Земли с ее тайнами и загадками.

Писатель стремится к искренности своего произведения, он не хочет ничего таить от читателей, не лукавить нигде. В романе «Планета людей» Сент-Экзюпери показывает нам мир, каким он его видит, и этот мир по своей сути является лучше, чем мы думаем о нем на самом деле. Образ необъятной Земли играет основную роль в романе. Земля предстает перед читателями как живое существо, которое страдает и мучается в нелегкое для нее время войны. «Dès lors nous nous sentimes perdus dans l'espace interplanétaire, parmi cent planètes inaccessibles à la recherché de la seule

planète véritable, de la notre, de celle qui, seule, contenait nos paysages familiers, nos maisons amies, nos tendresses». Именно это и пытается донести до нас Антуан де Сент-Экзюпери.

Писатель на протяжении всей книги рассказывает читателям то, что он видит с высоты полета, какая картина мира открывается перед ним. Там наверху, Сент-Экзюпери открывает истинную основу земли, с ее огромным фундаментом из скал, песка и соли, где среди многочисленных развалин, зацветает жизнь. Словно физик и биолог Сент-Экзюпери рассматривает в иллюминатор поросль цивилизации, которая является украшением Вселенной: «Alors seulement, du haut de nos trajectoires rectilignes, nous découvrons le soubassement essentiel, l'assise de rocs, de sable, et de sel, où la vie, quelquefois, comme un peu de mousse au creux des ruines, ici et là se hasarde à fleurir..Nous voilà donc jugeant l'homme à l'échelle cosmique, l'observant à travers nos hublots, comme à travers des instruments d'étude. Nous voilà relisant notre histoire». Став летчиком, Сент-Экзюпери по-истине познал всю красоту и тайны необъятной планеты, он стал свободнее и заново перечитывает историю Планеты.

«Планета людей» начинается словами: «La terre nous en apprend plus long sur nous que tous les livres parce qu' elle nous resiste. L' homme se découvre quand il se mesure avec l' obstacle». В этих строках, где говорится, что «человек познает себя в борьбе с препятствиями» мы можем видеть отношение Сент-Экзюпери к человеческому роду, его битву за человека. Писатель пытается найти истоки трагедии, которая вот-вот произойдет и определить свою роль в грядущей битве.

Следует отметить, что в романе «Планета людей» можно выделить два основных вида описания Земли: 1) Панорамные зарисовки с самолета: « ayant longé, au cours de nos voyages, tant de terres bien arrosées, tant de vergers, tant de prairies, nous avons longtemps embelli l'image de notre prison», где автор говорит нам о садах, солнечных лугах, которые украшают нашу Землю. 2) Описание того или иного места изнутри, с земли, когда летчик оказывается в разных уголках планеты. Оказавшись на побережье Сахары, Сент-Экзюпери открыл для себя, что плоскогорья удивительно одинаковы, их уровень, окраска, склоны, все было идеально в этой природе: «des plateaux en forme de troncs de cône dont la largeur varie de quelques centaines de pas à une trentaine de kilomètres. Leur altitude, remarquablement uniforme, est de trois cents mètres. Mais, outre cette égalité de niveau, ils présentent les mêmes teintes, le même grain de leur sol, le même modelé de leur falaise». Во втором виде описания можно обозначить уже более локальные топосы: а) Пустыня Сахара. По воле судьбы Сент-экзюпери был заброшен в эту безмолвную пустыню, где он слушал тишину, которая помогала размышлять о судьбе: «Échoué ainsi une autre fois dans une région de sable épais, j'attendais l'aube... et aussi un silence de piège, au coeur duquel je m'endormis. Et je méditai sur ma condition, perdu dans le désert et menacé, nu entre le sable et les étoiles, éloigné des pôles de ma vie par trop de silence». б) Город. В один тихий и теплый вечер Сент-Экзюпери приземлился в « самый южный го-

род – Пуанта-Аренас», где он сразу ощутил себя дома и где он понял «какое это чудо – человек». Все в этом городе было для писателя обычным со скудными декорациями, но всё же он полюбил это место: «Et voici la ville la plus Sud du monde. Punta Arenas ! Si près des coulées noires, comme on sent bien le miracle de l'homme. Dans quel mince décor se joue ce vaste jeu des haines, des amitiés, des joies humaines !»

Стоит выделить несколько образов Земли, которой Экзюпери уделяет главное место в произведении:

1. Писатель бережно относится к своему дому – Земле. Он ее оберегает, ухаживает за ней. Он знает, что Земля очень важна для человека, особенно в такие трудные моменты жизни. Затерявшись в пути Сент-Экзюпери почувствовал тоску по родной Земле, неодолимое расстояние отделяло писателя от той обитаемой планеты, там где он нуждался в глотке «обжигающего напитка», в тех узлах, которые соединяют его с Землей: «Dès lors nous nous sentimes perdus dans l' espace interplanétaire, parmi cent planètes inaccessibles à la recherché de la seule planete veritable, de la notre, de celle qui, seule, contenait nos paysages familiers, nos maisons amies, nos tendresses. De celle qui, seule, contenait...Ainsi la joie de vivre se ramassait-elle pour moi dans cette premiere gorge parfumée et brulante, dans ce mélange de lait, de café et de blé, par ou l' on communie avec les paturages calmes, les plantations exotiques et les moissons, par ou l' on communie avec toute la terre.»

Эти строки нам дают понять, что очень важно бережно относиться к своей Земле, ведь она одна такая единственная наша планета, из множества других во Вселенной. Здесь уместной даже может быть фраза Экзюпери: «Мы в ответе за тех, кого приручили».

2. Земля для Антуана де Сент-Экзюпери является несомненным богатством. В тоже время земля пустынна и богата, она богата своими «потаянными оазисами», которые скрыты от посторонних глаз: «La terre ainsi est à la fois déserte et riche. Riche de ces jardins secrets, cachés, difficiles à atteindre, mais auxquels le métier nous ramène toujours, un jour ou l' autre...».

Наша планета богата огромным запасом полезных ископаемых, своими бескрайними просторами, которые еще не изведаны человеком. Земля – щедра, она предает в распоряжение человека все свои ценности. Сент-Экзюпери говорит нам о то, что Земля не продается не за какие деньги, она не стоит никаких денег. Это бесценное богатство, которое человек должен хранить как зеницу ока: «Cette nuit de vol et ses cent mille étoiles, cette sérénité, cette souverainété de quelques heures, l' argent ne les achete pas».

3. Земля – это одушевленное существо. Она живая, она так же, как и человек имеет свое лицо. Роль Земли особенная, она помогает человеку в трудное время: «Cette masse nuageuse, qui barre l' horizon, cesse pour lui d' etre un décor, elle intéressera ses muscles et lui posera des problèmes. Deja il en tient compte, il la mesure, un langage véritable la lie a lui. Voici un pic, lointain encore: quel visage montrera-t-il? Au clair de lune, il sera le repère commode...»

Сент-Экзюпери передаёт взаимную любовь Земли и героя. Земля любит тех, кто любит её.

Произведенный анализ позволяет сделать выводы о том, что произведение «Планета людей» Антуана де Сент-Экзюпери является одним из главных шедевров писателя. Здесь воплощена вся любовь к родной Земле, к ее необъятным просторам. Экзюпери выражает глубокое признание к Земле за то, что она не сдавалась в такое нелегкое для нее время, как война. Читая произведение «Планета людей», не раз можно убедиться в том, что Земля для Экзюпери является поистине богатством, убежищем от всех невзгод.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Введение / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М. : Наука, 1993. – С. 3–6.
2. Кейт, К. Антуан де Сент-Экзюпери. Небесная птица с земной судьбой / К. Кейт ; пер. с англ. Н. Д. Стиховой. – М., 2003.
3. Перье, Ж.-К. Загадка де Сент-Экзюпери / Ж.-К. Перье ; пер. с фр. М. Кожевниковой. – М., 2011.
4. URL: <http://www.saint-exupery.ru>

С. Захарова

ПРОВОДЫ ЗИМЫ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ. ТРАДИЦИИ, ОБЫЧАИ, ПОВЕРЬЯ

Научный руководитель –
учитель немецкого языка **Н. Н. Ярославцева**

Культура каждого народа отражается в его нравах и обычаях. Разнообразие заключается лишь в национальных особенностях. Но объединяет все народы и поколения – желание повеселиться. Масленица – народный праздничный цикл, сохранившийся у славян с языческих времён. Сейчас это праздник встречи весны, весёлый, беззаботный, с обильной пищей.

Обрядовая сторона Масленицы является весьма сложной и восходит к глубокой древности, а по сему, представляет интерес для подробного изучения, тем более в свете того, что традиции провожать зиму существуют и в Германии. Конечно, празднование Масленицы и у русских, и у немцев имеет свои национально-культурные особенности, но наряду с ними и много общего.

Слово «карнавал», по одной из версий, происходит от латинского «*carrusnavalis*» – так называлась ритуальная повозка-корабль, на которой в Европе еще в бронзовом веке возили в праздники идолов плодородия. Главным прототипом современных карнавалов считаются древнеримские сатурналии. В дни, посвященные богу урожая и плодородия Сатурну, рим-

ляне устраивали празднества, как бы воскрешавшие золотой век всеобщего равенства и процветания. Разница между рабом и господином на время стиралась – рабы пировали за одним столом наравне со свободными гражданами, а господа подносили им вино. На дни праздника избирали лжекороля, который в конце сатурналий либо должен был покончить с собой, либо погибал от ножа, огня или петли [4].

Обрядовая сторона праздника Масленицы также сочетает в себе народно-христианские и древние дохристианские элементы. Она включает обряды, относящиеся и к культуре предков, и к рубежному времени – началу нового цикла, и к стимуляции плодородия. В дохристианскую пору празднование Масленицы было приурочено к весеннему равноденствию, которое у многих народов является началом нового года. Главной героиней праздника, как и сегодня, было чучело, являющееся сосредоточием плодородия и плодovitости, и ритуалы его проводов должны были сообщить это плодородие земле. Как известно, пепел от чучела, или само растерзанное чучело, раскидывали по полям.

Со стимуляцией плодородия связана ещё одна сторона Масленицы – поминальная. Ушедшие предки, по представлениям крестьян, находились одновременно и в ином мире, и в земле, а значит, могли влиять на её плодородие. Поэтому крайне важным было не гневить их и почтить своим вниманием. Для этого в Масленице существует широкий пласт поминальной обрядности: элементы тризны (кулачные бои, скачки и т.д.), иногда – посещение кладбищ, всегда – обильные трапезы (изначально поминальные), обязательно включавшие блины, ставшие в современном массовом сознании главным атрибутом Масленицы [1].

Известно, что до 17 века старей, истинно народный праздник весны и зарождения жизни пытались запретить и в России и в Германии. Так с приходом христианства сатурналии, как и многие другие языческие обряды, были запрещены, но сама идея праздника перевоплощения, уравнивающего всех его участников, возродилась в европейских карнавалах. Наиболее популярен карнавал в Кёльне. Римские основатели передали ему множество древних традиций. Однако разнузданный языческий праздник совсем не сочетался с христианскими догматами, поэтому в средние века Карнавал был запрещен под страхом тюрьмы. Только в 1800 году запрет на проведение праздника был снят. Возрожденный в 1823 году местными романтиками-интеллектуалами, Кельнский карнавал стал самым зрелищным и популярным среди рейнских карнавалов.

Служители православной церкви также преследовали тех, кто праздновал Масленицу открыто. Понятно, что из этой затеи искоренить «бесовское веселье» ничего не вышло, и народ отстаивал своё право веселиться в последние дни зимы. Со второй половины XVIII века русская православная церковь «адаптировала» Масленицу для своих целей и не запрещала прихожанам участвовать в общей вакханалии, наложив при этом определённые ограничения на состав продуктов и строгий «регламент» молитв.

Масленица относится к числу праздников, составляющих подвижную часть календаря. Срок ее проведения зависит от даты главного христианского праздника – Пасхи. По православным пасхалиям празднование Масленицы начинается за 56 дней до Пасхи, что соответствует второй половине февраля – началу марта.

По одной из версий, слово «карнавал» состоит из двух латинских корней – *carno* (мясо) и *vale* (прощай). Этот праздник также издревле проходил за 40 дней до страстной недели и был своеобразным рубежом, за которым начинался Великий пост.

Карнавал в Германии празднуется в течение 7 дней с четверга по среду. Масленицу в России отмечают также в течение недели с понедельника по воскресенье.

Карнавал в Германии	Масленица в России
<p>Традиции и обычаи: В «Бабий четверг» – бой повседневной рутине, установление матриархата. Со всех встречных представителей сильного пола женщины «безжалостно» срезают галстуки. В «Сажистую пятницу» (<i>rußiger Freitag</i>) – карнавал отмечается в ресторанчиках, маленьких кабачках и пивных. «Пряная суббота» (<i>Nelkensamstag</i>) – день «шествия духов и приведений» (<i>Geisterzug</i>). Любой желающий может нарядиться духом или призраком и принять участие в этих гуляниях, функция которых, помимо всего прочего – прогнать зиму из города. «Тюльпанное воскресенье» (<i>Tulpensonntag</i>) – день школьных и детских шествий В «Розовый понедельник» (<i>Rosentag</i>) – стартует карнавальная процессия. Каждое карнавальное общество везет смешную фигуру из папье-маше, как правило, карикатуру на политиков. Кульминация праздника – появление неизменной карнавальной тройцы – Принца, Девы и Крестьянина. «Фиалковый вторник» (<i>Veilchendienstag</i>) ознаменован сожжением большого соломенного чучела – ритуал искупления всех грехов, накопившихся за год, перед Великим постом. В «Пепельную среду» (<i>Aschenmittwoch</i>) – рисуют друг у друга на лбу пепельные кресты [5]</p>	<p>Традиции и обычаи: В понедельник – «встречу» праздника: раскатывают ледяные горки. Во вторник Масленицы «заигрыш»: начинаются веселые игры, а за потеху и веселье по традиции кормят блинами. В Масленичную среду – «лакомка»: принято поступать прямо по поговорке – «Что есть в печи – все на стол мечи!» Четверг – «разгуляй»: традиционно осуществляется катание на лошадях «по солнышку»; организуются оборона или взятие снежного городка для мужчин. Пятница – «тещины вечера», когда зять едет «к теще на блины». Суббота – «золовкины посиделки»: ходят в гости ко всем родственникам. В Прощеное воскресенье очищают душу. Просят прощения у родственников и знакомы; сжигают соломенное чучело, провожая зиму. Его устанавливают в центре костровой площадки и прощаются с ним шутками, песнями, танцами. Участники праздника ругают зиму за морозы и зимний голод и благодарят за веселые зимние забавы. После этого чучело поджигают под веселые возгласы и песни. Когда же зима сгорит, завершает праздник финальная забава: молодежь прыгает через костер [2]</p>

Подготовка к Карнавалу в Германии начинается за три месяца в ноябре. 11.11 в 11.00 в «День дураков» проводятся карнавальные заседания, на которых продумывается программа будущего карнавала; выбираются Принц, Дева и Крестьянин – главные герои праздника. Дева символизирует независимость города, а Крестьянин – способность отстаивать эту независимость с оружием в руках.

К празднику проводов зимы в России тоже начинали готовиться с середины предыдущей недели. В это время хозяйки наводили чистоту во всех уголках дома – от чердака до погреба: подновляли побелку печей, скоблили столы, лавки и полы, готовили к использованию праздничную посуду, выметали мусор со двора и перед воротами. Закупали для праздника большое количество продуктов: муку разных сортов для блинов, пряженцов и пирогов, соленую рыбу, пряники, конфеты и орехи для детей, собирали молоко, сливки, сметану и коровье масло.

Суббота накануне масленой недели называлась «маленькой масленицей». В этот день принято было поминать умерших родителей. Для них пекли специальное угощение – блины – и клали его на божницу, слуховое окно или крышу, оставляли на могилах на кладбище, раздавали в церквях нищим и монашкам.

Подводя итог, отметим, что в ходе исследования удалось подробно изучить традиции и обычаи празднования католического Карнавала и Масленицы в России, выявить и представить в данной статье черты сходства и различия между ними. Не следует забывать, что и в России и в Германии люди говорят на разных языках, но являются последователями одной веры, они христиане. Разница лишь в том, что русские православные, а немцы – католики. Но это не является препятствием для сохранения общих культурных традиций и обычаев.

Список литературы

1. Агапкина, Т. А. Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весенне-летний цикл / Т. А. Агапкина. – М. : Индрик, 2002. – 816 с.
2. Агапкина, Т. А. Масленица / Т. А. Агапкина // Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под ред. Н. И. Толстого. – М., 2004.
3. Аулицемс, В. Ю. Пятое время года в немецкоговорящих странах: масленица, карнавал / В. Ю. Аулицемс. – Иркутск, 2006. – 43 с.
4. Пропп В. Я. Русские аграрные праздники. – СПб. : Терра-Азбука, 1995. – 176 с.
5. Deutsches Brauchtum. VDA-Kalender 1992. – Berlin ; Bonn : Westkreuz-Druckerei, 1992.
6. URL: www.russianhearts.de/stories/view/story/64/fash...
7. URL: www.russianhearts.de/stories/view/story/61/fash...
8. URL: www.1000show.ru/book/karnaval/karnaval-005.html
9. URL: www.tupa-germania.ru/2010/02/fasching.html

DISNEYLAND – THE LAND OF DREAMS

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***С. В. Брыкина***

Disneyland Park, originally Disneyland, is the first of two theme parks built at the Disneyland Resort in Anaheim, California, opened on July 17, 1955. It is the only theme park designed and built under the direct supervision of Walt Disney. It was originally the only attraction on the property; its name was changed to Disneyland Park to distinguish it from the expanding complex in the 1990s.

Walt Disney came up with the concept of Disneyland after visiting various amusement parks with his daughters in the 1930s and 1940s. He initially envisioned building a tourist attraction adjacent to his studios in Burbank to entertain fans who wished to visit; however, he soon realized that the proposed site was too small. After hiring a consultant to help him determine an appropriate site for his project, Walt bought a 160-acre site near Anaheim in 1953. Construction began in 1954 and the park was unveiled during a special televised press event on the ABC Television Network on July 17, 1955.

Since its opening Disneyland has undergone a number of expansions and major renovations, including the addition of New Orleans Square in 1966, Bear Country (now Critter Country) in 1972, and Mickey's Toontown in 1993. Opened in 2001, Disney California Adventure Park was built on the site of Disneyland's original parking lot.

Disneyland has a larger cumulative attendance than any other theme park in the world, with over 650 million guests since it opened. In 2013 the park hosted approximately 16.2 million guests, making it the third most visited park in the world that calendar year. According to a March 2005 Disney Company report 65,700 jobs are supported by the Disneyland Resort, including about 20,000 direct Disney employees and 3,800 third-party employees.

The concept for Disneyland began when Walt Disney was visiting Griffith Park in Los Angeles with his daughters Diane and Sharon. While watching them ride the merry-go-round, he came up with the idea of a place where adults and their children could go and have fun together, though his dream lay dormant for many years. He may have also been influenced by his father's memories of the World's Columbian Exposition of 1893 in Chicago.

Although, Disneyland was expensive. Walt once said «I could never convince the financiers that Disneyland was feasible, because dreams offer too little collateral». So Walt turned to Television for his financial support. «Walt Disney's Disneyland» television series offered a glimpse of the future project. This brought the idea of Disneyland into reality for Walt and the American people.

Construction for Disneyland began on July 21, 1954, a meager 12 months before the park was scheduled to open. From that day forward Walt Disney's life would never be the same.

Disneyland Park consists of eight themed «lands» and a number of concealed backstage areas, and occupies approximately 85 acres (34 ha). The park opened with Main Street, U.S.A., Adventureland (which was planned for an «exotic tropical place» in a «far-off region of the world»), Frontierland (which was made to relive the pioneer days of the American frontier), Fantasyland (which was created with the goal to «make dreams come true» from the lyrics of «When You Wish Upon a Star»), and Tomorrowland (was created as a look at the «marvels of the future») and has since added New Orleans Square in 1966, Bear Country (later Critter Country) in 1972, and Mickey's Toontown in 1993. In 1957, Holidayland, opened to the public with a 9 acres (3.6 ha) recreation area including a circus and baseball diamond, but was closed in late 1961. It is often referred to as the «lost» land of Disneyland. Throughout the park are «Hidden Mickeys», representations of Mickey Mouse heads inserted subtly into the design of attractions and environmental decor. An elevated berm supports the 3 ft (914 mm) narrow gauge Disneyland Railroad that circumnavigates the park.

From Disneyland's opening day until 1982, the price of the attractions was in addition to the price of park admission. Guests paid a small admission fee to get into the park, but admission to most of the rides and attractions required guests to purchase tickets, either individually or in a book, that consisted of several coupons, initially labeled «A» through «C». «A» coupons allowed admission to the smaller rides and attractions such as the vehicles on Main Street, whereas «C» coupons were used for the most common attractions like the Peter Pan ride, or the Tea Cups. As more thrilling rides were introduced, such as the Monorail or the Matterhorn bobsled, «D» and then eventually «E» coupons were introduced. Coupons could be combined to equal the equivalent of another ticket (e.g. two «A» tickets equal one «B» ticket). From the thrill ride experience at Disneyland, the colloquial expression «an E ticket ride» is used to describe any exceptionally thrilling experience.

Walt Disney was 53 when he dedicated Disneyland Park. It was a memorable ceremony. There in Town Square, Walt could look around and see the fulfillment of his hopes, dreams, and ambitions in the form of a spectacular entertainment kingdom.

And even though Walt Disney wasn't able to see how his park and his company prospered and grew into the 21st Century, his legacy still lives on with us. Throughout Disneyland and throughout the entire world, he will always be there.

Список литературы

1. Disneyland. – URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Disneyland> (дата обращения: 11.03.2015).
2. Disneyland's History. – URL: <http://www.justdisney.com/disneyland/history.html> (дата обращения: 12.03.2015).
3. Dickerson, M. (September 12, 1996). Self-Styled Keepers of the Magic Kingdom / Dickerson, Marla // Los Angeles Times. – 2010. – Retrieved September 15.

ПРИЁМЫ АРГУМЕНТАЦИИ В ПУБЛИЧНОМ ВЫСТУПЛЕНИИ УИНСТОНА ЧЕРЧИЛЛЯ «THE SINEWS OF PEACE»

Научный руководитель – к.и.н., доцент **Е. Ю. Алёшина**

Период активного становления исследований политического дискурса приходится на вторую половину XX века, время технологической, научной и информационной революций. В осмыслении политического дискурса мы исходим из определения дискурса, данного М. Я. Блохом «... Дискурс – это тематически определенный текст, задуманный и предполагаемый как целый и завершённый, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается» [2, с. 9]. Основной функцией политического дискурса, по утверждению Е. И. Шейгал, является его использование в качестве инструмента политической власти (борьба за власть, овладение властью, ее сохранение, осуществление, стабилизация или перераспределение) [4, с. 52].

Важно отметить неразрывную связь политического дискурса и аргументации. Аргументирование представляет собой форму деятельности человека, в которой он реализует себя как языковая личность, и в которой оказываются задействованными его знания и представления, система ценностей и здравый смысл, коммуникативные навыки и логическая культура, его эпистемическое и эмоциональное состояния, социальные параметры аргументативной ситуации. Все это свидетельствует о сложной природе аргументации как процесса и объясняет интегральный характер теории аргументации. Аргументация реализуется как аргументативный дискурс, определяющими особенностями которого становятся противоречие, выражающееся в когнитивном конфликте, в столкновении мнений, и противопоставление как когнитивное моделирование сообщения, как техника убеждения. Слово «аргументация» восходит к латинским словам *argumentum*, *arguo*, означающим «пояснение», «проясняю». Аргументацию можно определить как социальную, интеллектуальную, вербальную деятельность, служащую оправданию или опровержению точки зрения, представленную системой утверждений, направленных на достижение одобрения у определенной аудитории [1, с. 43–46]. Целью аргументации или убеждения является достижение согласия с аудиторией. В процессе аргументирования говорящий реализует себя как языковая личность, демонстрируя свою языковую, коммуникативную и лингвистическую компетенцию.

На данный момент существует огромное количество приёмов аргументации, помогающих оратору установить связь с публикой. Рассмотрим некоторые из них:

- 1) апелляции к авторитету (ссылки на исследователей и статистику);
- 2) риторические вопросы, реализующие контактоустанавливающую функцию, а также функцию персонификации. (Посредством риторических

вопросов оратор может активизировать внимание аудитории и акцентировать важные положения);

3) мининарративы;

4) интимизация (политический деятель стремится вывести аудиторию на уровень соучастия);

5) создание очевидности и общеизвестности фактов с использованием ассертивов (it's evident, certainly, we all agree that);

6) обещания и предложения готового решения;

7) выражения поддержки со стороны авторитетных лидеров;

8) призыв к переменам;

9) ссылки на традиционные ценности (семьи, будущего детей, прав женщин, их роли в современном мире, спокойной жизни, равенства перед законом);

10) апелляция к эмоциям, родительским чувствам;

11) антонимические оппозиции;

12) цитаты (для повышения степени доверия аудитории) [3, с. 128–152].

Рассмотрим вышеперечисленные приёмы аргументации на примере публичного выступления Уинстона Черчилля, известного как Фултонская речь. Эта речь была произнесена 5 марта 1946 г. в г. Фултон штата Миссури, США и считается условным сигналом холодной войны. В этом выступлении У. Черчилль представил четкое геополитическое разделение мира и обозначил противника демократического Запада в лице коммунистического Советского Союза. Приведем примеры некоторых из приведенных выше приемов аргументации, выделенных нами в речи.

- Интимизация

«In fact we have both been educated at the same, or similar, or, at any rate, kindred establishments» [5]. Уинстон Черчилль стремится вывести аудиторию на уровень соучастия, позиционируя себя одним из представителей великой державы – Великобритании.

- Ссылка на традиционные ценности

«What then is the over-all strategic concept which we should inscribe today? It is nothing less than the safety and welfare, the freedom and progress, of all the homes and families of all the men and women in all the lands. And here I speak particularly of the myriad cottage or apartment homes where the wage-earner strives amid the accidents and difficulties of life to guard his wife and children from privation and bring the family up the fear of the Lord, or upon ethical conceptions which often play their potent part»[5]. Подчеркивая традиционные ценности: безопасность и благополучие, свободу и прогресс, великий оратор своего времени напоминает народу о жизни до войны, поднимая тем самым их дух и силы на восстановление былых традиций и ценностей.

- Призыв к переменам

«I have, however, a definite and practical proposal to make for action. Courts and magistrates may be set up but they cannot function without sheriffs and constables. The United Nations Organization must immediately begin to be equipped with an international armed force» [5]. Премьер-министр Велико-

британии призывает к оснащению Организации Объединенных Наций международными вооруженными силами с целью обороны и защиты стран, входящих в неё.

- Цитата

«I have often used words which I learn fifty years ago from a great Irish-American orator, a friend of mine, Mr. Bourke Cockran, «There is enough for all. The earth is a generous mother; she will provide in plentiful abundance food for all her children if they will but cultivate her soil in justice and peace». So far I feel that we are in full agreement» [5]. Для повышения степени доверия аудитории Черчилль прибегает к цитированию своего друга, тем самым подчеркивая важность и необходимость мира и справедливости.

- Риторический вопрос

«There is however an important question we must ask ourselves. Would a special relationship between the United States and the British Commonwealth be inconsistent with our over-riding loyalties to the World Organization?» [5]. Посредством риторических вопросов оратор активизирует внимание аудитории и акцентирует важные положения.

- Антонимическая оппозиция

«In those days there were high hopes and unbounded confidence that the wars were over and that the League of Nations would become all-powerful. I do not see or feel that same confidence or even the same hopes in the haggard world at the present time» [5]. Былая уверенность политического лидера в мире противопоставляется его сомнению о мире в настоящее время.

Анализ речи показал, что она сочетает в себе как аргументативные тактики, так и элементы логической аргументации. Выступление насыщено аргументами, логическими доводами, перечислениями, рассуждениями с опорой на фактически-статистическую информацию.

В политическом дискурсе часто используются лексические и стилистические средства, что может быть объяснено их большим аргументативным потенциалом, большой образностью, что немаловажно, если учитывать, что эти тексты предназначены для публичных выступлений и призваны сразу овладеть вниманием слушателя, воздействовать на его чувства и эмоции. Аргументация может реализовываться посредством различных вербальных стратегий. Анализ аргументативной коммуникации позволяет определить позиции политического деятеля, установить способы воздействия на аудиторию и проследить структуру построения аргументов.

Список литературы

1. Алексеев, А. П. Аргументация. Познание. Общение / А. П. Алексеев. – М., 1991.
2. Блох, М. Я. Дискурс и системное языкознание / М. Я. Блох // Язык. Культура. Речевое общение. – 2013. – № 1. – С. 5–10.
3. Войскунский, А. Е. Коммуникативный контакт и средства его установления / А. Е. Войскунский // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 128–152.
4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М., 2004.
5. Churchill W. The Sinews of Peace. A speech by Winston Churchill at Westminster College March, 5, 1946.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОВЕТСКИХ И АНГЛИЙСКИХ АГИТАЦИОННЫХ ПЛАКАТОВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент **М. В. Амитрова**

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. стала труднейшим испытанием для населения Советского Союза, Великобритании и других стран. Перед каждым государством стояла задача не столько отстоять свои интересы, идеологические принципы построения общества, сколько предотвратить национально-государственную и социальную катастрофу. На первый план выступала задача сплочения своего народа в условиях недостатка трудовых и материальных ресурсов. Поэтому работа с населением стала важнейшей составной частью пропагандистской работы. Большую роль в военном противостоянии играли печатные средства пропаганды, среди которых особо необходимо выделить листовки, плакаты и брошюры. Существуют разные жанры плаката: агитационно-политический, научно-технический, сельскохозяйственный, торгово-рекламный, киноплакат. Каждый имеет свою специфику, но есть и общее: лаконичность, предельная выразительность, органическая связь изображения с текстом [2].

В ходе изучения различных жанров плакатов на материале русской, английской культуры мы выявили их сходство и различие. Отличительной особенностью советской пропаганды в годы Великой Отечественной войны стала серия агитационных плакатов с призывами к защите Родины «Окна ТАСС». Это плакаты, которые тиражировались вручную путем перенесения изображения с помощью трафаретов, и были направлены на поднятие боевого духа солдат, совершение трудовых подвигов населением. Изображения получались более красочными по сравнению с печатными плакатами. При работе с «Окнами Тасс» использовались контрастные цвета, краткие острые фразы, которые «разили, как снаряды». Замечательные плакаты были созданы художниками И. М. Тоидзе – «Родина мать зовет!», В. Б. Корецким – «Воин красной армии спаси!», Л. Ф. Головановым – «Дойдем до Берлина!» и другие [2]. Лучшие советские плакатисты – М. М. Черемных, Д. С. Моор, А. А. Дейнека. Творческий коллектив советских художников «Кукрыниксы» (М. В. Куприянов, П. Н. Крылов, Н. А. Соколов) боролись против обеднения положительных образов советских людей. Они призывали к созданию плакатов, полноценных по идейной глубине и художественности. Данный творческий коллектив в большей степени использовал сатиру, карикатуры в плакатах. Группа художников «Кукрыниксы» создала всем знакомый плакат «Разгромим и уничтожим врага!» в 1941 году. На плакате изображен воин красной армии, который штыком нацелился на Гитлера. Именно Гитлер на этом плакате изображен карикатурно. Он вылезает из газеты, заголовков которой «Договор о ненападении

между СССР и Германией». На плакате Гитлер имеет сходство с мелкой букашкой, его скрюченные руки напоминают лапки насекомого, выражение лица испуганное, самозванец своей скрюченной фигурой, жалостливым взглядом говорит: «Пощади...». Красноармеец изображен сильным, решительным мужчиной, который сразу заколит врага и не даст ему уйти. Солдат изображен в пол-оборота, его фигура давит на Гитлера и создается представление, что за этим солдатом стоят еще тысячи и даже сотни тысяч, которые готовы сразиться за Родину-мать. Этот плакат пропитан патриотизмом, любовью к Родине, автор показывает, что народ стоит горой за свое сокровище.

Рисунки, шаржи и карикатуры также весьма часто использовались в английских листовках, плакатах и агитационных брошюрах. Подобные изображения высмеивали немецких политических лидеров. На плакате «BEWARE» изображен Гитлер в фас, половина его лица обрезана плакатом. Сам Гитлер изображен лопухим, злым мужчиной, который косится куда-то вверх. По композиции центром является слово «BEWARE», оно написано черным жирным шрифтом, что привлекает внимание зрителя, а уже потом мы смотрим на лицо Гитлера и текст ниже. В тексте говорится о том, что никогда не нужно придавать свою страну, свою Родину!

С возникновением производства военного времени, требовавшего рабочей силы и постоянного производства техники и боеприпасов, возник спрос на рабочую силу. Это означало, что на заводах и фабриках работали не только мужчины, но женщины и дети. Данное явление нашло свое отражение в агитационных советских и английских листовках и плакатах.

Плакат «Все для фронта, все для победы!» звучал как призыв к населению на сбор металлолома, работать без прогулов, собирать урожай до последнего зернышка, приближать победу с каждым ударом молота. Т. А. Еремина раскрыла данный сюжет в плакате «Убрать урожай до единого зерна!». На плакате Т. А. Ереминой изображены три поколения женщин, убирающих хлеб. Они символизируют прошлое, настоящее и будущее. По композиции фигуры вписаны в треугольник, центром плаката является девушка в красном, смотрящая на зрителя, она символ настоящего. Еще две фигуры девушка-подросток и старушка собирают хлеб. Они изображены в пол-оборота, что увеличивает впечатления движения. Герои плаката настоящие патриоты своей Родины, они собирают хлеб и думают о хорошем времени, когда люди будут радоваться победе, гордиться за отважный народ и непоколебимость страны. Художественная композиция плаката «Убрать урожай до единого зерна!» подобна композиции английского плаката «Up Housewives and at 'em!». На английском плакате с лозунгом «Вперед домохозяйки» изображено три женщины, которые шагают в ногу вперед, прихватив с собой газету, кости, гардину с лозунгом. Немаловажную роль в плакате играет и домашний питомец, собачка. Она, так же как, и другие герои плаката идет вперед, гордо подняв головку, неся в пасти кость. Данная деталь говорит о том, что даже такие малые помощники, как собачка, нужны в период войны для поддержки как и в эмоциональном плане, так и в материальном. В английских плакатах подчеркивалась необ-

ходимость сохранять материальные ценности, так как в годы войны возникли трудности в обеспечении населения продовольствием из-за блокады. Этому мотиву посвящены такие плакаты как: «Still more paper, rags, bones wanted for salvage», «Please put your litter in the bin!».

Необходимо отметить, что отличительной чертой советских плакатов, созданных в годы Великой Отечественной войны, выступает тема «здорового нравственно-психологического климата в обществе, укрепление надежды, веры в победу советского народа» [1]. Самым выдающимся плакатом на данную тематику является плакат, созданный художником И. М. Тоидзе в 1941 году – «Родина мать зовет!». Композиция плаката лаконична и в то же время эмоциональна. Благодаря низко взятому горизонту плакату придана монументальность. Художник изобразил Родину-мать в виде русской женщины, фигура которой является центром композиции в пространстве листа. Здоровая, сильная женщина пронзительным взглядом смотрит на зрителя, тем самым она показывает свою уверенность и отвагу. Плакат сам является флагом народа на войне. Основная сила воздействия этого плаката заключена в психологическом содержании самого образа женщины – в выражении сильного, и в то же время взволнованного лица простой женщины, которая призывает своим жестом на помощь. Она как настоящий эталон русской души сильной и чуткой.

Таким образом, анализ изобразительных средств, особенностей на примере русских и английских агитационных плакатов и листовок расширяет представления о культурных и исторических процессах, происходящих в годы Великой отечественной войны и открывает новые возможности лингвокультурологического анализа.

Список литературы

1. Смирнова, М. В. Деятельность органов пропаганды и агитации в тыловых районах Европейской части РСФСР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Смирнова М. В. – Москва, 2010. – 209 с.
2. Шорохов, Е. В. Композиция : учеб. пособие для учащихся педагогических училищ по специальности № 2003 «Преподавание черчения и рисования» / Е. В. Шорохов, Н. Г. Козлов. – М. : Просвещение, 1978. – 150 с.

А. С. Коннова

АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ УНИКАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент **С. В. Брыкина**

В настоящее время национально-культурная семантика играет важную роль для языка, так как именно она является отражением обычаев, традиций и быта того или иного народа. Пословицы и поговорки несо-

мненно выделяются как одни из наиболее ярких примеров проявления национально-культурной специфики различных стран.

Ученые с особым интересом занимаются исследованием пословиц и поговорок как особого жанра фольклора. Несмотря на большое количество исследований в сфере паремиологии, единого мнения в определении пословиц до сих пор нет.

Изучение пословиц началось еще много веков назад. Так, к примеру, Аристотель называл пословицы «метафорами, связывающими один класс с другим». Однако такие зарубежные ученые как А. Крикманн, Т. Роджерс, В. Мидер и Д. Крэм считают, что метафоричность не является обязательной характеристикой пословиц. Они отмечают важность фактора традиционности, то есть длительное и широкое употребление пословиц в устной народной речи.

Мнения ученых сходятся в том, что пословица является изречением, выражающим народную мудрость, проверенную опытом предыдущих поколений. Также пословица наделяется дидактической функцией и побуждением следовать определенным нормам этического характера.

В пословицах особенно ярко проявляется национальный характер. В них можно проследить уникальный склад лингвокультуры, особенность отражения обычаев, традиций, нравов и характера народа.

Пословицы отражают национальный менталитет, который представляет собой «устойчивую уникальную форму проявления и функционирования сознания общества, сложившуюся исторически, в жизнедеятельности определенной национальной общности людей».

Необходимо отметить, что национальный менталитет является исторической категорией. При переходе человечества от одной стадии общественного развития к другой, происходят резкие изменения, изменяется картина мира, появляются новые черты. Однако, несмотря на постепенное развитие и усложнение картины мира, уникальные черты того или иного народа сохраняются.

Известно, что характерными чертами национального характера англичан являются уравновешенность, чопорность, надменность, стремление следовать правилам.

Характерный практицизм, избегание неопределенности английской нации выражается в следующих пословицах: *better to do well than to say well* (больше дела, меньше слов), *business is business* (дело есть дело).

Ярко английский консерватизм подчеркивается в пословице «*Don't change horses in the middle of the stream*» (коней на переправе не меняют).

Сдержанность англичан не была свойственной чертой периода «Старой Англии». В то время верхние и низшие слои общества отличались сильным темпераментом. Принципы «джентельменского поведения» были введены лишь в эпоху правления королевы Виктории. Такие перемены требовали жесткого самоконтроля. Это отчасти объясняет тот факт, что англичане стремятся отгородиться от чужих взглядов и с особым уважением относятся к личному пространству. Данная особенность находит свое от-

ражение в следующих пословицах: *my house is my castle* – мой дом – моя крепость; *East or West – home is best* – в гостях хорошо, а дома лучше; *every bird likes its own nest* – хоть по уши плыть, да дома быть.

Самообладание же считается одним из главных характеристик английской нации. Данные черты можно проследить в следующих пословицах: *when angry, count a hundred* – когда сердишься, считай до ста; *anger and haste hinder good counsel* – гнев и спешка затемняют рассудок.

Также необходимо подчеркнуть такую особенность англичан, как честность: *honesty is the best policy* – честность – лучшая политика; *a clean fast is better than a dirty breakfast* – лучше бедность да честность, нежели прибыль да стыд.

Англичане охотно вышучивают свою невозмутимость и медлительность: *Not hing must be done hastily but killin go fleas* (Поспешность нужна только при ловле блох), *hastemakeswaste* (Поспешишь – людей насмешишь).

Однако наиболее ярко культурно-национальные особенности проявляются в пословицах, содержащих антропонимы, топонимы и другие реалии, являющиеся уникальными для той или иной нации.

В паремиях антропоним выступает как имя собственное, обладающие различными ассоциативными связями и коннотациями, но уже имеющее переносное значение и употребляемое для целого ряда ситуаций. Особый интерес представляет группа пословиц, одним из компонентов которых является традиционно английское имя или фамилия.

Самый распространенный антропоним, который встречается в английских пословицах – антропоним *Jack*. Достаточно частое употребление данного имени в английских пословицах обусловлено его широкой распространенностью среди представителей английского народа. Во многих случаях оно становится нарицательным. В пословице «*Jack of all trades and master of none*» (мастер на все руки), данное имя собственное употребляется для обозначения человека, который берется за разные виды деятельности, но толком ничего не умеет. Значение английской пословицы определяет ее отрицательную коннотацию.

Прототипом английской пословицы «*Before one can say Jack Robinson*» (не успеть и глазом моргнуть) послужил реальный исторический персонаж Джек Робинсон, который наносил своим знакомым короткие визиты и уходил прежде, чем объявляли о его приходе. Присутствие антропонима в английской поговорке значительно затрудняет выявление смысла данного текста: оно указывает на национальную маркированность текста

Анализ использования топонимов в английских пословицах показал, что данные тексты часто не имеют своих русскоязычных эквивалентов. В случае же наличия иноязычных эквивалентов пословицам к поговоркам с топонимами данные эквиваленты топонима, как правило, не включают. Такой вывод объясняется особенностями слов – реалий, которые являются обозначениями единственных в своем роде объектов и явлений окружаю-

щей и действительности. Будучи истинно народными творениями, пословицы и поговорки в силу своей уникальности, как правило, принадлежат культуре только одного народа и не имеют аналогов в культуре другого.

Приведем примеры пословиц, содержащих данные реалии. «To carry coals to Newcastle» (ездить в Тулу со своим самоваром). В данной пословице присутствует топоним «New castle». Данная реалия понятна носителям английской культуры, так как «New castle» обозначает город, знаменитый угольной промышленностью. Однако наличие данного топонима затрудняет восприятия для носителей чужеродной культуры.

Пословица «To talk Billings gate» (ругаться как базарная торговка) содержит в себе компонент-топоним «Billings gate». Данная реалия обозначает рыбный рынок в Лондоне, одно из самых шумных мест города в данном случае восприятие реалии опять же затруднено, т.к. топоним обозначает национально-культурную особенность английской культуры.

Бытовые реалии представлены в английской фразеологии группой пословиц и поговорок, содержащих в себе, как правило, названия блюд, напитков, денежных единиц, мер измерения и т.д. Наиболее часто встречаемая английская единица, обозначающая названия блюд, – pudding («The proof of the pudding is the eating», «Better some of a pudding than none of a pie», «Scornful dogs will eat dirty pudding», «As fits a pudding for a friar's mouth», «The friar preached against stealing and had a pudding (goose) in his sleeve» и т.д.).

В пословице «To pick the plums out of the pudding» английская реалия «pudding» реализует свое конкретное значение – наиболее распространенное среди англичан национальное рождественское блюдо. Рождественские пудинги содержали в себе множество фруктов. Свойственное человеку желание съесть сначала самое вкусное, что происходило бы всегда, если бы это не осуждалось нравственными канонами общества, было положено в основу сначала простого наблюдения, которое со временем было образно переосмыслено и привело к возникновению метафорической пословицы «To pick the plums out of the pudding», реализующей концепт «взять себе самое лучшее».

Английские пословицы «An ounce of practice is worth a pound of theory» (лучше немного практики, чем много теории); «An ounce of discretion is worth a pound of wit» (капля такта дороже потоков острословия) служат примерами, содержащих реалии – единицы веса («ounce» и «pound»), которые употребляются не в прямом своем значении, а метонимическом – как малое и большое количество. Приведенные пословицы имеют структуру, присущую пословицам, где идет сравнение двух качеств, вещей, свойств и т.д. Вышеприведенные показывают, что англичане практику ставят выше теории, такт – выше ума.

На примере пословицы «Try to put a quart into a pint pot» можно проследить, что для адекватной межкультурной коммуникации без каких-либо информационных потерь важно знать реальные величины используемых в пословицах измерений или хотя бы иметь приблизительные представления

о них. В противном случае подобные фразеологизмы воспринимаются как немотивированные. Несмотря на то, что единицы – реалии «quart», «pint» реализуют не свое собственное понятийное значение, общую классему «единица меры» и выражают соотношение между разными ступенями шкалы мер, для инокультурного реципиента необходимо знание данных реалий.

Таким образом, проанализировав пословицы английского языка, отражающие культурно-национальные особенности, мы можем сделать следующие выводы. Уникальность пословиц состоит в различном восприятии одних и тех же реалий в разных картинах мира. Несмотря на сходство значений пословиц, их выразительный и тональный колорит отличается. Пословицы являются отражением особенностей национальной картины мира. Их понимание влияет на лучшее восприятие особенностей характера и мировоззрения той или иной нации.

3. Курбанова

РИТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ МАРГАРЕТ ТЭТЧЕР

Научный руководитель – к.и.н., доцент ***Е. Ю. Алёшина***

Риторика – это филологическая дисциплина, объектом которой являются теория красноречия, ораторское искусство, способы построения выразительной речи в разных жанрах письменной и устной речи. Во времена греческой античности одной ведущей была формула «риторика – искусство убеждать». В теории римского красноречия наиболее популярно было определение Квинтилиана: риторика – это «искусство говорить хорошо». Во времена Средневековья и Возрождения актуальной была такая трактовка: риторика – это «искусство украшения речи» [1]. Таким образом, риторика – это наука об убедительной речи в различных ситуациях речевого общения.

Сегодня обращение к проблемам риторики отличается особой актуальностью. Свобода общественной жизни требует от каждого члена общества активных речевых действий и умения говорить убедительно. Ведь речь – это основной инструмент деятельности не только преподавателя, политика, юриста, но и любого другого работника гуманитарной сферы, каждого активного гражданина страны [2].

Публичная речь может рассматриваться как своеобразное произведение искусства, которое воздействует одновременно и на чувства, и на сознание. Любая речь, направленная на публику называется публичным выступлением. Сейчас, в эпоху массовой культуры каждый человек по не-

сколько раз в день проводит публичное выступление – школьник у доски, студент – докладывает на семинаре в ВУЗе, на сцене в детском саду, тост на торжествах, доклад на собрании, отчет на заседании, послание по телевизору, обращение к избирателям, презентация товара или услуги клиентам и многое другое. Чтобы преуспеть в риторике, необходимо осознавать цель своего появления перед людьми. Как известно, аудитория внимательно слушает оратора первые несколько минут, а дальше внимание слабеет. Данный факт относится и к публичным выступлениям, тема которых очень интересна или очень значима для аудитории. Внимание, по образному выражению К. Д. Ушинского, – дверь в сознание человека, и приоткрыв ее в начале выступления, оратор стремится держать ее открытой на протяжении всей речи, прибегая для этого к специальным риторическим приемам [3].

Четкая формулировка целей и задач выступления. Прием мобилизует аудиторию, так как сразу позволяет слушателям осознать, зачем они будут слушать оратора. Это особенно важно, если цели оратора совпадают с интересами аудитории, затрагивают вопросы, волнующие аудиторию, раскрывают для них практическую необходимость того, о чем пойдет речь.

Интригующее начало, способное возбудить любопытство слушателей. Это может быть интересный факт из жизни, истории или какое-то утверждение, постановка проблемного вопроса.

Цитирование – в качестве цитаты может выступить высказывание широко известного исторического деятеля, писателя, ученого, чья популярность не вызывает сомнения у данной аудитории.

Риторический вопрос – это вопрос по форме, но утверждение или отрицание, по сути. Помимо риторического вопроса, также существует риторическое восклицание и риторическое обращение.

Введение вымышленной речи – это такой прием, в основе которого лежит фигура речи, по структуре напоминающая предложения с прямой или косвенной речью. Чтобы оживить монолог, оратор вводит в свою речь, речь других лиц, в том числе и собеседников.

Сравнение – это один из главнейших приемов ораторского искусства, используемый настолько часто, что многие даже не задумываются о нем как о какой-то особой фигуре речи. Этот прием позволяет представить абстрактное наглядно, что бывает особенно полезно, когда необходимо донести до слушателя числовую информацию.

Параллелизм – одинаковое синтаксическое построение соседних предложений или отрезков речи. Эта фигура усиливает эмоциональное воздействие текста.

Градация – расположение слов в порядке, при котором их значение постепенно усиливается, благодаря чему создается нарастание производимого ими впечатления.

Повтор – еще один распространенный ораторский прием, широко используемый в публичных выступлениях.

Аллегория – представляет собой выражение отвлеченного понятия через конкретный образ.

Призыв – это весьма распространенный риторический прием, заключающийся в обращении к аудитории с воззванием к чему-либо. Призыв хорошо работает в том случае, если слушатели положительно относятся к личности оратора и его идеям. Риторические приемы, такие как использование образов, сравнений, метафор, повторов, аллегории и других, позволяют максимально полно раскрыть тему речи, сделать выступление живым, понятным и интересным для аудитории.

Обратимся к рассмотрению некоторых риторических особенностей публичных выступлений Маргарет Тэтчер, которая была не только выдающимся политиком, но и мастером красноречия. Она восприняла лучшие традиции ораторского искусства, имеющего в Англии длительную историю развития и совершенствования.

Известно, что М. Тэтчер придерживалась консервативной идеологии – этот факт проявляется семантически и синтаксически в её официальных публичных выступлениях. Приведем отрывок из известной речи М. Тэтчер «Confidence in Her Majesty's Government», произнесенной в Палате Общин британского парламента. Здесь замыслу оратора способствует риторический прием повтора.

«....We have given power back to the people on an unprecedented scale. We have given back control to people over their own lives...». «...Мы отдали власть обратно людям в беспрецедентных масштабах. Мы должны вернуть контроль народа над их собственной жизнью...».

Первое, что бросается в глаза – анафора, повтор группы слов в начале каждого параллельного ряда. Этот прием привлекает внимание слушателей. Местоимение «мы» («we») также призвано создать более крепкий контакт с аудиторией, внушить доверие – прием интимизации. Здесь же использован один из самых эффективных приемов – противопоставление. Лексема «back» подчеркивает главную роль консервативного правительства в стране, а также отмечает преимущества, которые именно сейчас есть у британцев. Эти привилегии четко выделены в тексте словами, которые имеют коннотацию абстрактности, а в совокупности представляющими комфорт и спокойствие жизни простых жителей страны: power – власть, control – контроль.

Идейный родоначальник британского консерватизма Э. Берк отмечал, что наиболее воздействуют на адресата именно абстрактные слова, которые вызывают ассоциации и эмоциональный отклик. Такими абстракциями и экспрессивными призывами полна речь М. Тэтчер на конференции консерваторов в Шотландии (12 мая 1979 г.):

«Is it too late to change? Can't we have a government that will give us back our pride, our self-respect, our faith in ourselves? ». «Слишком поздно, что-либо изменить? Имеем ли мы правительство, которое даст нам нашу гордость, наше самоуважение, нашу веру в себя?»

М. Тэтчер в своих политических речах особое место уделяет таким абстрактным понятиям, как *pride* – гордость, *self-respect* – самоуважение, *faith* – вера. При этом из контекста следует положительная окраска этих понятий, их экспрессивная оценка оратором: *pride* – *reasonable self-respect*, *proper high opinion about oneself* (самоуважение, высокое мнение о себе); *faith* – *firm belief*, *trust*, *complete confidence* (твердая вера, уверенность, полное доверие). Кроме того, для М. Тэтчер характерны риторические вопросы в сочетании с повторами, что усиливает эмоциональное воздействие на аудиторию, и активное использование параллельных конструкций:

«...Where there is discord, may we bring harmony. Where there is error, may we bring truth. Where there is doubt, may we bring faith. And where there is despair, may we bring hope ...» «...Там, где есть разногласия, мы можем принести гармонию. Там, где есть ошибка, мы можем принести правду. Там, где есть сомнения, мы можем принести веру. А там, где отчаяние, мы можем принести надежду...»

Эмоциональность здесь создается синтаксически – неоднократный повтор параллельной конструкции с инверсией – «Where there is..., may we bring...». Прагматичность речи выражается в консервативном мировосприятии. Это передает эмоциональные оценки уже упомянутых абстракций – «we bring harmony, truth, faith, hope». Экспрессии речи способствует и прием градации, выражающийся даже в интонации, когда лексемы расположены в порядке усиления их семантического значения:

«...Where there is discord, where there is error, where there is doubt, where there is despair.... »

Таким образом, политическая речь М. Тэтчер содержит запоминающиеся фразы, понятная для всех слушателей, часто содержит всем известные культурные знаки, абстрактные понятия. В её речи используются языковые средства, характерные для консервативной идеологии. В речи М. Тэтчер много стилистически окрашенной лексики, предложений в сослагательном наклонении, обращений, противопоставлений и повторов, риторических вопросов, параллельных синтаксических конструкций, метафор. Тэтчер часто использует различные призывы, экспрессию. Это направлено на эмоции слушателей, потому что, благодаря эмоциям текст могут понять люди разного уровня развития. Известно, что манипулировать сознанием народа можно благодаря особым конструкциям и приемами речи, следовательно, если знать их особенности и применение, можно избежать манипуляторного воздействия.

Список литературы

1. Основы культуры речи и риторики. – URL: http://www.distedu.ru/mirror/_rus/www.mediaterra.ru/rhetoric/06.htm
2. Анисимова, Т. В. Современная деловая риторика : учеб. пособие / Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон. – М. : Воронеж, 2004. – 432 с.
3. URL: <http://filfak.mrsu.ru/filipova/lekcii.html>

4. Thatcher, M. Confidence in Her Majesty's Government / M. Thatcher // House of Commons Speech. – 1990. – Nov. 22. – URL: <http://www.margaretthatcher.org>.
5. Thatcher M. Speech to Scottish Conservative Party Conference, May 12, 1979. – URL: <http://www.margaretthatcher.org/speeches>

Т. О. Ляхова

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОНЦЕПТА КАК КЛЮЧЕВОГО ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **И. Г. Потылицина**

Языковая картина мира отражается в ключевых словах – концептах. Термин *концепт* в лингвистике и старый и новый одновременно. В 1928 г. С. А. Аскольдов опубликовал статью «Концепт и слово», где определял *универсалию* (концепт) как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [3, с. 267]. Но до середины прошлого века понятие «концепт» не воспринималось как термин. Лишь в 80-е гг. XX в. вновь возникает понятие «концепта» как термина, который послужит объяснению единиц психических процессов нашего сознания.

Концепт – термин современный, интегративный, хотя и прочно утвердившийся в лингвистике, но до сих пор не имеющий единого определения. Исследованиями концептов плодотворно занимаются такие учёные, как Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, А. Вежбицкая, Е. С. Кубрякова, С. Е. Никитина, В. Н. Телия, Р. М. Фрумкина и др.

В «Большом энциклопедическом словаре» дается следующее определение концепта: «Концепт (от лат. *conceptus* – мысль, понятие) – смысловое значение имени (знака), т.е. содержание понятия, объект которого есть предмет имени (например, смысловое значение имени Луна – естественный спутник Земли)» [9].

На первый взгляд, концептом можно назвать лексическое значение слова. Однако, доказанным считается тезис американского лингвиста о том, что значение слова в статье словаря представлено «недостаточным, узким, далёким от когнитивной реальности» [10].

Приведем ещё несколько наиболее известных определений концепта.

В «Очерках о когнитивной лингвистике» концепт трактуется как «информационную структуру, которая отражает знание и опыт человека, оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [1, с. 128].

Академик Д. С. Лихачёв под концептом понимал «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [6, с. 28].

Р. М. Фрумкина определяет концепт как вербализованное понятие, отрефлексированное в категориях культуры [8, с. 70].

С точки зрения В. Н. Телия, «концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через своё языковое выражение и внеязыковое знание» [7, с. 49].

Разнообразие определений понятия «концепт» предполагает наличие различных подходов в исследовании данного явления. Существуют различные методы и подходы исследования концептов, способы их описания, которые основаны на применении различного материала. Это также обусловлено выдвиганием на первый план одного из аспектов определяемого термина, который и становится основой дефиниции. Поэтому в современном определении термина «концепт» сформировалось несколько довольно разнообразных подходов – психологический, логический, логико-понятийный, философский, культурологический, семантический.

Психологический подход впервые был рассмотрен в трудах С. А. Аскольдова [3, с. 270] и Д. С. Лихачева [6, с. 36]. При таком подходе концепт характеризуется как мысленное образование, которое выполняло заместительную функцию.

Логический подход связан с работами Н. Д. Арутюновой и представлен в серии коллективных монографий «Логический анализ языка. Концепты, по мнению Н. Д. Арутюновой, определяются как понятия практической (обыденной) философии. При этом противопоставляются научное и «наивное» знание, а не индивидуальное и коллективное (как у Д. С. Лихачева)» [2, с. 35].

Культурологический подход. Ю. С. Степанов отмечает, что концепт и понятие принадлежат к различным областям знания: понятие – логики и философии, а концепт – математической лингвистики и культурологии. Ученый акцентирует внимание на связи языка и культуры. Концепт имеет терминологический смысл в системе понятий математической логики и обозначает содержание понятия. Концепт является синонимичным термину смысл. По мнению Степанова, в структурном отношении концепты в культурологии аналогичны концептам в математической логике [11]. Однако концепт в культурологии включает в себя большее количество компонентов. Он состоит из различных «слоев», которые являются результатом культурной жизни разных эпох.

Философский подход впервые обозначился в исследованиях В. В. Колесова. Философия, представленная в структуре родного языка, является отражением национальной ментальности. Он есть «внутренняя форма», которая в границах словесного знака и языка в целом предстает в своих содержательных формах как образ. Концепт рассматривается как основная единица ментальности. При этом изучаются истоки, эволюция современной концептуальной системы, рассматриваются тексты, ставшие ключевыми для каждого этапа развития русской ментальности [5].

Семантический подход в истолковании концептов находим в книге А. П. Бабушкина «Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка» [4]. Автор рассматривает концепт в рамках когнитивной семантики. Он отмечает коллективный, надличностный характер концептов. Семантический подход является лингвистическим по своей сути, и в его трактовке концепты соответствуют содержанию семем данного языка, поскольку в значениях слов содержится результат познания действительности. Используя процедуру компонентного анализа можно изучать концептуальные параметры слова. А в значении слова можно почерпнуть его логико-предметное содержание. Концепция А. П. Бабушкина опирается на теорию референции и теорию смысла.

В литературоведение концепт эстетически трансформируется, становясь «художественным концептом» (термин введен в аппарат современной лингвистики С. А. Аскольдовым), позволяющим выявить особенности мировоззрения, языковой картины мира автора, говорить о своеобразии его идиостиля как эстетически организованной системе словесных форм, воплощающих в тексте мировидение писателя. Художественный концепт в лексической структуре текста предстает как сложная содержательная структура, в которой сливаются воедино индивидуально-авторское понимание и традиция национального употребления данного концепта. Анализ концептосферы делает акцент на «внетекстовых» связях произведения, на его включенности в коммуникативный акт, историко-культурный контекст конкретной эпохи. Концепт – явление более динамичное, более стремительно меняющееся сравнительно со словом. Динамическая природа концепта определяет одну из важнейших функций его – доносить до людей знания о постоянно меняющемся мире. Концепт обладает способностью к развитию: он накапливает знания об объекте, постоянно попадает под влияние смежных и близких концептов. Каждый концепт может быть по-разному осмыслен в зависимости от контекста и культурного опыта концептоносителя. В художественном произведении концепт отражает особенности индивидуального миропонимания личности писателя.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Теоретические основы учения о «внутренней форме» фразем / Н. Ф. Алефиренко // Семантика языковых единиц. – М., 1996. – С. 128–130.
2. Арутюнова, Н. Д. Введение / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М. : Наука, 1993.
3. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность: Антология / под ред. В. Н. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 267–280.
4. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1996.
5. Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград ; Архангельск, 1996.
6. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 28–37.

7. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М., 1986.
8. Фрумкина, Р. М. Еще раз об особенностях классификационного поведения / Р. М. Фрумкина // Речь, восприятие и семантика. – М., 1988. – С. 70–74.
9. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/>
10. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / Ronald W. Langacker. – New York : Oxford University Press, 2008.
11. URL: <http://www.ec-dejavu.net/c/Concept.html>

П. А. Лутков

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Е. А. Шибанова**

Проблемы, касающиеся изучения этнических стереотипов, последнее время все более интересуют исследователей (В. В. Красных, В. А. Маслова, В. Н. Телия, В. И. Шаховский и др.), но богатство материала и таящиеся в этой теме возможности еще далеко не исчерпаны, тем более, если речь идет о сравнении разных языков и культур. Подобные исследования служат важному делу анализа национального менталитета, что, в свою очередь, помогает народам лучше понять друг друга. Излишне говорить, что в наше время такая задача представляется чрезвычайно важной отнюдь не только в лингвистическом плане.

Мы живём в мире стереотипов, которые наполняют культурное пространство. Человеческая психика обладает свойством создавать и прочно усваивать упрощенные стереотипы, которые особенно ярко проявляются в сфере международного общения (Ю. А. Соркин). Каждый народ имеет свое устойчивое представление о других народах на уровне бытового мышления. Об англичанах принято говорить, что они чопорны; о немцах, что они аккуратны; о французах, что они влюбчивы и легкомысленны. Мы говорим «типичный француз», имея в виду определенный набор этнических черт или характерных качеств и подобная фраза понятна собеседнику и не требует дополнительных объяснений, т.к. она имеет под собой определенный национальный стереотип. Таким образом, национальные стереотипы, отражают этнические и культурные особенности народа, специфику национальной психологии и традиции. Само понятие «стереотип» спорно, однако, изучение стереотипов все более активно привлекает к себе внимание ученых. Формирование подобных стереотипов связано с длительным историческим процессом межнационального и межкультурного общения народов друг с другом.

Этническая неповторимость выражается, прежде всего, в стереотипах, выполняющих важную функцию в воссоздании типичных этнических свойств. Формирование этнического стереотипа является фактически ответной реакцией на действительность [2, с. 108].

Наглядным примером могут служить стереотипы, связанные с названием городов, исторических провинций и стран в русском и французском языках.

Так, например, название реки Березина в русской культуре связано с победой над наполеоновскими войсками, а во французском языке выражение «C'est la Bérézina» означает поражение, провал, неудачу, которое совсем не обязательно связано с военными действиями.

Всем известно, что французы хорошо относились к своей стране. В названиях многих книг есть формулировка «La France et le reste du monde», т.е. Франция и остаток мира, весь остальной мир. Это как же надо любить свою страну, чтобы иметь такое выражение «vivre comme Dieu en France», что соответствует русскому «жить как у Христа за пазухой». Только у них не домашняя «запазуха», а ни больше, ни меньше, как сам Бог в их родной стране.

Названия исторических провинций, несомненно, отражают особенности местного характера.

Faire une lessive de Gascon – надевать грязное бельё наизнанку, пускать пыль в глаза. Бельё выворачивалось наизнанку, чтобы спрятать пятна и грязь на лицевой стороне одежды. Выражение это показывает, насколько ленивыми и изворотливыми считались гасконцы когда-то. Но этого мало, гасконец, по французским меркам, не только ленив и неповоротлив, он ещё и хвастун и враль: «Garde-toi d'un Gascon ou Normand, l'un hâble trop et l'autrement» – берегись гасконца и нормандца, один хвастун, а другой враль.

Для русских же гасконец накрепко связан с именем любимого литературного героя Александра Дюма – д'Артаньяна смелого, отважного, верного в дружбе и любви, авантюриста. Но особенности характера и литературной судьбы д'Артаньяна несомненно отражает отношение французов к гасконцам. Это смелость, граничащая с безрассудством, неустроенная личная жизнь, излишняя хвастливость, желание всегда во всём быть первым и тот факт, что только к самому концу его жизни исполнилось мечта любимого героя – стать мушкетёром.

Общеизвестным является факт особого внимания, которое французы демонстрируют по отношению к сыру и вину. Данная отличительная черта французского этноса зафиксирована в паремиологическом фонде языка. Существует большое количество языковых единиц, свидетельствующих о роли вина и сыра в культурной и социальной жизни общества:

- «entre la poire et le fromage» (под конец обеда, за десертом): expression utilisée au 16-ème siècle. Elle désignait l'intermède gastronomique, la poire servant alors à rafraîchir le palais avant le fromage de la fin de repas;

- fromage et dessert (чего душе угодно).
- faire un fromage de qch (раздувать, преувеличивать).
- à bon vin pas d'enseigne (хороший товар сам себя хвалит).

Le vin ne se connaît pas à l'étiquette, ni l'homme à l'habit (ни вино не узнают по этикетке, ни человека по одежке).

Автор «Психологии вкуса», знаменитый «гурмэ» Ансельм Брийян-Саварен писал в конце XVIII века: «Десерт без сыра – это красавица без глаза» или «Десерт без сыра – это мужчина без усов». А поэт Виктор Мэзи уточнял в своем творчестве: «Сыр, ты – поэзия, букет нашего обеда. Что означала бы жизнь, если бы тебя не было».

Каждый язык по-своему членит мир, то есть имеет свой способ его концептуализации. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. В этом и проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке. Язык фиксирует коллективные стереотипные и эталонные представления, объективирует интерпретирующую деятельность человеческого сознания. Картина мира того или иного этноса становится фундаментом культурных стереотипов. Ее анализ помогает выявить различия в национальной культуре того или иного народа.

Список литературы

1. Красных, В. В. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь / В. В. Красных, И. В. Захаренко, Д. Б. Гудков. – М., 2004.
2. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
3. Сорокин, Ю. А. Введение в этнопсихолингвистику / Ю. А. Сорокин. – Ульяновск : УлГУК, 1998. – 138 с.
4. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
5. Шаховский, В. И. Эмоциональные культурные концепты: параллели и контрасты / В. И. Шаховский // Языковая личность: культурные концепты : сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград ; Архангельск : Перемена, 1996. – С. 80–96.

И. В. Маковская

КОНЦЕПТ «ПОЭТ» В ТВОРЧЕСТВЕ ШАРЛЯ БОДЛЕРА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Е. А. Шибанова**

В последние годы лингвисты всё чаще обращаются к исследованию стиля писателя, к концептуальному наполнению его произведений. Такой подход позволяет эксплицировать авторское мировидение, выявить специфику его ценностной ориентации и языковых приоритетов, особенностей индивидуально-авторского словоупотребления.

Поэтическое богатство определяется не только богатством лексики и грамматики, но и богатством концептосферы поэта. В творчестве любого поэта есть слова-образы, слова-мотивы, которые повторяясь, обогащаются, меняются, в которые вкладывается собственный смысл. Это и есть концепты, составляющие ядро творчества. С точки зрения когнитивной поэтики, именно сущности предопределяют специфику авторского стиля.

Шарль Бодлер, как и все прирождённые поэты, с самого начала овладел формой и создал свой собственный стиль, которому он позднее придал ещё большую выразительность. Изучение концептов в поэзии Шарля Бодлера является частью комплексного изучения важной лингвокультурологической проблемы. Кроме того, анализ концептов, актуализированных в поэтическом произведении, помогает получить наиболее полное объективное представление о картине мира писателя.

Материалом для нашего исследования послужило наиболее значительное произведение Шарля Бодлера сборник стихов «Les fleurs du mal». Герой цикла разрывается между идеалом духовной красоты и красоты порока, его терзают ощущение раздвоенности и жажда смерти. Объектами рефлексии становятся у Бодлера концепты жизни и смерти, добра и зла, поэта и поэзии, любви и страданий, порока, скуки и уныния, человеческой души, которые и создают ядро его поэзии. Ш. Бодлер создаёт собственный мир, не всегда прозрачный и понятный, но всегда притягательный. В данной статье мы хотим рассмотреть один из основных концептов в поэзии Ш. Бодлера – концепт «поэт» .

Первое стихотворение сборника «Les fleurs du mal» по названию «Bénédiction» изображает появление в мир поэта, предмета изумления и отвращения для собственной матери, стыдящейся плода своих недр:

Lorsque, par un décret des puissances suprêmes,
Le Poète apparaît en ce monde ennuyé,
Sa mère épouvantée et pleine de blasphèmes
Crispe ses poings vers Dieu, qui la prend en pitié:
– «Ah! que n'ai-je mis bas tout un noeud de vipères,
Plutôt que de nourrir cette dérision!
Maudite soit la nuit aux plaisirs éphémères
Où mon ventre a conçu mon expiation!
Puisque tu m'as choisie entre toutes les femmes
Pour être le dégoût de mon triste mari,
Et que je ne puis pas rejeter dans les flammes,
Comme un billet d'amour, ce monstre rabougri

Такое отношение обусловлено тем, что родная мать Бодлера не одобряла интересов Шарля к литературе. Его даже отправили путешествовать, чтобы дать другое направление его мыслям, в которых он упорствовал. Но страхи матери были далеко не напрасны. Она знала, на какое печальное, неопределенное и жалкое существование, не говоря уже о денежных трудностях, обрекает себя тот, кто вступает на путь литературной карьеры.

Бодлер изображает поэта, преследуемого глупостью, завистью и язвительными насмешками:

Tous ceux qu'il veut aimer l'observent avec crainte,
Ou bien, s'enhardissant de sa tranquillité,
Cherchent à qui saura lui tirer une plainte,
Et font sur lui l'essai de leur férocité.
Dans le pain et le vin destinés à sa bouche

Ils mêlent de la cendre avec d'impurs crachats;
Avec hypocrisie ils jettent ce qu'il touche,
Et s'accusent d'avoir mis leurs pieds dans ses pas.

Во все времена судьба поэта была тяжелой. Но Бодлер верит, что за всеми страданиями и испытаниями «поэта» ждёт слава. Его труд вознаграждается и «поэт» становится бессмертным, благодаря своим произведениям.

В стихотворении «L'Albatros» Бодлер сравнивает поэта с птицей альбатрос. Бодлер противопоставляет поэта толпе. С одной стороны, существует область природы, свободы, царственного полёта человеческого духа, олицетворяющая поэта. С другой стороны – область грубости и мелочности, пленения и несвободы, олицетворяющие мир людей, мир толпы:

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.
À peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.
Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule!
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait!
Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

В этом произведении Бодлер сравнивает судьбу поэта в обществе с участью пленённой птицы. Матросы – это олицетворение духовно искалеченного общества, не способного ощущать прекрасное, сочувствовать, мечтать, любить и восхищаться. И «поэт», устремлённый к духовному, к небесной сфере, зачастую обречён на постоянное непонимание тех, кто его окружает. Возможно, именно в этом стихотворении Шарль Бодлер выражает свои чувства из-за осуждения его сборника «Les fleurs du mal». Многие очень жёстко критиковали его произведения, что, несомненно, задевало Бодлера. Сам он так высказался о своей книге в одном из личных писем: «В эту жестокую книгу я вложил всю мою мысль и сердце, всю мою нежность и ненависть, всю мою религию... И если бы я написал противоположное, если бы клялся всеми богами, что это произведение чистого искусства, обезьянства, жонглёрства, то я лгал бы самым бесстыдным образом!»

Стихотворение «Le Soleil» включает в себе что-то вроде безмолвного оправдания поэта в его бесцельных странствиях. Поэт, подобно солнцу, входит всюду – в больницу и во дворец, в притон и церковь, всегда чистый, всегда лучезарный, всегда божественный, безразлично проливая свой золотой блеск на падаль и на розу:

Le long du vieux faubourg, où pendent aux mesures
Les persiennes, abri des secrètes luxures,
Quand le soleil cruel frappe à traits redoublés
Sur la ville et les champs, sur les toits et les blés,
Je vais m'exercer seul à ma fantasque escrime,
Flairant dans tous les coins les hasards de la rime,
Trébuchant sur les mots comme sur les pavés
Heurtant parfois des vers depuis longtemps rêvés...
...Quand, ainsi qu'un poète, il descend dans les villes,
Il ennoblit le sort des choses les plus viles,
Et s'introduit en roi, sans bruit et sans valets,
Dans tous les hôpitaux et dans tous les palais.

Здесь раскрывается главное предназначение «поэта» – он воспевает красоту. И как под лучами солнца вдруг безобразная вещь начинает блистать, так и в умелых руках «безобразное» слово может ослеплять своей красотой. Великим даром обладает «поэт» умением извлекать Красоту из Зла.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что изучая поэтический идиостиль автора, интерпретированный с позиции его концептуальной насыщенности, мы познаем художественный мир поэта, формирующийся под влиянием экстралингвистических факторов, отражающих его мировоззрение, его жизненную позицию.

Н. Ю. Прохорова, Е. И. Железникова

ТОНКОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА

Заимствованное из романских языков слово «юмор» (*humour*) восходит к греческому слову «*humog*» («гумор»), означающему «влага», «жидкость». Дело в том, что во времена Гиппократы *гумором* называли такое соотношение четырех жидкостей организма (крови, лимфы, желтой и черной желчи), которые способствовали хорошему самочувствию человека.

Юмор присущ всем народам и их представителям. На характере шуток сказывается менталитет ее носителя, то есть совокупность умственных, эмоциональных, культурных особенностей, ценностных ориентаций и установок, образ мышления и характер мироощущения. В частности, английскому юмору, как и его носителям, свойственны такие черты, как аристократичность, тонкость, сдержанность, гипертрофированное спокойствие. Англичане обладают особым умением говорить смешные вещи с невозмутимой серьезностью. По этой причине они получили название *dry humour* («сухой юмор»). Об этом особом даре нации свидетельствуют произведения классиков английской художественной литературы: У. Шекспира, Дж. Байрона, У. Теккерея, О. Уайлда, Дж. К. Джерома, О. Хаксли и Дж. Микиша.

Примером сухого юмора является следующая шутка: во время публичной лекции студентка спрашивает у преподавателя разрешения выйти. Монотонным сдержанным голосом он ей отвечает: *I'm sure it will break my heart, but you may leave* (Это, конечно, разобьет мое сердце, но вы можете идти). Другой характерной чертой английской шутки является самоирония, или высмеивание собственных ошибок, курьезов, недостатков, даже в масштабах страны: *Only in England can a pizza get to your house faster than an ambulance*.

Excuse me, are you stupid or are you not English?

При прочтении второй шутки необходимо обратить внимание на употребление в данном сообщении, содержащем довольно резкий, грубый посыл, вежливой формы «excuse me» (извините).

Английский юмор часто спонтанен. Находясь в английском обществе, собеседнику очень важно уметь быстро «освоить» предлагаемую ему комическую роль. Ролевые модели – **анекдоты** очень популярны в Англии. Например, в холодный дождливый день на фразу «*Today is a good weather, isn't it?*» можно ответить: «*Yes, sir, and I hope tomorrow it will be even better*».

В Англии, как и во многих других странах, распространен «черный юмор» (black humour). В качестве примера хотелось бы привести следующую шутку: *When I was young I didn't like going to the weddings. My grandmother would tell me «You're next». However, she stopped doing that after I started saying the same thing to her at funerals*. В этой шутке наблюдается непроизвольное сравнение свадьбы с похоронами, то есть для героини свадьба (начало семейной жизни) символизирует гибель жизни как таковой (жизни как радости, удовольствия) и, скорее всего, начало ничтожного, бесцельного существования. Неудачный брак или брак в принципе – одна из главных тем английского анекдота: – *Aren't you wearing your wedding ring on the wrong finger?* – *Yes, I am, I married the wrong woman*.

Этнические шутки (**ethnic slurs**, slur означает «клеветническое обвинение») пользуются популярностью среди англичан. Их целью является подчеркнуть различие между национальными менталитетами (или просто их черт характера) в саркастической форме:

An Englishman, an Irishman and a Scotsman were confessing their secret vices to each other. 'I'm a terrible gambler,' said The Englishman. 'I'm a terrible drinker,' said The Scotsman. My vice is much less serious,' said The Irishman, 'I just like to tell tales about my friends.'

Парадоксальные шутки также распространены среди англичан. В подобных шутках вместо ожидаемого ответа собеседник слышит нечто абсурдное, что коренным образом меняет смысл высказывания и тем самым вызывает смех.

– *Sir, did you have a good holiday?*

– *Yes! I went to France, to Paris.*

– *Did you have much trouble with your French when you were there?*

– *No, I didn't but the Parisians did.*

Типичной чертой английского юмора считается *псевдоконтраст*, то есть создание комического эффекта с помощью высказывания, которое противоречит мысли собеседника, но, по сути своей, усиливает ее:

– *Why didn't you answer the letter I had sent you?*

– *But I didn't get any letter from you! And besides I didn't like what you said in it.*

Большую группу составляют *шутки-каламбуры*, то есть шутки, которые построены на основе:

А) игры слов

– *How are they biting today?*

– *On the neck and legs mostly.*

Слово *bite* в первой реплике употребляется в значении «клевать» (о рыбе), а собеседник отвечает так, будто бы *bite* имеет значение «кусаться».

Б) игры синтаксических конструкций (пунктуационной игры)

– *Woman, without her man, is nothing.*

– *Woman! Without her, man is nothing!*

В) игры, основанной на омонимии

– *Why do cows have horns?*

– *Because their horns don't work.*

Здесь комический эффект был достигнут путем употребления многозначного слова «horn», которое может переводиться, как «рог» и как «горн», а точнее «колокольчик».

Научиться понимать английский юмор довольно сложно. Для того чтобы понять все тонкости и особенности английского юмора, необходимо постоянно совершенствовать свое знание английского языка, традиций и культурных особенностей страны.

Список литературы

1. Кулинич, М. А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка) / М. А. Кулинич. – Самара, 1999.

В. В. Пчелинцева

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель –
учитель английского языка ***Е. Е. Потяева***

Развитие человеческого общества – это развитие всех составляющих его культур и, соответственно, всех языков. В настоящее время тесная связь языка и культуры никем не ставится под сомнение. Особенное отражение эта связь находит в осуществлении процесса интеграции разных стран, культур и языков. Во время диалога культур невозможно обойтись

без перевода на другой язык терминов культуры той или иной страны. Переводчику необходимо перенести термин с одного языка на другой так, чтобы он сохранил функции, которыми обладал на языке оригинала, одновременно адаптируясь к нормам языка перевода. Подробное рассмотрение различных способов перевода терминологии российской культуры на английский язык поможет более эффективно использовать средства языка оригинала и языка перевода для отражения описываемого явления. Всё вышесказанное определяет актуальность данного исследования, которая подтверждается еще и тем фактом, что терминология российской культуры широко используется во многих сферах языковой коммуникации, поэтому требует особого внимания при различных видах перевода.

На первом этапе термины были классифицированы по отношению к самому изучаемому языку, в соответствии с теми аспектами русской культуры, в описании которых употребляются (например, экономические, политические, исторические), а также по отношению к периоду заимствования.

Во время изучения истории заимствования терминов русской культуры в английском языке, мы выделили пять основных периодов заимствования терминов.

1. До XVI в, когда только начинали складываться торговые отношения между русским народом и англичанами. Первое заимствование из русского языка в английский датируется концом XIII – началом XIV века (слово *sable* – соболь). В основном в указанный промежуток времени заимствовались слова из сферы быта, государственного устройства, общественных отношений, системы мер, денежных единиц и прочее.

2. Период с XVI по начало XIX века – период развития торговых, а также политических отношений между русскими и англичанами.

3. Середина XIX – начало XX века – заимствования, связанные с народно-демократическим движением, а также с Отечественной войной 1812 – 1814 г.

4. Термины, заимствованные в XX в так называемые, термины-советизмы.

5. Термины, заимствованные после распада СССР.

На втором этапе исследования нами были выделены следующие способы перевода терминов русской культуры на английский язык:

- Поиск бикультурного термина или бикультурной номинации. Некоторые термины российской культуры в английском языке представляют собой сочетание бикультурных номинаций: *Socialist Realism*, *Democratic Centralism*.

- Калькирование. Яркими примерами калькирования являются следующие термины: *Decembrist*, *New Economic Policy (NEP)*.

- Дополнение термина, переведенного путем транслитерации, именем номенклатурным (видовым), например *Katyusha rocket launcher*, *Matryoshka doll*, *Stakhanovite movement*.

- Транслитерация. Примеры: *Pogrom*, *Agitprop*.

- Практическая транскрипция. Примеры: *Sterlet*, *Steppe*.

Во время исследования было отмечено, что часто в английском языке используется, так называемый, симбиоз транслитерации и транскрипции.

На третьем этапе была составлена опорная таблица заимствованных терминов русской культуры, их структурирование относительно периода заимствования и способа перевода.

Когда мы собрали достаточное количество теоретических материалов, осталось проверить на практике наши предположения. Было решено исследовать англоязычный публицистический текст Георгия Манаева «Discovering 'British Moscow'» для интернет-ресурса «Russia Beyond the Headlines».

В статье были найдены все пять способов перевода терминов русской культуры. Их роль в понимании терминологии была проверена опытным путем: учащиеся старшего звена получили разные варианты текста статьи, отличающиеся способом перевода одних и тех же терминов. По прочтении они должны были сравнить эмоциональную окраску одних и тех же терминов, переведенных разными способами.

В итоге были сделаны следующие выводы об употреблении терминологии русской культуры:

Бикультурные номинации, будучи аналогами терминологии российской культуры в английском языке, обращали внимание читателя на смысл, заключенный в том или ином термине. К примеру, если бикультурная номинация употреблялась в отношении исторической личности, то термин указывал на ее должность или социальный статус: senator, minister.

Использованные для перевода, в основном, географических объектов, видовые дополнения указывали читателю на образ той культурную общность, к которой принадлежит понятие. В то же время читатель обращал внимание и на название того или иного географического объекта: в словосочетании Spasskaya Tower видовое Tower рисует образ предмета, собственное имя указывает на определенный объект культуры, один из множества существующих.

Термины, переведенные при помощи каликирования, вызывали у читателя ассоциацию с определенным географическим наименованием или периодом времени. Так благодаря умело заимствованной основе, адаптированной к правилам английского языка, слово Muscovite порождало в сознании читателей образ жителя Москвы.

Транскрипция и транслитерация были признаны читателем самыми лучшими способами выразить самобытность и неповторимость того или иного объекта культуры. Будучи не связанными ни с какими английскими аналогами, термины вроде Kremlin или Czar воспринимались читателем как независимые культурные единицы, аналоги которым найти в английском языке кажется невозможным.

Рассмотренные нами способы перевода терминологии российской культуры на английский язык действительно встречаются в англоязычных текстах и влияют на восприятие и употребления самих терминов. Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, подтвердилась.

Данная научная работа может считаться определенным шагом в изучении особенностей взаимопроникновения не только двух языков, но и двух культур. Дальнейшее исследование помогло бы переводчикам и заинтересованным в процессе интеграции английской и русской культуры людям открыть для себя больше возможностей понимания различных явлений и предметов русской культуры.

Список литературы

1. Кабакчи, В. В. Сопоставительное исследование межъязыковых лексических аналогов / В. В. Кабакчи. – Ленинград, 1984. – С. 35.
2. Кабакчи, В. В. Английский язык советской культуры как объект лексико-семантического и синтагматического исследования / В. В. Кабакчи // Кабакчи В. В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб. : РГПУ, 1998. – С. 116.
3. Кабакчи, В. В. Особенности употребления собственных имен в тексте гетерогенного описания культуры / В. В. Кабакчи // Кабакчи В. В. Англоязычное описание русской культуры : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2009. – С. 154.
4. URL: <http://www.wikipedia.org>
5. URL: <http://www.begin-english.ru>
6. URL: <http://cnit.ssau.ru>
7. URL: <http://otherreferats.allbest.ru>
8. URL: <http://www.lingvo-plus.ru>
9. URL: <http://rbth.com>

Т. А. Разуваева, Ю. Э. Пономарёва

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЕ

На газетных полосах публицистический стиль представлен наиболее полно и широко, во всём разнообразии его жанров. Важнейшим лингвистическим, конструктивным признаком газетно-публицистического стиля является тесное взаимодействие и взаимопроникновение выразительных, эмоционально воздействующих речевых средств и стандартных, широко употребляемых в данном стиле языка.

Широкое привлечение выразительных средств обусловлено в первую очередь агитационно-пропагандистской функцией данного стиля. Выразительность газетной публицистики отличается от выразительности языка художественной литературы. Присущая газете ориентация на массового и многоликого читателя, безмерная широта и разнообразие тематики – все эти особенности газеты требуют броских, мгновенно воспринимаемых выразительных средств.

Стремление же к стандартизации языковых средств отражает информативную функцию газеты и, в ещё большей мере, условия функционирования.

Одной из важных особенностей текстов СМИ практически всех жанров является сочетание в них элементов сообщения и воздействия. Хотя главной функцией массовой коммуникации принято считать передачу информации, эта передача довольно редко бывает полностью нейтральной, т.е. абсолютно свободной от элементов воздействия на аудиторию. В большинстве случаев передача информации сопровождается прямым или завуалированным выражением оценки, языковыми средствами и речевыми приемами, побуждающими аудиторию к определенной реакции на передаваемую информацию, средствами привлечения внимания к информации или к точке зрения, выражаемой в сообщении.

Экспрессивность языка как способ привлечения внимания читателя, выражения отношения к передаваемой информации, расстановки оценочных акцентов и т.п. (среди экспрессивных, т.е. обладающих особыми коннотациями выражений, можно также встретить речевые клише и штампы), наличие оценочных эпитетов, прямых обращений к читателю (эти особенности чаще всего характеризуют авторские, подписные материалы) [1].

Теперь, когда мы рассмотрели особенности публицистического стиля, который подразумевает наиболее частое использование фразеологизмов, мы можем перейти к анализу фразеологизмов, встретившихся в немецкой прессе.

Материалом для исследования послужили журналы «Der Spiegel», «Eulenspiegel», «Zeit» и «Art». Далее приведены отрывки из журнальных статей, а также проанализированы встретившиеся в них фразеологизмы.

В следующем примере мы встречаем фразеологизм, относящийся, по классификации М.П. Брандес [1], к разговорным словосочетаниям:

Sechs republikanische Präsidentschaftsbewerber sind nach den Vorwahlen in Iowa und New Hampshire im Rennen geblieben. Es sind Bewerber, die nicht einfach nur an teuren Staatsprogrammen sparen wollen, sondern versprechen, Ministerien abzuschaffen, sogar die Notenbank. Sie leugnen den Klimawandel, sie verlangen, dass die Schöpfungslehre an öffentlichen Schulen gelehrt wird. Sie überbieten sich in irrwitzigen Steuersenkungsversprechen, führen Debatten über Bomben gegen Iran und einen Handelskrieg mit China und unterscheiden sich, was die Einwanderungspolitik betrifft, nur noch in der Frage, wie viele Zäune Amerika an der mexikanischen Grenze bauen soll. [Hujer. Zeit der Verrücktheiten// der Spiegel, 16.1.12: 90-91]

В данном примере говорится о выборах на пост президента США. После предварительного отбора в штатах Айова и Нью Гэмпшире в гонке за пост президента остались шесть республиканских кандидатов. Для выражения этой мысли автор использует устойчивое словосочетание «im Rennen bleiben», типичное скорее для стиля разговорной речи, за счет чего предложение звучит более экспрессивно. Данный фразеологизм имеет эмоционально-экспрессивную окраску. Его стилистическая функция – придать статье эмоциональную окраску. В немецком языке существуют похожие фразеологизмы: das Rennen machen – разг. выйти победителем,

выиграть; gut im Rennen liegen – хорошо идти (об участнике соревнований, скачек и т.п.);

В следующем примере нам встречается фразеологизм, также относящийся к разговорным словосочетаниям:

Allein ein mathematischer Algorithmus entscheidet bei Google über Wohl und Wehe ganzer Industriezweige. Die Details des Formelwerks hüten die Informatiker wie den Nibelungenhort. Denn wer am Anfang der Google-Ergebnislisten auftaucht, wird reich entlohnt. Alle anderen verschwinden in den digitalen Katakomben des Internets. [Bethge. Fischer im Datenozean// der Spiegel, 2.1.12: 126-127]

В этой статье речь идет о роли Google в судьбе целых промышленных отраслей. Данную мысль автор выразил с помощью емкого, но экспрессивного выражения «über Wohl und Wehe entscheiden». Его главная функция – подчеркнуть ценность поисковой системы Google в современном информационном мире.

В следующем примере мы видим фразеологизм, относящийся к фразеологизмам высокого стилистического тона, в частности, к книжным выражениям:

Endlich etwas Positives in diesen krisengrauen Zeiten: Wir sind

Kulturhauptstadt! Vor allem aber: Wir sehen Licht am Ende des selbst gegrabenen Tunnels [Art, 02.2010].

Первоначально данный фразеологизм звучит как «Licht am Ende des Tunnels sehen», но в данной статье он был преобразован. Иногда в публицистике фразеологизмы преобразовывают для уточнения и усиления значения. Основная функция данного фразеологизма – придать статье более высокую стилистическую окраску.

Следующий фразеологизм относится также к книжным выражениям:

Zuvor schon hatten seine intelligent zugeschnittenen Konkurrenten in der Union, Ernst Albrecht und vor allem Franz Josef Strauß, mit all ihrem scharfkantigen Verstand vor dem unverrückbaren Fleischberg aus der Pfalz ins bittere Gras beißen und abschieben müssen [Eulenspiegel 08. 2011].

«Ins Gras beißen» переводится на русский язык как «протянуть ноги», в немецком буквальном переводе – «вгрызаться в траву». В данной статье этот фразеологизм также был преобразован, чтобы уточнить и усилить значение. Функция данного фразеологизма – придать статье более высокую стилистическую окраску.

Следующий фразеологизм относится также к книжным выражениям:

Dirk Nowitzki, in Deutschland als «unser Mann in der US-Profiligen NBA» jahrelang eine respektierte, aber eher abstrakte Größe, stellt in der großen, weiten Welt da draußen unsere vertrauten Lichtgestalten längst in seinen langen Schatten – nicht erst seit der Nacht zum Montag, als er 20 mit seiner Mannschaft, den Dallas Mavericks, zum ersten Mal die lang ersehnte, hart umkämpfte US-Meisterschaft gewann [Zeit, 16.06.2011].

Фразеологизм «In den Schatten stellen» переводится как «затмевать (собой)». Он был преобразован в данной статье, чтобы уточнить и усилить

значение. Его функция – придать статье более высокую стилистическую окраску.

В исследовании мы провели анализ некоторых статей из немецких газет. Проведенный анализ показал, что в газетных статьях преимущественно преобладают так называемые разговорные фразеологизмы, или идиомы, а также фразеологизмы высокого стилистического тона. Их стилистическая функция заключается в реализации экспрессивности и выразительности, что является специфической особенностью газетно-публицистического стиля.

Список литературы

1. Брандес, М. П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1971.

В. О. Савостьянов

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ БРАЗИЛЬСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ ПАУЛУ ФРЕЙРЕ

Научный руководитель – д.пед.н., профессор **В. В. Полукаров**

Паулу Реглус Невес Фрейре родился в одном из самых бедных городов Латинской Америки Ресифи, столице северо-восточной провинции Бразилии. Не смотря на то, что Фрейре вырос в семье среднего класса, он живо интересовался образованием бедных людей родного региона. Получив диплом юриста, Паулу Фрейре разработал педагогическую концепцию для всех уровней образования. Он был дважды заключен в тюрьму в своей стране, а за её пределами прославился. Впоследствии он получил признание и в Бразилии. Сегодня Паулу Фрейре можно назвать одним из самых известных педагогов двадцатого века. Однако, не смотря на широкое изучение его наследия в странах Европы и Америки, Фрейре остался мало известен в России.

Сущность его концепции составляет образовательный процесс, сфокусированный на окружающей обучающихся среде. Фрейре полагает, что обучающиеся должны понимать собственную реальность, как часть своей образовательной деятельности. Недостаточно того, что ученик может прочитать фразу «Ева увидела виноград»: обучающийся должен учиться видеть Еву в её социальном контексте, выяснять, кто произвел виноград, и кто получил выгоду от такой работы.

Основные понятия педагогической концепции Фрейре можно выделить из его работ, центральной из которых является «Педагогика угнетенных», впервые опубликованная в 1968 году на португальском языке:

Практика (действие/размышление) – людям недостаточно собираться и дискутировать, чтобы узнать что-либо о своей социальной реальности.

Необходимо совместно действовать, преобразовывая собственное окружение.

Генеративные темы – по Фрейре каждая эпоха «характеризуется набором идей, концептов, надежд, сомнений, ценностей и испытаний находящимися в диалектическом взаимодействии со своими противоположностями и стремящимися к завершению». Их конкретное представление составляют определенные «темы». Например, мы можем сказать, что в нашем обществе такой темой является бюрократический контроль или социальное исключение пожилых людей и людей с ограниченными возможностями. При социальном анализе данные темы могут быть раскрыты в конкретном представлении, при этом раскрывается и противоположная тема (то есть каждая тема взаимодействует со своей противоположностью).

Опыт перерождения – Фрейре считает, что те, «кто сознательно посвящают себя людям, должны постоянно исследовать себя заново. Подобное перерождение настолько радикально, что исключает любое сомнительное поведение. Посвящение себя людям требует глубокой трансформации. Те, кто проходят ее, должны принять новую форму существования; они больше не могут оставаться тем, кем были раньше».

Диалог – ведение диалога предполагает равенство участников. Каждый должен спрашивать, что известно ему/ей и понимать, что через диалог существующие мысли изменятся, и появится новое знание.

Критическое осознание – процесс развития критического отношения к социальной действительности через размышление и действие. Паулу Фрейре утверждает, что каждый человек воспринимает социальные мифы, которые затем доминируют в его сознании. Поэтому обучение – критический процесс, предполагающий раскрытие реальных проблем и нужд.

Кодирование – это способ сбора информации с целью создания картины (кодирования) реальных ситуаций и людей. Декодирование – процесс, при котором группа людей начинает идентифицировать себя с различными аспектами ситуации до тех пор, пока не почувствует себя частью ситуации, что, в свою очередь, позволит критически анализировать ее. Этот процесс можно сравнить с фотографом, настраивающим фокусировку.

Банковская концепция образования – концепция образования, в которой «знание – это дар, преподнесенный теми, кто считает себя знающими тем, кто, по мнению первых, не знает ничего».

Фрейре подробно разработал свою концепцию образования в докторской диссертации, которая, однако, не получила одобрения совета университета. В своей работе Фрейре критиковал низкий уровень развития университетов Бразилии. Такая оценка не соответствовала ожиданиям переходного периода страны от колониально-аграрного общества к независимому и индустриальному, поэтому решение совета университета было вполне логичным.

Тем не менее, Фрейре получил возможность продолжить свою работу в университете из-за дружбы с Хуаном Алфредо Гонсалвиш да Коста Ли-

ма, который был первым проректором и, затем, в 1962 году, ректором Университета Ресифи. Фрейре стал специальным советником по работе со студентами и, впоследствии, (также в 1962 году) директором службы распространения знаний и опыта.

Считая врождённой способностью людей к размышлению, Фрейре уже проводил эксперименты с визуальным и слуховым восприятием информации, обучая читать и писать. В одном из своих первых экспериментов, Фрейре спросил свою безграмотную домработницу о настенном слайде, на котором был изображён мальчик и соответствующее португальское слово «menino». Снова и снова произнося отдельные слоги этого слова и затем, повторяя слово целиком, Фрейре заметил – Мария поняла, что без отдельных слогов слово становится неполным и, таким образом, усвоила, что слово состоит из слогов [1, с. 9].

Тем не менее, Фрейре пока не мог определить стимул, который будет вызывать интерес к изучению слов и слогов у безграмотного человека. Опыт также показывал, что недостаточно просто начать активно обсуждать окружающую реальность. На безграмотных людей сильно влияли их неудачи в школе и других образовательных институтах. Для того, чтобы сгладить эти отпечатки и привнести мотивацию в обучение, Фрейре проводил эксперимент, объясняя обучающимся различия между возможностями человека и животного в их среде обитания. Это различие демонстрировалось также с помощью «повторного открытия» народного творчества (керамика, ткачество, резьба по дереву, любительский театр и др.). Изначально это различие было подчеркнуто и теоретически описано немецким социологом и философом Максом Шелером: «Человек как создатель культуры».

Фрейре начал экспериментировать со своим новым подходом к обучению грамоте в кружке, который он сам координировал и членов которого он лично знал. В своих публикациях, лекциях и интервью Фрейре иногда цитирует мнения первых членов кружка, высказывающихся о применении его метода обучения в 'Centro de Cultura Dona Alegarinha', одном из культурных кружков. Этот кружок находился в районе Посу-да-Панела в Ресифи, в нём обсуждались повседневные проблемы людей [2, с. 56] и там же состоялись первые попытки непосредственного применения метода обучения грамоте.

Фрейре сообщает, что спустя только 21 час обучения, один ученик мог прочесть простые заметки в газете и написать короткие предложения. В особенности слайды вызывали большой интерес и способствовали мотивации участников. Через тридцать часов (один час в день, пять дней в неделю) эксперимент был закончен. Трое участников научились читать и писать. Они могли читать короткие тексты, газеты и писать предложения. Двое участников вышли из программы [3, с. 58]. Так родился «метод обучения грамоте» Фрейре.

Он применялся в городе Диадема (штат Сан-Паулу) в 1983–1986 годах и частично в рамках широко-обсуждаемой в Бразилии программы MOVA (в городе Сан-Паулу (1989–1992) во время администрации Фрейре. Различные этапы методы оставались неизменными, хотя иногда изменялся порядок и содержание метода в виду социально-экономической ситуации в различных районах применения программы [2]. Эти этапы можно обобщить следующим образом:

- педагоги наблюдали за участниками, чтобы «внедриться» в их мир и понять их «язык»;
- поиск генеративных слов и тем вёлся на двух уровнях: богатство слогов, высокая степень опытного вовлечения;
- сначала такие слова кодифицировались в визуальные образы, которые побуждали людей, погруженных в «культуру тишины», выйти из неё в качестве сознательных творцов собственной культуры;
- введение «антропологической концепции культуры» с пониманием соответствующих различий между человеком и животным;
- декодирование генеративных слов и тем «культурным сообществом» под незаметным влиянием координатора, который не является «учителем» в общепринятом смысле, но который стал педагогом-воспитателем в диалоге с воспитанниками-педагогами;
- создание нового «кодирования», ярко критического, направленного на действие.

Те, кто ранее был безграмотным, теперь отрицали свою роль простых объектов в природе и истории общества. Они предпринимают попытку стать субъектами своей собственной судьбы.

Данный метод имел ошеломляющий успех на всей территории Бразилии. Появилась возможность сделать безграмотное население (а это 40 миллионов человек на тот момент) грамотным – умеющим читать и писать разрешалось принимать участие в голосовании – и сознательным, критически относящимся к проблемам страны.

Впоследствии реализация программы, использующей данный метод, натолкнулась на политические и институциональные препятствия, поэтому довести ее до конца не удалось. Однако Паулу Фрейре продолжил разрабатывать и дополнять свою педагогическую концепцию и применять ее на практике в других странах.

Список литературы

1. 'Education for awareness', a talk with Paulo Freire. Vol. 6. – Risk (Geneva, World Council of Churches), 1970.
2. Gerhardt, H.-P. Zur Theorie und Praxis Paulo Freires / H.-P. Gerhardt. – Frankfurt/Main, IKO, 1978.
3. Education: the practice of freedom. – London, Writers and Readers Co-operative. (Also published in the United Kingdom as: Education for critical consciousness. – London, Sheed & Ward, 1974.) [English edition of Freire, 1965.]

Н. Д. Саранцева

ПОНЯТИЕ «ЖИЗНИ» И «СМЕРТИ» В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Л. В. Суркова**

Что же такое жизнь? И что же такое смерть? Что нас ждет по ту сторону после кончины? Зачем мы живем на Земле? Думаю, каждый из нас хоть раз задумывался над этими вопросами.

Неудивительно, что эти вопросы интересуют людей с далекой древности. Жизнь и смерть – два понятия, неотрывно связанные с существованием всего нашего мира и являющиеся вечными темами духовной культуры человечества.

Цель данной статьи – рассмотреть выбранные понятия в русской и французской культуре, найти сходства и различия в их понимании обоими народами.

Если задуматься над проблемой того, как французы и русские рассматривают понятие «жизнь», то нужно в первую очередь обратиться к толковым словарям.

Начнем с французских источников, в них предложены следующие значения:

1) La vie – activité spontanée propre aux êtres organisés, qui se manifeste par les fonctions de nutrition et de reproduction, auxquelles s’ajoutent chez certains êtres les fonctions de relation;

2) La vie – période qui s’étend de la naissance à la mort;

3) La vie – activité de l’homme dans son milieu naturel et social.

Обратимся к произведению одного из известных французских авторов Б. Верберу, в его понимании жизнь предстает, как нечто прекрасное, но в тоже время волнующее и непредсказуемое. К примеру, «la vie est belle et irremplaçable part de l’existence humaine». Существование человека пронизывается целями и задачами, которые люди ставят перед собой. Автор пытается донести до читателей, что жизни надо радоваться, несмотря на невзгоды, и она ответит тем же, предоставляя человеку возможности для реализации собственного счастья.

Для русского человека жизнь:

а) форма существования материи, характеризующаяся высокой структурной сложностью, способностью перерабатывать ресурсы внешней среды, развиваться, сопротивляться распаду и самовоспроизводиться;

б) время существования живого организма;

в) реальная действительность во всей совокупности ее проявлений.

Анализируя все определения, легко заметить, что и в описании понятия «жизнь» русские и французы придерживаются единого значения. Они ха-

рактизируют её, как период существования живых организмов, совокупность того, что люди сделали и пережили. Жизнь включает в себя и деятельность, и состояние организма, его стадии роста, развития и разрушения.

Что касается сущности понятия «смерть», выявленного в толковых словарях русского языка (Ефремова Т. Ф., Даль В. И., Ожегов С. И.), то авторы представляют следующие основные значения:

- 1) прекращение жизни, гибель и распад организма;
- 2) полное прекращение какой-либо деятельности, т.е. конец;
- 3) необратимое прекращение биологических процессов в клетках и тканях организма.

Во французских словарях прослеживается то же самое отношение к понятию о смерти. Например, *La mort est un concept qualifiant l'état d'un organisme biologique ayant cessé de vivre (même si ce terme s'utilise également au sens figuré pour désigner par exemple la dégénérescence d'une étoile¹, ou d'une langue ayant perdu ses derniers locuteurs).*

Основываясь на значениях в толковых словарях, можно сделать вывод, что в обоих языках смерть воспринимается как конец и разрушение чего-либо, прекращение существования.

Со временем в обеих культурах смерть перестала нести на себе отпечаток мистики, но тайна её сохранилась. Смерть, являясь закономерным завершением жизни, стала таким же объектом научных исследований, как и сама жизнь. Важно отметить также тот факт, что русская литература всегда избегала упоминаний о смерти и попытки её изучения. Это явление воспринимается до сих пор, как нечто таинственное и мистическое, вызывающее лишь горе и скорбь. Во французских произведениях можно найти множество примеров того, как авторы демонстрируют свое личное отношение к этому явлению.

Вновь представим понимание «смерти» в рамках творчества Б. Вербера. Писатель сравнивает смерть с постоянным шумовым фоном, от которого невозможно никак избавиться, и он сопровождает людей в течение всей их жизни. Для Вербера «*la mort est un tabou absolu*», о ней нельзя ни говорить, ни упоминать, ни думать о ней. Ведь смерть – это единственное явление, даже мысль о котором вызывает панический и удушающий страх.

Сопровождающими этой женщины с косой, являются «*le noir et le silence*», тьма и тишина – это всё, что оставляет людям смерть, погружая в нечто неизведанное и перенося их в другой, т.е. загробный мир. Все слова и термины, используемые автором, дорисовывают необходимую картину восприятия, демонстрирующую, что смерть является концом всего, исчезновением чего-то из человеческого бытия.

Таким образом, рассмотрев выбранные нами концепты на примере двух культур, можно заключить, что во многом представления обоих народов по поводу жизни и смерти похожи, можно заметить лишь некоторые смысловые оттенки в отношении к данным понятиям со стороны самих людей, представителей разных культур.

Для русских жизнь – это страдание, борьба с собой. Период полный всевозможных лишений, который заканчивается смертью, способной принести успокоение. Русские люди очень суеверны и поэтому любое упоминание смерти, является чем-то странным и тревожным. Эту тему стараются избегать.

Для французов смерть – загадка, которую необходимо раскрыть, поэтому и писатели, и ученые пытаются донести значение и суть последней до сознания людей. Поэтому смерть представляется, как явление, которое лучше не бояться, а главное – понять и изучить.

Список литературы

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М., 1981.
2. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1984.
4. Словарь французского языка «Le petit Robert». – 2008.
5. Bernard Werber «Les Thanatonautes» / éditions Albin Michel S. A. – 1994.

А. В. Смольская

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН

Научный руководитель –
учитель английского языка **Е. М. Гербач**

*Хлеб насущный и колыбель стоят рядом.
Хлеб питает тело человека, а колыбель – душу.*

В культуре всех народов принято укачивать ребенка в момент засыпания и петь колыбельную песню.

Актуальность предпринятого нами исследования обусловлена тем, что сопоставительное изучение русских и английских колыбельных помогает глубже понять близость и различие культур, что способствует взаимокультурному обмену и укреплению культурных связей между странами, а также важность и значимость их роли на современном этапе.

Изучив теоретический вопрос о колыбельных песнях, мы в своей работе выделили следующие ключевые моменты:

- колыбельные песни – уникальные произведения фольклора любого народа, а также авторские шедевры мировой музыкальной культуры;
- колыбельные песни выполняют три основные функции: усыпительную, воспитательную и оздоровительную, что делает их изучение особенно актуальным. Они отражают национальную специфику языка, его самобытность.

В ходе сопоставительного анализа текстового материала мы сделали важные для нас наблюдения.

На фонетическом уровне мы отмечаем равное соотношение свистящих и шипящих звуков с согласными звонкими в текстах английских колыбельных песен, в то время как в русских колыбельных песнях свистящие и шипящие звуки доминируют. Гласные звуки тянутся и пропеваются в обоих языках.

На морфологическом уровне мы отмечаем все части речи в колыбельных русских и английских, однако признаём ведущую роль глагола в повелительном наклонении. В роли обращения в английских колыбельных песнях выступают следующие слова и словосочетания: *сущ., лич. местоим., прилаг.+сущ., прилаг.+местоим.* Вариативный ряд обращений в русских песнях шире, чем в английских: *сущ.+местоим., сущ.+местоим.+прилаг., прилаг.+местоим.+сущ.*

Отличительной чертой в русских колыбельных песнях является употребление имени собственного в качестве обращения.

На лексическом уровне в выделенных нами номинативных категориях имен существительных особых различий нет. Однако вариативность примеров в каждой из категорий в русских колыбельных гораздо шире, чем в английских. В качестве примера рассмотрим категорию «животные». В английских песнях мы находим такие слова: *goat, bull, bear, horses, rabbit.* В русских песнях: *собачка, бычок, попугай, котик, воробышек, медведь, рыбки, птички, мышка, слонёнок, жар-птица, сверчок, волчок, петушок, конь, заяка, утка, грачи, корова, кукушка, лягушка, жучок, журавли.*

Для русских колыбельных характерно использование большого количества слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *ноченька, зайнышка, дороженька.* В английских колыбельных похожие характеристики передаются через развернутое обращение: *ex. Sleep my little tiny child.* В английских колыбельных мы наблюдаем большое количество цветных прилагательных: *diamond, dark, blue, red.*

На синтаксическом уровне предложения в русских колыбельных песнях, как правило, простые по составу, в то время как английские колыбельные песни часто содержат сложные грамматические конструкции. Предложения могут быть осложнены причастными и деепричастными оборотами.

*Ex. I see the moon, the moon sees me,
Shining through the leaves of the old oak tree.*

В английской колыбельной песне, также как и в русской, существует своя система персонажей, определяющая своеобразный национальный колорит. Об этом свидетельствуют примеры, приведенные нами в ходе анализа текстового материала. Особое место в английских песнях занимает образ родителей малыша: мамы и папы. Как правило, папа делает все, чтобы малышу было уютно и тепло. Воплощением сна в русских колыбельных песнях являются Сон, Дрёма, Угомон, зооморфные персонажи и пер-

сонажи христианского мира. Интересно, что *сон* и *дрём* в русских колыбельных – это действующие лица, персонажи. Они ходят-бродят под окнами избы, разговаривают, ссорятся. Чаще всего с просьбой принести сон обращаются к коту – одному из самых популярных персонажей колыбельных. Охранительную функцию в английских колыбельных выполняют такие животные как овцы, ягнята. В английских колыбельных песнях практически отсутствуют отрицательные персонажи, чего нельзя сказать о русских песнях.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

- колыбельные песни – уникальные произведения фольклора, а также авторские шедевры мировой музыкальной культуры, которые обладают усыпительной, воспитательной и оздоровительной функцией;
- в лингвистическом аспекте в текстах английских и русских колыбельных песен обнаруживаются как сходные, так и различные моменты, что частично подтверждает выдвинутую нами ранее гипотезу.

Предлагаем вашему вниманию наш собственный вариант перевода «Казачьей колыбельной песни» М. Ю. Лермонтова с русского языка на английский в собственном исполнении. Песня посвящается 200-летию поэта.

<p>COSSACK LULLABY Sleep my little tiny child Lullaby to you In the sky the Moon is shining Looking down at you I will tell you fairy tales Sing a song for you, Close your eyes in a little cradle Let your dreams come true. Fast blue water of the Terek Flowing through the hills, Bitter enemy is eager To destroy your dreams. But your dad is a great soldier Hardened in the fight, Sleep my little tiny child Wish you a peaceful night. When you grow up you will find What a swear life is, Put your foot into the stirrup For protecting dreams. I'll embroider our saddle With my own hands. Nothing in the world is so dear As your native land.</p>	<p>You'll be strong, courageous soldier Cossack soul of mine, I will see you off the road Waving you good bye. I will long for my sweet Cossack Miss you very much, Wish my cards will tell the fortune Praying day and night. You'll be bored in faraway countries Thinking of your kins, Sleep my baby, sleep my child Take my tender kiss. Keep with you the Holy icon Let God save your life, Don't forget your dear mother In the time of strife. I will think of you my child In the restless nights, Close your eyes and sleep my angel Under the Moon's light.</p>
---	---

Список литературы

1. Варгасова, Е. Спи, моя радость, усни... / Е. Варгасова. – URL: <http://www.shkolazhizni.ru/archive/0/n-3719/>
2. Виноградова, Л. Н. Заговорные формулы от детской бессонницы как тексты коммуникативного типа / Л. Н. Виноградова. – М. : Книжная лавка, 1993.
3. Головин, В. В. Колыбельные песни и приемы убаюкивания на Русском север. «Мир детства» в традиционной культуре народов СССР / В. В. Головин. – СПб. : Композитор, 1991.
4. Головин, В. В. Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе / В. В. Головин. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 2000.
5. Иванов, А. Н. Причитания над колыбелью, записанные в южной России / А. Н. Иванов. – М. : ТВИК, 1994.
6. Карабулатова, И. С. Территория детства как этнолингвокультурный феномен: заговоры, обряды и колыбельные народов Тюменской области / И. С. Карабулатова, Е. Е. Ермакова, Г. И. Зиннатуллина. – Тюмень, 2005.
7. Костомаров, Г. С. Славянский и балканский фольклор / Г. С. Костомаров. – М. : Русский язык, 1979.
8. Литвин, Э. С. Песенные жанры русского детского фольклора / Э. С. Литвин. – М. : Всемирная литература, 1972.
9. Мартынова, А. Н. Детский поэтический фольклор / А. Н. Мартынова. – СПб. : Композитор, 1993.
10. Мартынова, А. Н. Особенности колыбельных восточно-славянских песен / А. Н. Мартынова. – М. : Русский язык, 1996.
11. Мартынова, А. Н. Потешки. Считалки. Небылицы / А. Н. Мартынова. – М. : Современник, 1987.
12. Мельников, М. Н. Русский детский фольклор / М. Н. Мельников. – М. : Просвещение, 1987.
13. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. – М. : Наука, 1989.
14. Чистов, К. В. Русская причеть / К. В. Чистов // Причитания. – Л., 1960.
15. Чистов, К. В. Народные традиции и фольклор / К. В. Чистов // Очерки теории. – Л., 1986.
16. URL: <http://pesochnizza.ru/english/prostye-kolybelnye-na-anglijskom>
17. URL: <http://www.traditionalmusic.co.uk/>
18. URL: <http://www.songsforteaching.com/cathybollinger/alltheworldsasleep.htm>
19. URL: <http://www.songsforteaching.com/lullabies/>
20. URL: <http://www.ucamusic.com/>

З. М. Степанова, А. Е. Костина

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Концепт семья имеет несомненную ценность в любом языковом сознании. Явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры, имеют большое количество языковых единиц для своей фиксации, являются темой пословиц и поговорок, поэтических и прозаических текстов, в лингвистической науке изучаются как концепты. В. И. Карасик характеризует концепты как «ментальные образования, которые

представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [1].

Предметом исследования выступают специфические особенности коннотативного содержания единиц английского семантического поля родственные отношения, отраженные в концепте семья, который в нашей работе представлен в виде динамического фрейма.

Целью данной статьи является анализ тематических групп номинативного поля семья в английской культуре. В ходе исследования предполагается выявить особенности репрезентации концепта «семья» в английских пословицах и поговорках.

Материалом исследования послужили около 100 пословиц и поговорок на тему семья из сборников В. С. Модестова «Английские пословицы и поговорки и их русские эквиваленты» и И. Е. Митиной «Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги».

Проанализировав пословицы и поговорки в английской культуре, можно выделить несколько тематических групп, которые отражают семейные связи, статусные позиции в семье, взаимоотношения, кровное родство, материальное состояние семьи и т.п.

К первой тематической группе номинативного поля концепта семья «Женщина как основа семьи» относятся пословицы и поговорки, характеризующие одного из главных членов семьи – жену. Большинство паремий положительно оценивают роль женщины в семье, однако некоторые паремии отмечают негативные черты английских жен. Приведем примеры: «The wife is the key to the house» – «Жена – хранительница очага» [2]; «A good wife and health is a man's best wealth» – «Хорошая жена и здоровье – вот богатство мужчины» [3]; «Silence is a woman's best garment» – «Молчание – лучшее украшение женщины» [4]; «Better dwell with a dragon than with a wicked woman» – «Лучше жить с драконом, чем со злой женой» [5] и др.

Большую роль в английской семье играет отец, который считается учителем и наставником для детей, поэтому вторая тематическая группа номинативного поля концепта семья называется «Мужчина как глава семьи». Например: «Like father, like son» – «Какой отец, такой и сын» [6]; «Many a good father has but a bad son» – «Многие хорошие отцы имеют плохого сына» [7]; «Every father remember that one day his son will follow his example instead of his advice» – «Каждый отец должен помнить, что однажды его сын последует его примеру, а не его совету» [8] и др.

Третья тематическая группа номинативного поля концепта семья «Семейные ценности» включает пословицы и поговорки, описывающие основы семейной жизни. Например: «The family is a haven in a heartless world» – «Семья – это приют в бессердечном мире» [9]; «The love of a family is life's greatest blessing» – «Любовь семьи – величайшее счастье в жизни» [10]; «Other things may change us, but we start and end with family» – «Другие вещи могут менять нас, но начинаем и заканчиваем мы в семье» [11] и др.

Проанализировав пословицы и поговорки английского языка, мы выяснили: несмотря на то, что в английском обществе материальное благосо-

стояние играет важную роль, для английской семьи на первом месте остаются общечеловеческие ценности.

Итак, английские паремии о семье во многом объясняют отношение англичан к этой ячейке общества. Пословицы и поговорки имеют большое значение для формирования в национальной культуре образа традиционной английской семьи.

Список литературы

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – С. 67.
2. Модестов, В. С. Английские пословицы и поговорки и их русские эквиваленты / В. С. Модестов. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2007. – С. 36.
3. Митина, И. Е. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги / И. Е. Митина. – М. : КАРО, 2009. – 336 с.
4. Модестов, В. С. Английские пословицы и поговорки и их русские эквиваленты / В. С. Модестов. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2007. – 467 с.

С. Н. Степановская

ЭРВЕ БАЗЕН – ПРЕДСТАВИТЕЛЬ СЕМЕЙНОГО РОМАНА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Л. В. Суркова***

Во французской литературе очень сильны традиции семейного романа. В творчестве многих французских писателей прославляется тема семьи и семейных ценностей. Для французов семья всегда имела и имеет огромное значение.

Именно семья учит ребенка моральным, духовным ценностям и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

Ребенок изучает мир через семью, в свете семейных отношений. Семья является могучим воспитательным средством.

О целях и задачах семьи рассуждал Ян Амос Каменский: «Если родители научают своих детей есть, пить, ходить, говорить, украшаться одеждой, то тем более они должны позаботиться о передаче детям мудрости». А в «мудрости» важнейшим является, во-первых, познание действительного мира, во-вторых – «умение осторожно и разумно управлять самим собой».

Но немногие родители справляются с этой обязанностью, что в дальнейшем приводит к трудностям во взаимоотношениях с детьми.

Очень часто этой проблеме уделялось внимание во французской литературе, что привело к появлению такого жанра как семейный роман.

Словарь под редакцией Э. Борнесса дает следующее определение семейного романа:

Термин, обозначающий совокупность пересматриваемых в дальнейшем воспоминаний ребенка о своих родителях. Ребенок постепенно осво-

бождается от иллюзий идеализированного образа родителей, который приобретает все более реальные, но не лишённые искажений очертания».

Одним из представителей данного жанра является Эрве Базен, о творчестве которого нам хотелось бы рассказать.

Анализируя его романы, нельзя не согласиться с высказыванием Антуана де Сент-Экзюпери: «Все мы родом из детства», так как именно воспоминания о детстве легли в основу трилогии «Семья Резо».

Данная трилогия несёт в себе огромное воспитательное значение и высоко оценивается французской литературной критикой, как произведение, в котором автор высказывается «против невероятного груза лицемерия, которое под предлогом утверждения индивидуальности человека, подавляет его личность».

В трилогию входят три романа «Змея в кулаке», «Смерть лошадки», «Крик совы». Трилогия имеет форму семейной хроники, речь идет о трех поколениях рода Резо. Крайне важно рассматривать все части как единое целое, чтобы получить полное представление о происходящем.

В трилогии выделяются черты романа-исповеди, что позволяет разрешать противоречия не только через внешний конфликт, но и через внутренний разлад героя. В сложном пути преодоления зла, который проходит герой, просматривается искупление, предполагающее осознание собственной несправедливости и понимание жизни как поиска истины, что и является смысловой доминантой исповедального жанра. Поэтому каждое событие имеет символическое значение и переосмысливается в зависимости от достижения высшей цели (в данном случае обретение Жаном любви и создание своей семьи). Это доказывает способность семейного романа вбирать другие жанровые формы, благодаря чему частная жизнь предстаёт как воплощение духовной истории, в основе которой лежит живой архетип семьи.

В первом романе – «Змея в кулаке», – события которого относятся к 20–30-м годам нашего века, Эрве Базен показал ужасающую моральную деградацию буржуазно-аристократического рода, характерную для определенного социального уклада Франции 20-го столетия.

Глава семейства – папаша Резо, блеклый, безвольный человек, полностью порабощенный властью денег и деспотизмом своей супруги, страшно недоволен тем, что народу, «этим глупым рожам радикалы предоставляют чрезмерную привилегию – столько же гражданских и политических прав... сколько имеет любой из господ Резо...».

Мадам Резо была прозвана детьми за свой злобный нрав Психиморой. По словам главного героя романа – Жана, ей «по ее натуре очень подошла бы должность надзирательницы в женской каторжной тюрьме». Жестокость, ханжество, скупость, мелкое тщеславие, ограниченность – все эти отвратительные черты присущи мадам Резо, превратившей собственный очаг в суший ад для своих детей и домочадцев.

Мадам Резо легко может пойти на любую подлость: незаметно подложить в комнату своего сына деньги, чтобы потом обвинить его в воровстве и лишней раз оскорбить человеческое достоинство. Так постепенно в душе ребенка прорастает семя бунта, из маленького, забитого Жана вырастает

тает бунтарь, который решается порвать со своим семейством и ринуться в жизнь, чтобы открыто бороться за человеческое достоинство, против жестокости и подлости мира наживы. В образе Психиморы и всего рода Резо Эрве Базен, по существу, бичует целый буржуазно-аристократический клан. Именно с ним, с этим архаичным кланом (а не только со своим семейством), и рвет все связи юный Жан.

Эрве Базен не боится показывать самые сложные для изображения ситуации и образы. Нет никого и ничего более святого и прекрасного в человеческой жизни, чем мать. И до какого морального падения должно прийти общество, если женщина утрачивает даже элементарные, природой дарованные материнские чувства к своим родным детям.

Против этого бесчеловечного, антигуманного общества и выступает Жан Резо, за которым стоит сам Эрве Базен, не способный терпеть человеческие пороки, в каком бы обществе они ни наблюдались, и стремящийся отстаивать гуманистические ценности, такие, как любовь, уважение к человеку, вера в него, чувства благородства и добра. В этом заключено огромное воспитательное значение творчества Эрве Базена – качество, которое всегда было присуще настоящей, большой литературе. Даже краткая характеристика трилогии позволяет считать Эрве Базена одним из ярких представителей семейного романа во французской литературе.

Список литературы

1. Вагабова, С. Д. Концепция личности в прозе Эрве Базена / С. Д. Вагабова. – М., 1980.
2. Дубинская, Э. В. Эрве Базен и традиции французского романа : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Э. В. Дубинская. – М., 1968.
3. Сас, Х. Семейный роман / Х. Сас // Актуальные проблемы современного литературного процесса : сб. – М. : ИНИОН АН СССР, 1985.
4. Базен, Э. Собрание сочинений : в 4 т. / Эрве Базен. – М. : Художественная литература, 1988. – Т. 1.
5. Симонова, Л. А. Трилогия Э. Базена «Семья Резо» в контексте французского семейного романа : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Симонова Л. А. – М., 2005. – 268 с.

Е. В. Танькова

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «РАБОТА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ПИСАТЕЛЯ Б. ВИАНА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Е. А. Шибанова***

Художественный текст представляет собой особый вид лингвокультурных текстов, в которых объективируются авторское восприятие действительности, отражение особого мировоззрения писателя, сформированного под влиянием многих объективных и субъективных факторов.

Интересным и плодотворным, на наш взгляд, представляется изучение художественных текстов с точки зрения их концептуальной насыщенности.

Любой текст, а особенно художественный, имеет собственное смысловое пространство, которое не представляется линейным, оно многомерно. Изучая концептуальное пространство произведений французского писателя Бориса Виана, мы можем констатировать тот факт, что оно представлено как последовательность некоторых образов, или представлений, или эпизодов, или ритуалов, воплощенных в языковой форме [1, 2].

Для нашего исследования мы выбрали 8 произведений этого писателя, а именно «Пена дней», «Осень в Пекине», «Я приду плюнуть на ваши могилы», «Женщинам не понять», «Уничтожим всех уродов», «Сердцедёр», «У всех мёртвых одинаковая кожа», «Красная трава» и выявили наиболее частотные концепты. Среди них ключевыми являются: смерть, работа, любовь, женщины, красота, дружба, религия и некоторые другие. В результате изучения фактического материала мы пришли к выводу, что данные концепты переходят из произведения в произведение, но при этом меняют количественные и качественные характеристики. Очевидным является тот факт, что данные понятия приобретают новые концептуальные признаки.

Проиллюстрируем изложенные выше тезисы на примере концепта «работа». Хронологически, в первый раз этот концепт появляется в романе «Я приду плюнуть на ваши могилы». В данном произведении изучаемый концепт не является ядерным компонентом, а скорее находится на периферии.

Главный герой, устроившись работать в книжную лавку рассуждает о легкости доверенного дела, а также с сомнением относится к авантюре хозяина магазина – писать бестселлеры и публиковать их: «– *Sûrement, j'y arriverai. J'en ai déjà six de prêts./– Vous n'avez jamais essayé de les placer ?/– Je ne suis pas l'ami ou l'amie de l'éditeur et je n'ai pas assez d'argent à y mettre*». Ясна главная мысль, что в жизни всегда приходится выбирать между интересной работой и работой, за которую платят.

В произведении «Пена дней» содержательный минимум концепта «работа» определяется как способ заработать деньги: «*Quel travail terrible !... dit Chloé./– C'est assez bien payé* », *dit Nicolas*». Однако к этому прибавляется размышления о смысле нелюбимой, тяжелой, плохо оплачиваемой работы, которая становится рефлексом для многих рабочих: «*Les gens perdent leur temps à vivre, alors, il ne leur en reste plus pour travailler*». Причиной такого тупикового существования автор считает идеологию, выгодную государству, а не индивиду: «*C'est parce qu'on leur a dit: «Le travail, c'est sacré, c'est bien, c'est beau, c'est ce qui compte avant tout, et seuls les travailleurs ont droit à tout*». Служащих, нанимают для одного типа работы, но при этом требуют выполнения задач совершенно другого рода, которые не зафиксирован ни в контракте, ни тем более не оплачиваются, что заставляет думать либо о недостатке разумного руководства, либо об отсутствующих проектах: «*Vous avez cassé une chaise, dit le directeur./– Oui* », *dit le sous-directeur./Il posa le dossier sur la table./« On peut la réparer, vous*

voyez... »/Il se tourna vers Colin./« Vous savez réparer les chaises ?.../– Je pense..., dit Colin désorienté. Est-ce très difficile ?»

В романе «Осень в Пекине» критика устоявшегося строя вступает в свой апогей, концепт «работа» получает дополнительную эмоциональную окраску, изучение которой позволяет выделить следующие доминантные признаки:

1. Работа – это не просто деятельность или результат, а тяжелый физический труд, выматывающий и лишаящий последних сил: «– *Quand on aura fini.../– On n’aura pas fini./– Le désert ne dure pas tout le long.../– Il y a d’autre travail./– Nous aurons le droit de nous étendre un peu.../– Nous pourrions nous arrêter de travailler.../– Nous serions tranquilles.../– Il y aurait de la terre, de l’eau, des arbres et la belle fille./– S’arrêter decreuser.../– On’aura jamais fini*».

2. Работа – это то, что никто не хочет делать пока он подчиненный, но, получив власть, став начальником, смотрит на ее выполнение совсем по-другому: «– *Vous ne travaillez pas vous-même, dit Anne./– Je suis le directeur. Je surveille le travail des autres, notamment, et je veille à son exécution*».

3. Работа – зачастую бесполезная деятельность, не ведущая ни к чему, особенно если она связана с офисом и бумагами: «– *Où avez-vous trouvé ce bureau ?/– On trouve toujours un bureau. Je ne peux pas travailler sans bureau*».

4. Работа – уродует человека, превращает его в машину по выполнению задач, усталую и бездумную.

5. Работа – помогает забыть, успокоиться, отвлечься от сердечных переживаний: «– *C’est évident, dit Amadis. Le travail, puissant dérivatif, donne à l’homme la faculté de s’abstraire temporairement des inquiétudes et des charges de la vie quotidienne*».

6. Работа считается важнее любви, смерти, дружбы, чьей-то собственности, хотя на самом деле, таковой не является: «– *Vous ne voulez pas dire à Rochelle que j’ai du travail pour elle ?/– Je ne peux pas la voir maintenant, dit Angel. Rendez-vous compte ! Anne est mort hier après-midi./– Je sais bien, dit Amadis. Avant d’avoir été payé. Je voudrais que vous alliez dire à Rochelle que mon courrier ne peut guère attendre*».

7. Бесполезная работа – та, где процесс важнее результата: «– *On continue à creuser ?/– On continue. Dans tous les sens*»; «– *Vous croyez qu’on peut travailler avec ce vacarme ?/– Quand on est payé pour ça, on doit au moins faire semblant, dit Amadis. Remontez dans votre bureau*».

Весь управляющий офис выглядит лентяями, жуликами, жадными и похотливыми людьми, совсем незаинтересованными в жизни людей, но увлекающимися рассматриванием порнографических картинок во время заседаний, главный страх которых – прийти на собрание вовремя или потерять авторитет из-за слегка отставшего от моды портфеля: «*On peut noter, sans préjuger de la suite des événements, que deux de ces serviettes*

s'ouvriraient par une fermeture Éclair répartie sur trois de leurs côtés, le dernier jouant le rôle de charnière. La troisième, à poignée, était la honte de son propriétaire qui signalait, de trois minutes en trois minutes, l'acquisition projetée, dans l'après-midi, d'une identique aux deux autres, à laquelle condition les possesseurs des deux autres continuaient à échanger des inflexions définissantes avec lui».

Но работа может быть и приятным времяпрепровождением – если это не работа, за которую платят и заставляют делать, а работа, выбранная самостоятельно, хобби. Как, например, модели самолетов доктора Жуйживьем или раскопки археолога Атанагора и его команды, которым даже не платили, однако, нас уверяют, что Амадис не смог бы переманить команду в свой штат бюрократов и офисных работников ни за деньги, ни за медицинскую страховку.

Таким образом, анализируя выбранные нами произведения Б. Виана, мы можем сделать вывод о том, что концепты, объективированные в текстах автора, не являются застывшими понятийными элементами, а, переходя из произведения в произведение, меняют свою интерпретационную часть, что в свою очередь объясняется трансформацией мировоззрения самого автора, его жизненной ситуации.

Список литературы

1. Vian, B. Oeuvres romanesques complètes I, II. (Sous la direction de Marc Lepard) / B. Vian – Paris : Gallimard, 2010. – 2768 p.
2. Николаева, Т. М. Единицы языка и теория текста / Т. М. Николаева // Исследования по структуре текста. – М. : Языки русской культуры, 1987. – С. 27–56.
3. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 990 с.

А. П. Тимонина

ЖЕНСКИЕ ПСЕВДОНИМЫ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

С распространением Интернета стало общепринятым, что на сайтах знакомств, в блогах и чатах пользователи вместо своих имен употребляют псевдонимы, или, как их называют в Интернете, никнеймы (от. амер. Nickname – прозвище; фр. – le surnom). Наличие некоего сетевого имени пользователя является обязательным условием вступления в процесс коммуникации. Ник – это своеобразная форма самопрезентации референта Интернет-сообществу с целью его правильной идентификации, выделению на фоне толпы и привлечения внимания к своей личности. Следует также отметить, что для большинства Интернет-пользователей псевдоним имеет определенное символическое значение и может содержать особый тайный и даже мистический смысл.

Явление Интернет-имен-ников – в последние десятилетия приобрело настолько массовый характер, что позволило сделать некоторые выводы относительно мотивов их выбора и их символического значения.

В настоящей статье производится попытка проследить связь ника с характером и намерениями его носителя, что будет продемонстрировано на примере женских псевдонимов, в выборе которых в большей степени, чем в мужских, просматривается некая тенденция самопрезентации женщин.

Никнейм женщины в большинстве случаев представляет собой тот образ, в котором его носительница хочет предстать перед другими людьми, чтобы привлечь внимание, в том числе и внимание противоположного пола, а не просто быть ситуационным именем, т.е. создаваться для посещения сайтов знакомств, форумов и чатов.

Материалом для данного исследования послужили около 600 ников, взятых с франкоязычных сайтов. Опрос пользователей франкоязычного Интернет-пространства, касающийся мотивов выбора их ника, а также анализ фактического материала позволили прийти к следующим результатам.

Примерно четверть французских женщин в качестве своего ника использует свое настоящее имя, фамилию или какие-то модификации от них, которые очень изобретательно создают с помощью приставок, суффиксов, сокращений и других обыгрываний, или же оно переписывается английскими буквами, при этом оставляется французское произношение. Самым распространенным среди них является никнейм, в котором женщины указывают свое настоящее имя, но только в уменьшительно-ласкательной форме (Juliette, Mariette, Lisette), что дает представление о некотором заигрывании, дружелюбном расположении, настрое на неформальное общение с другими пользователями, а также на некоторое «уменьшение» своего возраста.

Определенную популярность имеют ники, образованные синтезом имени и фамилии (преимущественно фамилии до замужества), например: Conabelle (Isabelle Conard), Marigitte (Brigitte Marigneau), Niconez (Nicolas Martinez), что может означать неформальный стиль презентации.

Никнейм женщины может представлять собой настоящее ее имя и несколько цифр (Marie4390, Nicole0231, lisa196), это означает, что женщина не хочет «играть» и это говорит о ее серьезных намерениях.

Около 10 % французских пользовательниц Интернета, придумывая себе псевдоним для общения в сети, отдают предпочтение сфере культурной жизни: музыке, кино, спорту, выбирая имя актера, героя, название песни или фильма, иногда даже слова из них (Queen Lola). Так одна поклонница знаменитой французской певицы Лары Фабиан называет себя ее именем, потому что любит слушать ее песни и даже в момент регистрации слушала ее песню, что и побудило ее выбрать свой псевдоним: (Lara_Fabian: «tout simplement j'aime Lara Fabian en plus j'écoutais sa chanson au moment de m'inscrire»).

На сайтах знакомств, чтобы привлечь внимание противоположного пола, женщины чаще всего выбирают обольстительные, романтические

прозвища, некоторые из них заимствованы из английского языка, как, например, «Sweet Tooth» – сладкоежка; «Cléopatre» – Клеопатра; «Sainte Madelaine» – Святая Магдалена; «Loulou» – солнышко, кошечка; «Ta puce» – твоя блошка (пуся); «Boule_de_Suif» – пышка, «cuki» (исп.) – печенюшка, сладенькая; «Mademoiselle_la_Grâce» – Госпожа Грация; «Chou-Chou» – Любимица и т. д. Подобные псевдонимы могут означать тот факт, что женщина выставляет всю свою чувственность, слабость и сексуальность на показ, она уже заранее кокетничает с каждым, кто обратит на нее внимание. Но, с другой стороны, используя подобные псевдонимы, женщина как бы умалчивает о своих реальных данных, она не хочет открывать свою реальную личность для всех пользователей ресурса.

Многие женщины, пользователи французских Интернет-ресурсов, именуют себя по каким-то личностным причинам, привычкам и характеристикам или связывают свой ник с каким-либо воспоминанием из своей жизни.

В некоторых псевдонимах женщины стремятся, с большей или меньшей степенью серьезности, отобразить свой его характер, психологию, внешность и т.п. (Charmante – Очаровательная, UltraDouce – Ультранежная, Brumeuse – Туманная, Bête-te – Глупая, Julie_Harmonie – Жюли – Гармония, Gorgonne – Горгона, Juliette_MiNi – Маленькая Жюльет).

Популярны также ники, представляющие собой названия на иностранных языках, преимущественно английском (CheekyGirl, Beautifull4).

Таким образом, к основным признакам Интернет-имен, определяющим их своеобразие, прежде всего, следует отнести их функциональное предназначение, их стилистическую сниженность и доминирующее хождение в сфере неофициального общения.

Псевдонимы обладают в изначальной языковой среде сложными формальными и ассоциативными характеристиками, знание которых необходимо коммуникантам в процессе преодоления языковых и межкультурных барьеров.

Изучение сетевых псевдонимов позволяет углубить наши знания в плане соотношения французского языка и речи, а также лучше понять французский этнос, так как персоналии отражают не только характер самого носителя, его интересы и особенности, но и своеобразие менталитета народа в целом. Изучение семантического пространства данных лексических единиц не только увеличивает наши знания о природе имен собственных, но и вносит вклад в разработку теории значения слова.

Список литературы

1. URL: <http://www.photos-suede.com>
2. URL: <http://forum.hardware.fr>
3. URL: <http://chat.voila.fr>
4. URL: <http://www.cheat-gam3.com>
5. URL: <http://www.jeuxvideo.com>
6. URL: <http://www.roulettechat.fr>

М. А. Трошкина

КРЫМСКАЯ ВОЙНА В ПРОИЗВЕДЕНИИ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «АТАКА ЛЕГКОЙ КАВАЛЕРИИ»

Научный руководитель –
учитель английского языка **В. В. Глухова**

За длинную историю Крыма кто только не пытался покорить его просторы. Одним из наиболее трагичных периодов в истории Крыма была Крымская война 1853–1856 гг. В этой войне против России сражалась не только Турция, но и Великобритания и Франция. Великобритания отправила на поля сражений почти 100-тысячную армию.

25 октября 1854 года в окрестностях Севастополя произошло сражение под Балаклавой, которое предстает в Британии как одно из известнейших во все времена. Атаку выполнила Легкая бригада британской кавалерии под командованием генерал-майора Джеймса Томаса Брюденелла графа Кардиганского. Совместно с Тяжелой бригадой они составляли основу британской кавалерии в этом сражении; общее командование кавалерией осуществлял граф Луканский.

Лукан получил приказ от командующего армией Фицроя Джеймса Генри Сомерсета, барона Регланского, в котором говорилось: «Лорд Реглан желает, чтобы кавалерия быстро наступала прямо вперед и предотвратила увоз противником пушек». Приказ был составлен бригадным генералом Эйри и доставлен капитаном Льюисом Ноланом, у которого могли быть дополнительные устные инструкции, но он был убит во время атаки, так что это осталось неизвестным.

Приказ дошел в искаженном виде. Бригада во главе с лордом Кардиганом устремилась по долине между холмами, вместо того, чтобы наступать на разрозненные русские отряды на холмах. Она была обстреляна с обеих сторон и доблестная вылазка обернулась большими потерями: из 673 кавалеристов вернулось только 195.

События, произошедшие под Балаклавой, рисуются современному читателю трагически-суровыми благодаря Альфреду Теннисону, описавшему атаку легкой кавалерии в стихотворении «The Charge of the Light Brigade» («Атака Легкой кавалерии»). Благодаря этому стихотворению, каждый британец, при упоминании о Крымской войне, вспоминает Балаклаву и подвиг кавалеристов «лёгкой бригады». Как русские школьники учат: «Скажи-ка, дядя, ведь недаром» из «Бородино» М. Лермонтова, так и британские заучивают строфы: «Атаки Лёгкой кавалерии».

Теннисон – самый популярный в Англии поэт именно потому, что в его поэзии все уютно, красиво и даже печаль и трагизм имеют нарядный, привлекательный вид. Во всемирной поэзии он занимает высокое место

благодаря чисто художественным своим свойствам: мелодичности, красоте, образности и прозрачности своих творений.

В своем стихотворении Альфред Теннисон пишет о шестистах: не их дело разговаривать, не их дело рассуждать, их дело – пойти в бой и умереть...

Their's not to make reply,
Their's not to reason why,
Their'a but to do and die:
Into the valley of Death
Rode the six Hundred.

Впервые в художественном произведении, одним из лучших поэтов викторианской эпохи, озвучено число погибших кавалеристов – 600 человек.

Акцент в стихотворении ставится на таких человеческих качествах, как чувство долга и беспрекословная готовность к самопожертвованию. Предельное обобщение событий, отсутствие конкретных деталей, весь образный план стихотворения («Долина смерти», «пасть ада», «челюсти Смерти») – указывают на некую вневременность и символичность. Обобщены не только происходящие события, но и все персонажи стихотворения: как сами кавалеристы, так и их враги, представляющие собой некую инородную силу, которую должна сокрушить Легкая кавалерия.

Примечательно, что единственная конкретная деталь, присутствующая в стихотворении, касается противников английских кавалеристов. Теннисон называет их не просто русскими, а казаками и русскими. С одной стороны, редут, который атаковала Легкая кавалерия, защищало казачье ополчение, так что упоминание о казаках можно расценивать как маленькую подробность, которая придает всему происходящему в стихотворении достоверность. С другой стороны, появление слова русскоязычного происхождения можно рассматривать, как способ передать местный колорит.

И, наконец, можно найти еще одно объяснение упоминанию о казаках: они пользовались в Европе большой известностью как свирепые и беспощадные воины. В стихотворении эти опасные противники бегут, испугавшись английских кавалеристов, значительно уступающих им числом. Можно предположить, что упоминание о казаках, сдавших позиции кавалеристам, – способ продемонстрировать высокую доблесть англичан. Следовательно, появление в стихотворении русских целесообразно рассматривать не как попытку раскрыть русский национальный характер, а как возможность определения собственной культуры и национального характера.

Тем не менее, в целом стихотворение представляет собой предельно обобщенное изложение событий, все подробности которых были прекрасно известны современникам Теннисона. Военные действия, описанные в стихотворении, служат своего рода отправной точкой для общих рассуждений.

Теннисон написал также «Атаку тяжелой кавалерии под Балаклавой». Она проигрывает в художественном смысле первому произведению, но в ней есть замечательные строки, например, о том, что в мирное время, в более «справедливую эпоху», поэт воспекает войну, хотя надо порицать ее.

You praise when you should blame
The barbarism of wars.
A juster epoch has begun.

Теннисон говорит, что сложить песню, которая воодушевляет народ, – это все равно, что совершить воинский подвиг. «Атака легкой кавалерии» как раз одна из таких песен.

The song that nerves a nation's heart,
Is in itself a deed.

Список литературы

1. Васильев, К. Б. Первый лощман : лингвострановедческий справочник / К. Б. Васильев. – СПб., 2001. – 416 с.
2. Васильев, К. Б. Английский наставник : литературоведческое пособие по английскому языку с проверочными тестами / К. Б. Васильев. – М., 2001. – 184 с.
3. URL: http://www.nrgumis.ru/articles/article_full.php?aid=52
4. URL: <http://www.aphorisme.ru/about-authors/tennison/?q=4314>

В. А. Ульянова

СРАВНЕНИЕ ПОСЛОВИЦ О ДЕНЬГАХ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Н. Ю. Костина***

Пословицы и поговорки в языке являются не только накопленной мудростью, опытом народа, но и отражением его менталитета, обычаев, устоявшихся на протяжении веков. И знание этих особенностей особенно важно, поскольку изучающий иностранный язык знакомится не только с лексическим материалом, но и образом мышления народа.

Знание пословиц и поговорок служит как показателем глубоких знаний языка, так и уважения чужой культуры. В них сконцентрированы представления народа о мире, обществе и различных аспектах жизни. Более того, развивается критическое мышление и способность осознать, почему представители различных национальностей ведут себя по-разному. На почве постоянных конфликтов в мире это становится действительно важным пунктом в построении международных отношений, как на высшем уровне, так и в повседневной жизни. Зная язык и культуру народа, изучающий иностранный язык может «влиться» в иноязычное общество и не испытывать психологический дискомфорт, общаясь с носителями.

Каким же представляется мир носителям русского и английского языков?

В данной статье мы решили сравнить пословицы в русском и английском языках о деньгах.

Актуальность данной работы обуславливается укоренившимся мнением о различиях в отношении к деньгам как ценности между Западом и Востоком.

Экономность англичан подмечена даже психологами: установлено, что представители данной национальности проявляют бережливость не только в деньгах, но и в вербальном выражении эмоций.

Что же говорит накопленная веками мудрость? В этой работе языковой материал был собран по данным словарей Даля «Пословицы русского народа» и электронного источника [1].

В русском и в английском языках есть пословицы, описывающие деньги, как с положительной, так и отрицательной стороны. В русском языке некоторые примеры пословиц, содержащие положительную окраску денег, гласят:

1. О чём тужить, кому есть чем жить.
2. Деньга на деньгу набегает.
3. Где вода была, там и будет; куда деньга пошла, там и скопится. Денежка дорожку прокладывает.
4. Золотой молоток и железные ворота отпирает.
5. Без гроша – слава нехороша.
6. Богатому и умирать не хочется. Есть на гумне, будет и в суме.
7. Копейка обоз гонит. Жить в добре и в красне – хорошо и во сне.
8. Денежка рубль бережёт, а рублю голову стережёт.
9. Как деньги при бедре, так помогут при беде.
10. Береги шубу на стужу, а деньги на нужу.

Если обобщить метафорические описания, встречающиеся в пословицах русского языка, то деньги являются не только средством существования человека, но и верным помощником в затруднительном положении. Приблизительные эквиваленты существуют и в английском языке:

1. Money isn't everything.
2. Money makes a man.
3. Money makes money.
4. Money makes the mare to go.
5. Money talks.
6. Money is power.
7. A golden key can open any door.
8. If you pay peanuts, you get monkeys.
9. A moneyless man goes fast through the market.
10. Out of debt, out of danger.

Подводя предварительный итог, важно отметить, что в приведенных пословицах проявляется общая черта: умеренность. Несмотря на устоявшийся стереотип о том, что англичане более бережливый народ, в русском языке также есть пословицы, которые учат экономности и показывают пользу рубля. Хотелось бы обратить внимание, что деньги являются не

роскошью, но одним из способов избежать трудности и даже спастись (Денежка рубль бережёт, а рубль голову стережёт.)

Тем не менее, разрушительную силу денег можно пронаблюдать в следующих изречениях:

1. С деньгами мил, а без денег постыл.
2. Кто богат, тот мне и брат.
3. Стоит крикнуть да денежкой брякнуть – всё будет.
4. Богатый врёт – никто его не уймет.
5. Умом туп, да кошель туг.
6. Святые денежки умолят.
7. И правда тонет, коли золото всплывет.

В английской культуре:

1. A rich man is either a scoundrel or the heir of a scoundrel.
2. Bad money drives out good.
3. He who pays the piper calls the tune.
4. Lend your money and lose your friend.
5. Money is the root of all evil.
6. One law for the rich and another for the poor.
7. You cannot serve God and Mammon.

В примерах отрицательной характеристики денег в русском и английском языках заметно противопоставление денег со справедливостью, добром и честностью. Подчеркивается невозможность сочетания одновременного служения Богу и деньгам. Связь денег и зла в данных случаях нельзя отрицать – деньги в обеих культурах являются двигателем неискренности, продажности закона и яблоком раздора между друзьями.

На основании проведенного сопоставления пословиц в русском и английском языках можно заключить, что деньгам присущи как положительные, так и отрицательные характеристики.

Несмотря на то, что в процессе коммуникации культурный аспект не включен (особенно при использовании английского языка в качестве *lingua franca*), знание особенностей языка не может быть преуменьшено.

Демонстрация различий в культуре двух народов крайне важна в процессе обучения иностранному языку, поскольку у ребенка формируется понимание, по каким причинам представители различных национальностей имеют разные модели поведения и как избежать возможных проблем при коммуникации.

Список литературы

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 1. – 638 с.
2. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высш. шк., 2005. – С. 136–138.
3. Ларина, Т. В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация / Т. В. Ларина – М. : Языки славянских культур, 2013. – С. 29–30.
4. URL: <http://www.higherawareness.com>

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ЛОНДОН» В АНГЛИЙСКОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современном языкознании все более утверждается научная парадигма, возвратившая человеку статус «меры всех вещей». Междисциплинарный термин «личность» в антропоцентрической парадигме языкознания наполняется особым содержанием и уточняется как языковая личность. При этом интенсивно разрабатываются проблемы, связанные с триадой «личность – язык – культура».

Культура и язык – это формы сознания, отображающие мировоззрение языковой личности; «мировоззрение отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей обыденной, или «наивной», картины мира» [4].

Ментальными процессами и способами их языковой репрезентации занимается когнитивная лингвистика, основной единицей которой является концепт. З. Д. Попова и И. А. Стернин определяют концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [2]. По мнению А. А. Леонтьева, «можно наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе инвариантных образов мира, точнее – абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира представителями различных культур» [3].

Наше внимание к концепту Лондон в английском культурном пространстве обусловлено тем, что он отражает национальное сознание и представляет собой интерпретацию энциклопедической информации в сознании обобщенной языковой личности, имеющей историко-культурные истоки в отражаемом предмете.

В данной работе используется семантико-когнитивный подход к лингвокогнитивным исследованиям. Метод семантико-когнитивного анализа предполагает, что в процессе лингвокогнитивного исследования с помощью метода направленного ассоциативного эксперимента мы переходим от содержания значений к содержанию концептов в ходе особого этапа описания – когнитивной интерпретации [1].

В ходе исследования испытуемым – 30 урожденным и проживающим в Англии лицам в возрасте от 18 до 28 лет было предложено охарактеризовать Лондон, в том числе путем называния первой ассоциации при слове

Лондон, описания тремя прилагательными, названия известных людей и символов. Анкетирование проводилось на английском языке.

Полученные ассоциаты были описаны методом когнитивной интерпретации как когнитивные признаки концептов, объективированных стимулами. Для концепта Лондон было всего получено 79 разных когнитивных признаков, которые представлены 241 ассоциативной объективацией.

Исследование концепта Лондон по формальным параметрам методом семантико-когнитивного анализа дает следующую картину.

Объем образного содержания составляет 37,3 %, при этом преобладают перцептивные признаки, как Big Ben (Биг-Бен) (15); London Eye (колесо обозрения «Лондонский глаз») (10); red buses (красные автобусы) (7); overcrowded (перенаселённый), red telephone box (красная телефонная будка) (4) и т.д.

Объем энциклопедического поля концепта Лондон в английском культурном пространстве составил 98,67 %, прежде всего за счет описательной зоны (52,6 %), а именно преимущественных когнитивных признаков: vibrant (живой, энергичный) (22); Big Ben (Биг-Бен) (15); London Eye (колесо обозрения «Лондонский глаз») (10); beautiful (красивый) (9); red buses (красные автобусы) (7); exciting (захватывающий) (6); best (лучший) (5) и т.д. Наименьший объем в энциклопедическом поле представляет категориальная зона (2,07 %), в частности, British (британский) (3); capital (столица) (2).

В интерпретационном поле ярче выражена утилитарная зона (23,6 %), которая представлена следующими признаками: vibrant (живой, энергичный) (22); big (большой) (11); expensive (дорогой) (6); overcrowded (перенаселённый) (4); loud (шумный) (3) и т.д.

Для оценочной акцентуации характерно преобладание неоценочного слоя (61 %), вместе с тем удельный вес позитивно-оценочных признаков (28,6 %) почти в три раза превышает долю негативно-оценочных признаков (9,5 %).

В полевой организации концепта Лондон признак vibrant (живой, энергичный) (22) составляет ядро, а признаки Big Ben (Биг-Бен) (15), the Queen (королева) (14) составляют ближнюю периферию. Объем дальней периферии (61,8 %) и крайней периферии (17 %) в общей сумме имеют преобладающее большинство над объемом ядра (9,2 %) и ближней периферии (12 %).

Таким образом, описанная структура и содержание концепта Лондон в английском культурном пространстве позволяет охарактеризовать концепт как современный, позитивно-оценочный и ассертивный.

Список литературы

1. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. ; Воронеж : МПСИ, МОДЭК, 2004. – С. 117.

2. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка : моногр. / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 226 с.
3. Телия, В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – С. 225.

М. С. Уткина

ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА АНГЛИЙСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Н. Ю. Костина**

Среди множества проблем языка, изучаемых исследователями, одной из самых интересных является проблема формирования картины мира человека с помощью языка. Но прежде – несколько слов о том, что такое картина мира.

Языковая картина мира (далее ЯКМ) – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности.

Понятие ЯКМ включает две связанные между собой, но различные идеи: картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной» и каждый язык рисует свою картину, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки [3]. Реконструкция ЯКМ составляет одну из важнейших задач современной лингвистической семантики. Исследование ЯКМ ведется в двух направлениях в соответствии с названными двумя составляющими этого понятия. С одной стороны, на основании системного семантического анализа лексики определенного языка производится реконструкция цельной системы представлений, отраженной в данном языке, безотносительно к тому, является она специфичной для данного языка или универсальной, отражающей «наивный» взгляд на мир в противоположность «научному». С другой стороны, исследуются отдельные характерные для данного языка (лингвоспецифичные) концепты, обладающие двумя свойствами: они являются «ключевыми» для данной культуры (в том смысле, что дают «ключ» к ее пониманию) и одновременно соответствующие слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще отсутствует (как, например, для русских слов *тоска, надрыв, авось, удаль, воля, неприкаянный, задушевность, совестно, обидно, неудобно*), либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые

являются для данного слова специфичными (таковы, например, русские слова *душа, судьба, счастье, справедливость, разлука, обида, жалость, утро, собираться, добираться, как бы*).

В своем исследовании мы хотели бы остановиться на сравнении слов, между формой и значением которых существует экстралингвистическая связь, другими словами – ономотопы.

Звукоподражание (ономатопея) – условное воспроизведение звуков природы и звучаний, сопровождающих некоторые процессы (дрожь, смех, свист и т.п.), а также криков животных.

Звукоподражание (ономатопея) – слово, которое служит для имитации звуков окружающей действительности средствами языка [1]. Например, как в русском, так и в английском и корейском языках существует большая группа слов, обозначающих звуки, которые производятся животными: *мяу, гав-гав, ква-ква, чик-чирик; miaow, woof-woof, croak-croak, chirp-chirp; yaong (야옹), meong meong (멍멍), gaegool gaegool (개굴개굴), jjek jjek (짹 짹)*. Другие слова передают неречевые звуки, производимые человеком: *кхе-кхе, чмок, ха-ха-ха; hush, heh heh; sh't (췘), kekeke (케케케)*, а также разные другие звучания окружающего мира: *бух, кап-кап, чпок, пиф-паф; ring ring, click click, tick tack; cheolpeok (첼퍽), ddokddak ddokddak (뚝딱뚝딱)*.

Итак, звукоподражания необычны уже тем, что обладают прямым сходством со звуками внешнего мира. Для некоторых из них характерна нестандартность звукового облика; например, в слове *dakka-dakka* используется удвоение буквы *k*, редкое для английского языка. Еще одна особенность звукоподражаний состоит в том, что они часто имеют фонетические варианты: например, лай собаки передается с помощью звуковых последовательностей *гав-гав*. В английском языке эта особенность также имеет место, например звук стука в дверь *knock knock*. Корейский язык также не является исключением, например звук биения сердца *doogeun-doogeun(두근두근)*.

С другой стороны, звукоподражания являются единицами языка и используют звуковой состав языка, поэтому они не могут быть полностью идентичными естественным звукам. Каждый язык по-своему осваивает звучания внешнего мира, и звукоподражания разных языков не совпадают друг с другом, хотя нередко обладают сходством. Например, русскому *ку-ка-ре-ку* соответствует очень похожее слово в корейском языке *kko-kki-oh (꼬끼오)*– и совсем не похожее в английском: *cock-a-doodle-doo*. По-видимому, одна из причин несходства звукоподражаний в разных языках кроется в том, что сами звуки-источники, как правило, имеют сложную природу, и поскольку точная имитация их средствами языка невозможна, каждый язык выбирает одну из составных частей этого звука как образец для подражания. Состав звукоподражаний, характерных для того или ино-

го языка, различается очень сильно в зависимости от особенностей культуры и географической среды обитания того народа, который говорит на данном языке.

Английские звукоподражательные слова отличаются от подобных слов в других языках благодаря нескольким факторам:

1) большая эксплицитность (из-за сравнительно небольшого числа флексий и аффиксальных образований.) В английском языке ономотопы большей частью либо состоят из одного корня: *bang* (n), либо присоединяют очень ограниченное число флексий (одну, редко две): *screamed*; *creaking*; *squeaker*, тогда как в русском языке звукоподражательные корни чаще всего окружены другими морфемами и их звукоподражательный характер в меньшей степени ощущается говорящим и слушателями (например, *грох-ну-ть-ся*; *за-скрип-е-ть*);

2) беспрепятственный переход звукоподражаний из одной части речи в другую: *hiss* (v) – *шипеть* – *hiss* (n) – *шипение*; *ding-dong* (v) – *звенеть* – *ding-dong*(n) – *звон*;

3) ориентированность английского языка на отображение слуховых ощущений, т.е. при описании ситуации на английском языке говорящий отдает предпочтение звуковым восприятиям, нежели зрительным;

4) значительное количество звукоподражательных единиц, содержащих редупликацию и чередование звуков (*quack-quack* – *кря-кря*, *plod-plod* – *стук копыт*, *tick-tick* – *тиканье часов и т.н.*) И. В. Арнольд [1] подразделяет их на 3 группы:

- proper reduplicative compounds (*hush-hush*, *quack-quack*);
- ablaut combinations (*chit-chat*, *pow-wow*);
- rhyme combinations (*razzle-dazzle*).

Однако мы знаем, что исследование звукоподражаний имеет существенно отличные результаты, зависящие от того, использует ли говорящий свой родной язык. Представим человека с родным корейским языком и человека, говорящего на английском, как на своем родном языке. Если кореец скажет слово *doogeun-doogeun*($\frac{\text{두}}{\text{고}} \frac{\text{은}}{\text{고}}$), партнер моментально поймет значение (*to palpitate*; *тук-тук* – стук сердца, биение пульса). Так происходит, потому что люди используют похожие слова для обозначения сердцебиения как звукоподражания. Другими словами, говорящий в своей речи использует (сознательно или бессознательно) звукоподражание, которое имеет в своем составе звук подобный звуку в слове, когда объект имитирует какое-то действие.

Практическое применение звукоподражаний состоит в том, что материал данной работы может послужить опорой в обучении фонетике английского языка. Некоторые звукоподражательные единицы корейского и английского языков могут быть использованы в раскрытии страноведческого аспекта.

Опыт работы с малышами показывает, что есть возможность и целесообразность, основываясь на знании звукоподражаний, включения страноведческого компонента в специальный этап урока – произносительную зарядку.

Фонетический курс может быть введен при работе над английским произношением на несколько продвинутой ступени коммуникативного обучения иностранному говорению, когда учащиеся уже знакомы с артикуляцией звуков, владеют транскрипцией.

Содержание поурочных произносительных зарядок включает в себя сравнение звуков английского и русского языков, а именно звуков, существующих в природе, произносимых животными, разными предметами, естественных звуков, наблюдаемых при различных природных явлениях.

Уметь слышать и представлять, как слышат другие, уметь различать звуки и воспроизводить их – это очень важно на начальном этапе обучения.

Таким образом, звукоподражательная лексика в английском и корейском языке представляет собой обширный и чрезвычайно интересный материал для лингвистического исследования. Проблема перевода звуков природы предметов и животных, всегда будет актуальна, т.к. необходимо очень хорошо знать страну, на язык которой переводится текст, и ее уклад, чтобы понять, почему звуки, нас окружающие, по-разному выражаются в языках. Так как звукоподражание и его раздел еще не досконально изучен, есть возможность выяснить много нового и интересного для изучения и исследования. Ведь если язык не стоит на месте, то отношение к звукам окружающей нас действительности тоже меняется. А значит, вполне возможно, что через некоторое время звуки станут приобретать новые качества. А может, учитывая быстро развивающуюся науку, появятся и новые объекты, издающие звуки. А уж человек обязательно найдет, как их выразить при помощи нашего речевого аппарата.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 351 с.
2. Горбаневская, Г. В. Слова – звукообозначения в художественной прозе / Г. В. Горбаневская // Русская речь. – 1981. – № 1. – С. 73–78
3. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 296 с.
4. Русско-корейский словарь / сост.: Д. М. Усатов, Ю. Н. Мазур, В. М. Моздыков ; под ред. Пак Чон Шика, Н. С. Кима. – 2-е изд. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1952.
5. Frawley, W. J. International encyclopaedia of linguistics / William J. Frawley. – 2nd ed. – Oxford university press, 2003 – Vol. 4.
6. Shin Jungho. A Comparative Study of Symbolic Words in Japanese and Korean / Shin Jungho // Master's thesis in east asian linguistics. – University of Oslo, 2012.
7. URL: <http://www.krugosvet.ru>
8. URL: www.portal-slovo.ru/philology
9. URL: <http://www.macmillandictionary.com>

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЫ ОТ РОССИЙСКОЙ. ВОЗМОЖНОСТЬ ПОСТРОЕНИЯ МОСТА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ МЕЖДУ РОССИЙСКИМИ И АМЕРИКАНСКИМИ ПОДРОСТКАМИ

Научный руководитель –
учитель английского языка *Л. Ю. Запальская*

На протяжении многих лет, с момента окончания холодной войны, мы стали больше узнавать друг о друге, появились обменные программы между школьниками и студентами, такие как FLEX, Work and Travel и другие. Одна из наших учениц обучалась по образовательной программе FLEX, и теперь у нас была прекрасная возможность узнать американскую школу и подростков изнутри, глазами русских школьников. Таким образом, информация, представленная в данной работе, является правдивой и актуальной.

В подготовке учеников к взрослой жизни американские школы направлены, прежде всего, на то, чтобы научить выпускников быть практичными. На цели Американского образования повлияли труды известного философа 20-го века по имени Джон Дьюи. Дьюи считал, что ценно только то знание, которое можно применять. Он убедил педагогов в бессмысленности запоминания учениками бесполезных фактов и информации. Скорее, школы должны учить мыслительным процессам и навыкам, которые повлияют на то, как молодые люди будут жить и работать в будущем. Это направление в образовании становится актуальным и для Российской современной школы.

Труды Джона Дьюи также повлияли и на методы обучения в американской школе. Учение должно быть значимым, и дети лучше всего учатся в деятельности – вот основные идеи прогрессивного образования. Таким образом, наука преподается в основном за счет экспериментов. Изучение музыки включает в себя создание музыки; демократические принципы на практике отражены в работе школьного совета; групповые проекты должны стимулировать творчество, личную инициативу, лидерство и навыки работы в команде. А разве подобный процесс не происходит в наших школах?

В чем американские школы видят свою ответственность перед родителями и учащимися? Следует отметить, что сфера образования очень широкая. Современные школы учат определенным учебным навыкам, умению работать с информацией, занимаются воспитанием будущих граждан. Прежде, воспитание было предоставлено в основном родителям, а не школе. Например, сейчас в школьную программу включена кампания против курения сигарет и употребления наркотиков, курс в области подготовки водителей, приготовления пищи и швейные классы, просвещение потребителей и половое воспитание. Некоторые направления имеют место быть и в Российских школах.

В чем же заключается главная цель, которую ставит перед собой российская школа? Современные российские школы учат детей творчески подходить к выполнению заданий, участию в проектах, занимаются патриотическим воспитанием учеников. В настоящее время очень часто проводятся различные мероприятия по пропаганде здорового образа жизни, а также многочисленные школьные концерты и фестивали, где у каждого есть возможность показать себя с новой стороны и узнать больше о своих сверстниках и их талантах.

Стоит отметить, что в российских школах ученикам дается большое количество теоретической информации, а практике уделяется меньше внимания. Образовательная программа для всех одинакова: все школьники изучают одинаковое количество предметов одинаковой сложности (общее количество которых составляет 15–16). Однако в настоящее время делается очередная попытка перехода в старших классах на профильное обучение, когда ученик выбирает направление более углубленного изучения предметов, исходя из собственных склонностей.

Школы США славятся по всему миру. Учебные программы охватывают практически все нужные и важные аспекты человеческих знаний – от естественных до гуманитарных наук. Также система обучения более гибкая, чем в России. Домашние задания довольно легко выполнять, так как задают обычно немного (отличие составляют продвинутые классы, где предлагают задачи повышенной сложности), но каждое задание, заданное на дом, заставляет ученика не только выполнять какие-либо задачи, но и оригинально подходить к его выполнению, например, самостоятельно выбирать литературу, использовать Интернет-ресурсы. Благодаря этому у учеников американских школ развито умение работать самостоятельно. В любой американской школе очень индивидуально подходят к каждому ученику, стараются увидеть и раскрыть в нем все его таланты и способности. В каждом ученике стараются сформировать сильную и самостоятельную личность.

Типичный школьный день американского школьника состоит из 6–7 уроков и заканчивается около 3 часов дня. Ученики посещают школу с понедельника по пятницу. Традиционные каникулы включают двухнедельные зимние каникулы (Рождество и новогодние праздники), недельные весенние каникулы, часто совпадающие с Пасхой, и двухмесячный летний отпуск.

После занятий в школе ученики могут делать домашнее задание в читальном зале, работать в школьной библиотеке или участвовать в таких мероприятиях, как школьный оркестр, в студенческом самоуправлении, в школьной газете или математическом клубе. Многие внеклассные мероприятия проходят после уроков. Школьники, участвующие в мероприятиях, таких как легкая атлетика, драматический кружок, или музыкальная студия, могут находиться в школе с самого раннего утра и до обеда. Тем не менее, эти школьные мероприятия очень важны, потому что они помогают молодым людям найти друзей по интересам, развивать свои таланты, обрести большую уверенность в себе, а иногда найти свое призвание в жизни.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «ОЧАГ», «УЮТ» И «КОМФОРТ» ВО ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ БРАЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ

Одним из ключевых концептов брачных объявлений является концепт «очаг/foyer». Во французском словаре «Petit Robert» одним из основных значений слова «очаг» является следующее: *«Lieu servant d'abri, d'asile. Lieu ou se réunit, ou habite la famille; la famille elle même»* («место, которое служит кровом, убежищем. Место, где собирается или живет вся семья; сама семья»). В русских же словарях подобное употребление слова «очаг» зафиксировано как риторическое употребление в переносном смысле: *«Домашний очаг (ритор.) – перен. Свой дом, семья»*.

В обеих культурах сложилось достаточно устойчивое представление об «очаге» как о символе дома. Как следствие такого восприятия, отмечаем в русских брачных объявлениях следующие контексты, репрезентирующие концепт «очаг».

В мужских объявлениях:

«Своей хранительнице очага гарантирую деликатность во всем»; «Непьющий, спортсмен-разрядник, временно ЗЕК, но в душе хранитель семейного очага, желаю создать крепкую семью»; «Годы летят, а рядом нет женщины. Отзовись, хрупкая, нежная, верная, симпатичная. Может нам удастся разжечь наш очаг»; «Познак. с женщиной, способной взять на себя заботу о семейном очаге»; «Приоритеты: уютный домашний очаг, сад-огород, дача».

В женских объявлениях:

«Молодая, симпатичная женщина и ее сын, потерявшие трагически мужа и отца, хотели бы вновь построить семейный очаг»; «Не теряет надежду встретить свою вторую половину в лице интеллигентного мужчины, который стремится к теплу семейного очага»; «Люблю домашний очаг и уют»; «Познакомлюсь с одиноким интеллигентным мужчиной, желающим обрести покой и радость семейного очага»; «Для создания тепла и уюта семейного очага»; «Берегиня, хранительница домашнего очага, света, тепла, добра желает познакомиться»;

Однако сравнительный анализ русских и французских брачных объявлений показал, что концепт «очаг/foyer» является более актуальным для французского менталитета.

Во французских брачных объявлениях слово «очаг» особенно часто употребляется в словосочетании «fonder foyer» («создать семью»). Понятие «очаг» заменяет в данном случае понятие «семья».

В контекстах брачных объявлений (женских и мужских) зафиксированы следующие характеристики французского концепта «foyer»: *«pour partager l'harmonie d'un foyer heureux»* («чтобы разделить гармонию

счастливой семьи»), «*pour fonder foyer harmonieux*» («для создания гармоничной семьи»), «*pour fonder foyer durable*» («для создания прочной семьи»), «*pour fonder foyer uni*» («для создания дружной семьи»), «*la volonté de goûter la chaleur d'un foyer plein d'amour*» («желание вкушать тепло очага, полного любви»), «*pour bâtir un doux foyer*» («чтобы создать нежный очаг (нежную семью)»).

Проанализированные контексты употребления культурных концептов «очаг», «уют», «комфорт», свидетельствуют о том, что наибольшую ценность для русского языкового сознания имеет концепт «уют».

Концепт «уют» занимает в текстах брачных объявлений жителей России особое место. В «Словаре русской культуры» Ю. С. Степанова мы находим следующее описание концепта «уют»: «Понятие «уют» для нас, русских, всегда ассоциируется со своим, только себе принадлежащим небольшим пространством, как-то отгороженным, отграниченным от внешнего мира. В современном русском быту понятие «уют» продолжает, объединяя их, две линии – с одной стороны, представления об уютном крестьянском или мещанском доме, с другой стороны, – «о комфорте» дворянского быта. Поскольку в русском понятии уют присутствует семантический и психологический компонент – ощущение «своего дома (ср. фр. *un chez-soi* «свой уголок», «свой дом»), нахождения у себя, «домашности»», то в современном русском обиходе слово уютный может быть отнесено и к человеку, ср.: *Она невысокая, чем-то уютная, успокаивающая, и своим видом, и ровным голосом стала близка Василию* (Тендряков, Ухабы); антонимом к этому значению выступает *не свой: Что это ты, милая, со мной как не своя (=чужая, «неуютна»)»* [1, с. 807–808].

Имеются данные, что в последнее время понятие «уют» вытесняется понятием «комфорт» [1, с. 810]. Результаты, полученные в ходе анализа интенций жителей России при составлении брачных объявлений, свидетельствуют о том, что понятие «уют» активнее, нежели понятие «комфорт», используется в брачных объявлениях как женщинами, так и мужчинами.

В словарях у слова «уют» выделяется всего лишь один лексико-семантический вариант: «*удобство, благоустроенность в убранстве, устройстве жилья, в быту*». Подобное толкование слова «уют» содержится и в словаре В. И. Даля: «*приют, укромность, помещительность и удобство; тепло в покоях, подручность всего нужного и пр. комфорт*» [2]. У слова «комфорт» выделяется следующее значение: «*совокупность бытовых удобств, уют*».

Нам важно подчеркнуть наличие семантических различий у слов «уют» и «комфорт». Существительное «комфорт» лишено многих оттенков, которые имеются у слова «уют». Если под словом «комфорт» мы понимаем «удобство вообще» (к тому же, это слово имеет английское происхождение), то слово «уют» в русских брачных объявлениях употребляется в различных сочетаниях – как в конкретном («домашний уют»; «уютный дом»; «умею создать уют и тепло в доме»; «тебя заботой и уютом

окружу»; «уют, заботу и внимание обеспечу»; «уют семейного очага»), так и в абстрактном смысле («уютная семья»; «без тебя неуютно в эти пасмурные дни»; «уютная женщина»; «уютное счастье вдвоем»).

Кроме того, в слове «уют» можно выделить компонент личностной ориентации, что возможно только в семье, при любовных отношениях: «вечерами так пусто и неуютно, хочется иметь рядом нежную, ласковую подругу»; «вы действительно ищете жену и друга, с кем уютно и надежно идти по жизни»; «орел давно созрел, но без орлицы в гнезде так холодно и неуютно, и снова он один встречает утро».

Во французском языке нет лексем для обозначения таких русских концептов «уют» и «уютный». В данном случае мы имеем дело с межъязыковыми лакунами.

Справедливо утверждение З. Д. Поповой и И. А. Стернина о том, что национальная специфика концептов проявляется в том, что в одной национальной концептосфере концепт является вербализованным, имеет регулярно используемую номинативную языковую единицу, а в концептосфере другого народа этот концепт является скрытым, не имеет средств языковой объективации» [2, с. 75]. В данном случае можно предположить, что отсутствие языковой объективации концепта «уют» во французском языке объясняется тем, что он оказывается коммуникативно неактуальным для народа.

Очевидно, что лексическая лакуна не означает отсутствие соответствующего концепта в концептосфере данного народа. «Понятия, смыслы, вербально выраженные в одном языке и не обозначенные специальным знаком в другом, в принципе передаваемы за счет самых различных компенсирующих средств. При этом, однако, имеют место смысловые потери» [3, с. 47].

Так, например, во французских брачных объявлениях мы встретили словосочетания «nid douillet» и «soirées douillettes», которые переводятся на русский язык как «уютное гнездо» и «уютные вечера» (соответственно). Однако, в прилагательных «уютный» и «douillet» содержатся совершенно разные семантические компоненты: «уютный» – «укромный», «douillet» – «malléable» («гибкий, податливый»), «moelleux» («мягкий, нежный»).

Таким образом, концепт «уют» служит ярким примером неуниверсальности понятий в языковом сознании носителей разных культур.

Понятие «комфорт», синонимичное понятию «уют», согласно словарным дефинициям, занимает свою нишу в русском языковом сознании.

В русских брачных объявлениях мы выделили следующие контексты: «мне бы хотелось с Вами духовной близости, тепла, душевного комфорта»; «познакомлюсь с женщиной, стройной, способной любить, создавая духовный и физический комфорт (взаимно)».

Во французских брачных объявлениях, также как и в русских объявлениях, фиксируется психологический компонент концепта «confort»: «Le confort d'un coeur solitaire comme elle la fait rêver, être deux et ne plus faire qu'un: tout partager, tout envisager, ce coeur en sommeil s'éveillera avec un

homme cultivé et courtois) («Комфорт одинокого сердца – быть вдвоем и заниматься только одним: все делить пополам, все планировать, это спящее сердце пробудится с появлением мужчины, воспитанного и изысканного»).

Сопоставление представлений носителей двух культур об *очаге, уюте, комфорте* позволяет выявить как общие черты, которые служат основой идентичного восприятия этих феноменов, так и специфические концептуальные признаки, свойственные только данной культуре. Следовательно, неизбежным является факт расхождения в интерпретации действительности представителями разных этносов.

Список литературы

1. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 990 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1978–1980.
3. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2001. – 192 с.
4. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах : моногр. / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.

А. А. Шильцева

ВЫМЫШЛЕННЫЕ ЯЗЫКИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИХ СУЩЕСТВОВАНИЕ ЗА ПРЕДЕЛАМИ РОМАНА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Е. Н. Морозова**

С момента появления человечества, возникла потребность в общении. Существует множество теорий возникновения языка. Но ни один ученый не может объяснить механизм его появления. Почему мы используем определенное сочетание букв, фонем для обозначения тех или иных предметов и явлений? Почему вообще люди способны общаться посредством языка? Все это остается одной из величайших загадок человечества. И ни одна из теорий появления языка не дает приемлемое объяснение необычайному разнообразию и сложности языков на нашей планете.

Наибольшую популярность и распространенность в мире приобрел английский язык. Английский язык, как и любой другой язык, продолжает свое развитие. Словарный состав постоянно обогащается как за счет заимствований из других языков, так и за счет образования новых слов в рамках английского языка. Большая часть новых слов приходит из литературных произведений. Значительную роль в пополнении общего словарного состава играют неологизмы – слова или фразеологические обороты, входящие в язык в связи с ростом культуры и техники, развитием или измене-

ниями в быту и условиях жизни людей и ощущаемые говорящими как новые [1, с. 323].

Часть неологизмов так и остаются лишь художественным приемом в литературе и не применяются в быту, часть же, наоборот, прочно входит в обиход и занимает свое место в словаре английского языка.

Наряду с неологизмами в 20–21 вв. появляются в художественной литературе вымышленные языки. Это языки, созданные авторами художественных произведений для наиболее полного раскрытия мира, описываемого автором.

В английской современной литературе насчитывается несколько вымышленных языков, каждый из которых имеет свое название, грамматическую и семантическую систему, письменное выражение, свой словарь. Искусственно созданные языки называют «конланги» (от англ. CONstructed Language), а человека их изобретающего – конлангер [6]. В английском языке насчитывается немало вымышленных языков. Некоторые вымышленные языки вышли за пределы романов и получили распространение в виртуальной, и даже в реальной действительности.

Один из таких языков – Nadsat (надсат) – вымышленный язык, который используется в качестве жаргона подростков, в романе Энтони Берджесса «Заводной апельсин». Берджесс был талантливым лингвистом, и для более яркого изображения субкультуры своих героев придумал особое арго с русскими словами в его основе. Написание слов передано латиницей. Но для создания этого вымышленного языка автор использовал словообразовательные модели английского языка. Даже передавая написание слов транслитерацией, Берджесс обращал внимание на фонетические правила английского языка. Русский звук [y] передан с помощью английской удвоенной буквы -oo- в словах *bookers*, *gloopy*, *babooshka*. Чтобы показать, что существительное во множественном числе, к нему прибавляется окончание -s- (*es*), как это происходит и в английском языке: *babooshkas*, *carmans*, *pozhes*. Окончание -ies- имеют и те существительные, которые употребляются в английском и русском языках только в форме множественного числа: *platties* (одежда, *clothes*), *otchkie* (*glasses*, очки), *lewdies* (*people*, люди). Встречаются случаи, когда существительное склоняется по правилам русского языка. Например, *a pocket of deneg* (карман денег – родительный падеж) – *a pocket of money*. Глаголы надсата создаются путем сокращения конечной части русского глагола: смотреть – *smot*, видеть – *vidddy*. Временные формы глаголы образуют так же, как и в английском языке: *skvatted*, *did the creeching* – Past Simple, *would sloshy* – Future-in-the Past. Большинство прилагательных образовано с помощью английского суффикса прилагательных -y- (*gloopy* – глупый, *malenky* – маленький, *molodoy* – молодой). Также в надсате есть слова, полученные путем сложения: *hen-korm* (корм для кур), *horrorshow* (хорошо «horror» + «show»).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для создания нового вымышленного языка, авторы пользуются словообразовательными моделями естественных языков, которые являются весьма продуктивными.

Берджесс понимал, что с развитием науки, техники, с развитием общества меняется и язык, меняется молодежный сленг. Поэтому автор создает новый уникальный язык подростков, который никогда не устареет и поможет его роману всегда оставаться интересным для читателя. В своей экранизации романа «Заводной апельсин» режиссер Стэнли Кубрик использует вымышленный язык Берджесса. Для современной российской молодежи характерно использование надсата наоборот (мэн, фейс) как в повседневной жизни, так и для интернет-общения.

Среди других создателей вымышленных языков Дж. Толкин, разработавший грамматику и лексику для 15 эльфийских языков таких, как прото-эльфийский, квенья, голдогрин, нандорин, аварина, телерин. А также секретный язык гномов – кхуздул; язык энтов – энтийский; язык Валар – валарин; язык Орков Первой эпохи; Черное Наречие. Не менее известен современному читателю дотракийский язык в произведении «Песнь Льда и Пламени», созданном Джорджем Мартином. До создания сериала «Игры престолов» определенной системы дотракийского языка не существовало. Ее разработал известный филолог Дэвид Дж. Питерсон из Language Creation Society. Он создал фонетическую систему, систему падежей, определенный порядок слов в предложении. Дотракийский язык получил грамматические и фонетические заимствования из русского, эстонского, турецкого, инуктитута и суахили. Newspeak (Новояз) – вымышленный язык Джорджа Оруэлла из романа-антиутопии «1984». Новояз построен на антитезе, слова теряют изначальный смысл и означают противоположное (мир – война). Это язык тоталитарного общества, изуродованного партийной идеологией и партийно-бюрократическими лексическими оборотами. В основе новояза английский язык, только с упрощением его словаря и правил грамматики. Speedtalk (быстрояз) – вымышленный язык в рассказе Р. Хайнлайна «Залив». Базой для создания Speedtalk также является английский язык, но в более структурированном виде: сложный синтаксис с минимальным словарем и обширным алфавитом. В этом языке длинное предложение можно уместить в одно слово [5].

Таким образом, словообразовательные модели для вымышленных языков основаны на принципах естественных языков, но имеют свою структуру и свои собственные элементы, которые в дальнейшем могут быть использованы для обогащения английского языка.

Создание вымышленных языков демонстрирует безграничный талант создателя, глубину мышления и креативность. Даже если вымышленный язык не используется для коммуникации и остается лишь в рамках произведения, это не умаляет его ценности, поскольку он является актом чистого индивидуального творчества. Язык – главный инструмент построения вымышленных миров. Он называет их природные и социальные реалии, собственные имена, позволяет создать для этих миров духовную культуру. Это делает произведение уникальным, неповторимым и невероятно привлекательным для читателя. Погружаясь в иную действительность, чита-

тель не готов так просто ней расставаться. Поэтому вымышленные языки начинают использоваться в реальной жизни, на них переводятся книги, создаются компьютерные игры, и они продолжают свое развитие благодаря современным лингвистам и преданным любителям подобной литературы.

В современном мире растет разнообразие и значение игровой деятельности людей. Язык выступает как инструмента игры. Создание новых языков выполняет важную функцию в познавательной активности людей, помогая развитию интеллектуальных способностей личности.

Другой чертой коммуникации является тенденция к построению искусственных миров. Это проявляется и в сфере рекламы, и в сфере кинематографа, в сфере литературы и в Интернете. Отсюда повышение читательского интереса к научно-фантастической литературе, как следствие растущей неудовлетворенности современного человека окружающим миром, желание создать нечто свое, уникальное. И инструментом для этого служит язык.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 2012. – 323 с.
2. Бёрджесс, Э. Заводной апельсин / Э. Бёрджесс. – М., 2000.
3. Окс, М. В. Вымышленные языки в поэтике англоязычного романа XX века: на материале романов «1984» Дж. Оруэлла, «Заводной апельсин» Э. Берджесса, «Под знаком незаконнорожденных» и «Бледный огонь» В. Набокова / М. В. Окс. – Ростов н/Д, 2005.
4. Сидорова, М. Ю. Интернет-лингвистика: Вымышленные языки / М. Ю. Сидорова, О. Н. Шувалова. – М., 2006. – С. 6–7.
5. Категория: Вымышленные языки. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. URL: <http://conlang.org/>

Д. В. Шум

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ ДНЕЙ НЕДЕЛИ (на примере русского и английского языков)

Научный руководитель –
учитель английского языка **О. В. Баранова**

Данная статья посвящена изучению этимологии названий дней недели в русском и английском языках с целью выявления происхождения этих названий.

Этимология – раздел лингвистики, изучающий происхождение слов. В других значениях этимология – это методика исследований, используемых для раскрытия происхождения слова и сам результат этого раскрытия, также этимология может обозначать собственно происхождение слова.

Несмотря на тот факт, что тема достаточно разработана, она представляет интерес со стороны школьников. Если представляешь себе значение слов, значит, легко их запоминаешь.

Доказано, что язык отражает культуру народа, говорящего на нем. Именно в языке любого народа отражается система взглядов, представлений о мире, сложившаяся в данной культуре. Можно сказать, что язык помогает понять национальную особенность той или иной страны.

Таким образом, анализ тематической группы «Дни недели» представляется актуальным. Данная работа помогает выявить исторические особенности происхождения слов в разных языках и способствует более глубокому познанию образа мышления другого народа. Без диалога культур не будет понимания между представителями разных стран.

Итак, почему дни недели так называются? Вряд ли можно найти исчерпывающий ответ на данный вопрос: пытливым ум всегда может продолжить это лингвистическое исследование. Знание – сила, и даже в названиях дней недели скрыт опыт наших предков.

В древности было время, когда дни недели не имели своих названий! Почему? Причина очень проста. Человек еще не придумал неделю.

Существует множество разных мнений по поводу истории семидневной недели, но наиболее достоверным объяснением является происхождение дней в количестве семи от вавилонских астрологов.

В самом начале возникло деление времени по месяцам. Это было вполне логично. В определенное время года разливались реки, всходили посевы и так далее. Что же касается недель, то деление на них возникло видимо из-за того, что нужен был какой-то определенный день для конкретных целей, например, для торговли. Каждый седьмой день месяца для торговли использовали вавилоняне. Их систему переняли иудеи, а затем греки, римляне.

Вавилоняне приписывали числу «семь» магическое значение, считая его «священным». Такое почитание было связано с числом известных в то время планет (к которым относили также Солнце и Луну). К тому же, о семи днях говорится и в Ветхом Завете. За семь дней Бог создал Небо и Землю, а на седьмой день отдыхал.

Одна из популярных версий о происхождении старого русского слова «неделя» (как день) очень прозрачна. Неделя называлась в честь дня, в который ничего «не делали», отдыхали. А вот название «понедельник» означает, что этот день следует после «недели» (то есть воскресенья). Вторник – значение порядковое – второй день после «недели». Среда, будучи по неоспоримому смыслу серединой недели, указывает на то, что начало недели попадает на воскресенье.

Во всех славянских языках названия «вторник», «четверг» и «пятница» явно означают порядковые номера, числительные. Даже среда, как известно из старых источников, имела в древние времена порядковое название «третийник».

Если же согласиться с тем, что понедельник – день первый, вторник – второй и так далее, то возникает проблема со средой, которая не оказывается в середине недели! Серединой недели становится четверг, что нелогично по всем пунктам. Выходит как-то странно: в веках перепутались названия дней недели?

Однако это вполне разрешимое противоречие. Прийти к согласию можно только одним-единственным способом. Все очень просто: древняя неделя у славян, и на Руси в частности, была 5-дневной! Тогда среда окажется посередине. В этом случае и порядковые названия дней недели будут соответствовать их очередности.

А два других дня, субботу (шаббат) и неделю – воскресенье, позже очень кстати добавили в русский язык христианские традиции. Слово «суббота» имеет буквальный смысл – «прекратить», «остановить всякую работу». Оно, как и слово «воскресенье», имеет религиозное происхождение.

Таким образом, дни недели в русском языке означают порядковый номер дня недели, кроме субботы и воскресенья.

Если в русском языке название дней недели связано с расположением дня в недельном списке, то, как возникли английские дни?

Начнем с первого дня недели в английском языке – воскресенье.

Sunday (воскресенье) был назван в честь имени Бога Солнца – Sun, древние саксонцы поклонялись Богу Солнца, поэтому посвятили ему название этого дня.

Бог Солнца (Сан) был главным богом. В знак особого преклонения перед этим божеством древние саксонцы посвятили ему первый день недели, который они называли «Сан’з дег». Отсюда Sunday – воскресенье.

Monday (понедельник) был назван в честь Богини Луны (Moon).

Богиня Луны (Мун) считалась следующей по старшинству и почиталась во второй день недели, называвшийся «Мун’з дег». Отсюда Monday – понедельник.

Tuesday (вторник) был назван в честь Бога Тьюско (сына Земли).

Wednesday (среда) был назван в честь божества Воудена. О его подвигах ходят легенды.

В честь этого божества назывался четвертый день недели – «Воуден’з дег», Wednesday – среда.

Thursday (четверг) был посвящен Богу Тору. Ему посвящен пятый день недели – «Тор’з дег», в современном английском – Thursday, четверг.

Friday (пятница) был назван в честь имени Богини Фриги (Богини Земли).

Ей был посвящен шестой день недели, называвшийся у саксонцев «Фрига’з дег», что соответствует современному Friday – пятница.

Saturday (субботу) был назван в честь Бога Ситера. Название, данное его дню, «Ситер’з дег», Saturday – суббота

Итак, в английском языке дни недели названы в честь языческих богов.

В данном исследовании мы рассмотрели историю происхождения названий дней недели в английском и русском языках и выявили, что

названия дней недели имеют действительно разные источники возникновения. У английских дней недели – языческие корни. Они названы именами богов, а в русском языке эти названия привязаны к порядковому положению дней по отношению друг к другу, кроме субботы и воскресенья.

Список литературы

1. Дубровин, М. И. Английские и русские пословицы и поговорки / М. И. Дубровин. – М. : Просвещение, 1995. – 349 с.
2. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз., 1991. – 534 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1982. – 816 с.
4. Really Useful English Idioms. D'Arcy Adrian-Vallance. – Longman, 2001.
5. URL: http://www.razumniki.ru/poslovicy_i_pogovorki_pro_dni_nedeli.html
6. URL: <http://usefulenglish.ru/idioms/idioms-proverbs-with-proper-names>
7. URL: <http://englishon-line.ru/grammatika-spravochnik30.html>
8. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

В. А. Яковлева

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧЕЙ АНГЕЛЫ МЕРКЕЛЬ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***Т. А. Разуваева***

Публичная речь – явление крайне творческое, сложное, многогранное. Чтобы добиться необходимого задуманного эффекта, оратору придется немало работать. Будь то хорошо заранее подготовленная речь либо блестящая импровизация, она всегда представляет собой результат накопленных годами опыта, знаний и умений. Оратор должен уметь подготовить выступление на определенную тему, изложить собранный материал, установить контакт со слушателем, быть готовым отвечать на вопросы и неожиданностям другого рода.

Если рассмотреть публичное выступление с точки зрения социально-психологического анализа, то можно отметить, что это не просто монолог оратора перед аудиторией, а самый сложный процесс общения со слушателями, причем процесс не всегда односторонний, а иногда и двусторонний. При том подразумевается, что взаимодействие между говорящим и аудиторией носит не характер открытой полемики, диалога, а подразумевает субъектно-объектные отношения. И та, и другая сторона являются участниками общей деятельности, так называемого сотворчества, и каждая из них выполняет свою определенную роль в столь сложном процессе публичного общения.

Правильно грамотно составленная публичная речь может сочетать в себе до 10 таких элементов, как объективность, ясность, образность, целенаправленность, повышение внимания, повторение, неожиданность, смысловую насыщенность, лаконизм. Также публичная речь может включать в себя элементы юмора [2].

Публичной речи свойственны такие основные стилистические качества, как:

- правильность речи [2];
- богатство языка;
- краткость;
- ясность;
- точность высказывания [1].

Таким образом, публичная речь представляет собой сложную систему, которая обладает определенными средствами выразительности, качествами, функциями, лингвостилистическими особенностями, которые позволяют отличить ее не только от других стилей речи, но и отличать одного политического деятеля как языковую личность от другого.

В данной работе мы провели анализ одной из публичных речей блестящего политика Германии – федерального канцлера Ангелы Меркель. Исходя из того, что падение Берлинской стены является наиважнейшим историческим событием в общественно – политической жизни Германии, правительство данной страны посчитало необходимым обозначить данную дату особенно. Столь важному событию было посвящено множество мероприятий – официальных и неофициальных. На одном из них бундесканцлер ФРГ Ангела Меркель выступила с поздравительной публичной речью.

Мы выбрали текст данного поздравления не случайно, поскольку именно публичная речь такого рода может быть наиболее экспрессивна и интересна для стилистического анализа, так как носит торжественный и ярко выраженный эмоциональный характер.

Проанализировав данное выступление, мы обнаружили следующие экспрессивные языковые средства:

- вежливое обращение к присутствующим: «*Lieber Joachim Gauck, lieber Michail Gorbatschow, lieber Lech Walesa, Liebe Freunde, Bürgerrechtler, Zeitzeugen*»;

- используя эпитет, выражаемый посредством употребления прилагательного «*lieber*», Ангела Меркель задает неофициальный тон коммуникации, создавая тем самым уютную, доброжелательную и даже именно праздничную атмосферу единения;

- Ангела Меркель также употребляет предикаты, отражающие внутреннее состояние человека, его личные эмоции: *ich freue mich, dass wir heute...; ich freue mich, das heute...; ich freue mich auch, dass so viele heute...; es ist mir eine ganz besondere Freude und auch Ehre...*

Взаимодействие говорящего с публикой, отождествление себя с ней проявляется в многочисленных речевых повторах, например, когда Ангела

Меркель использует личное местоимение «*wir*», а также неопределенные местоимения *alle*, *viele*, чтобы для полного взаимопонимания усиленно воздействовать на адресата и найти общий язык с ним:

Wir waren nicht die Ersten in Deutschland, aber wir waren mit dabei, als der Kalte Krieg ein Ende nahm; Das war für uns alle eine unglaubliche Ermutigung; Wir wissen alle noch – jedenfalls Menschen in meinem Alter....; Viele andere hatten schon vieles erlebt.

Речи Ангелы Меркель также характерно широкое использование стилистических приемов, отражающих экспрессивность:

- повторы: *Die, die sich immer als die führende und herrschende Klasse bezeichnet haben.....; Die, die sich schon als Erste für deren Öffnung eingesetzt hatten* (придаточные определительные предложения); *Manchmal vergisst man heute, wie viele über Jahre hinweg nicht ausreisen durften, wie viele in den Gefängnissen gesessen haben, wie viele Kinder schikaniert wurden* (придаточные дополнительные предложения);

- обобщения: *Und deshalb ist dies ein schöner Tag für uns. Wenn wir heute in Deutschland diesen Tag feiern und heute Abend auch am Brandenburger Tor zusammen sind, dann ist das ein Feiertag für alle Menschen, die mehr Freiheit haben – auch Russland und in vielen Teilen der Welt. Wir sagen einfach danke dafür, dass viele uns auf diesem Weg geholfen haben. Herzlich Dank.*

- анадиплосис (стык) – подвид синтаксического повтора, который представляет собой подхват концовки предыдущего выражения в начале последующего: *Aber herzlich willkommen. Es war uns ein Bedürfnis, in dieser Runde, wenn ich das so sagen darf, heute an dieser Stelle einmal zusammenzukommen. Zusammenzukommen, um uns gemeinsam zu freuen über das, was am 9. November möglich geworden ist.*

Посредством употребления стыка в данном контексте А. Меркель хотела подчеркнуть важность единения германского народа при преодолении столь тяжелых проблем, которые уже стали историей.

Выбор лексических единиц также немаловажен при составлении публичных речей. В нашем случае мы можем рассмотреть несколько примеров употребления заимствований. Например, «*Solidarność*» и «*parsprototo*», которые подтверждают ранее высказанные мысли о стремлении канцлера Германии подчеркнуть единение народа, но теперь не только внутри страны, но и за ее пределами. Она хотела выделить, что с падением Берлинской стены разрушились все преграды не только между Западным и Восточным Берлином, но и между странами.

Анализ публичной речи Ангелы Меркель свидетельствуют о том, что бундесканцлер ФРГ глубоко дорожит историей и является талантливым политиком, умеющим выражать свои эмоции на публике. В подтверждение данной точки зрения служит употребление таких стилистических средств выразительности, как эпитеты, антитеза, парантеза. Также особую экспрессивность публичным речам бундесканцлера Германии придают типичные разговорной речи прямая речь, междометья. И это, безусловно, способствует ее уважению и пониманию ее позиции слушателями.

Список литературы

1. Айви, А. Лицом к лицу : практ. пособие для освоения приемов и навыков делового общения / А. Айви. – Новосибирск : ЭКОР, 2005.
2. Брандес, М. П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1971.
3. Кожина, М. Н. К основаниям функциональной стилистики / М. Н. Кожина. – Пермь, 1968.

Раздел 3.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Г. В. Балашова

ТИПИЗАЦИЯ ОШИБОК СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (на примере немецкого языка)

В данной статье указываются наиболее распространенные виды перевода текстов, но подчеркивается, что при переводе юридических текстов применяется, в основном, семантический перевод. Проводится анализ основных ошибок, которые допускают студенты на начальном этапе обучения профессионально-ориентированному переводу, а также предлагаются правильные варианты перевода отдельных слов и словосочетаний. Также обращается внимание на то, что при переводе некоторых юридических терминов важно учитывать их современную трактовку. Кроме того, указывается на необходимость в случаях, когда важным оказывается не само слово, а то значение, которое оно приобретает в контексте исходного высказывания, прибегать к переводческим модификациям, в частности к описанию или комментарию.

Перевод – это преобразование сообщения на исходном языке в сообщение на языке перевода, которое осуществляется вполне успешно благодаря коммуникативно-посреднической деятельности переводчика, а также существующим грамматическим справочникам и двуязычным словарям [1]. Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является в настоящее время чрезвычайно важной, поскольку ориентирована на будущее сотрудничество обучаемых в международной сфере, которая может включать в себя переводческую деятельность профессионального характера.

В этой связи важно определить те виды перевода, которыми надо заниматься на разных этапах обучения. Так, перевод можно рассматривать, с одной стороны, как разновидность упражнения, т.е. как инструмент обучения иностранному языку. С другой стороны, профессиональный перевод является не только актом межкультурной коммуникации, но и самостоятельным предметом, для изучения которого необходимо владение иностранным языком. Данная статья посвящена типизации ошибок, совершаемых на первом этапе обучения переводу юридических текстов.

Очень важно ознакомить обучаемого со способами перевода, т.е. определить, в каком виде должен быть представлен исходный текст в переводящем языке. Наиболее распространенными считаются следующие виды перевода: **буквальный, семантический и коммуникативный**. Однако следует отметить, что в чистом виде какой-либо из этих способов употребляется редко. Как правило, при переводе большинства текстов применяются различные способы, но один из них является ведущим. При переводе юридических текстов применяется, в основном, семантический перевод, основная задача которого – возможно более полная передача контекстуального значения элементов исходного текста в единицах переводящего языка [2].

Прежде всего, необходимо научить студента работать со словарем. Основной ошибкой обучающихся в неязыковом ВУЗе является неумение найти подходящий по контексту вариант перевода. Как правило, выбирается первое значение слова, что зачастую ведет к искажению смысла текста. Например, в выражениях *nach dem Gesetz* и *laut Artikel 10 des Grundgesetzes* предлог *nach* переводится не в значении «после» (после закона), а в значении «согласно» («согласно закону»), предлог *laut* следует переводить «в соответствии с» (в соответствии со статьей 10 Основного закона), а не как прилагательное «громкий». Кроме того, обучающиеся при переводе текста выписывают из текста сразу все незнакомые слова и лишь затем ищут их значение в словаре. Это приводит к потере времени и, главное, к снижению качества перевода, так как при таком подходе забывается фразовый контекст. Поэтому необходимо научить студентов тщательно изучать всю словарную статью и выбирать то значение, которое больше всего подходит к данному контексту.

Одной из распространенных ошибок студентов является стремление переводить пословно, т.е. членить исходный текст на отдельные слова, находить им соответствие в языке перевода и таким образом составлять переводной текст, представляющий собой в этом случае **буквальный перевод**. Суть этой ошибки состоит в том, что вместо речевых (т.е. стилистических) единиц механически подставляются языковые единицы, (т.е. система словарных и грамматических средств) [3]. Неадекватность пословного, буквального перевода обусловлена неверной оценкой текстовых функций языковых единиц: попадая в ту или иную речевую ситуацию, слово, как единица языка, оказывается связанным системными отношениями с другими словами данного языка, т.е. попадает в ситуативную зависимость от условий текста [4]. Так, при переводе предложения «*Lassen Sie mich alle zusammenfassen!*» глагол *lassen* нельзя переводить значением «заставлять» вместо значения «позволять», иначе произойдет искажение смысла всей фразы (неправильный вариант – «Заставьте меня сделать обобщение.» Правильный – «Позвольте мне сделать обобщение»), т.к. в данном случае необходимо установить единицу перевода не на уровне отдельных слов, а на уровне словосочетаний, обуславливающих конкретную

причинно-следственную зависимость в рамках речевого целого, т.е. здесь мы имеем дело уже с семантическим переводом.

Буквальный перевод заключается также в пословном воспроизведении исходного текста в единицах переводящего языка, иногда даже с сохранением порядка следования элементов:

Перевод словосочетания *rechtsprechende Gewalt* – *юридически говорящая сила* – искажает смысл исходного текста. В этом случае следует обратить внимание обучающихся на необходимость употребления *семантического перевода*, который дает более полную возможность передачи контекстуального значения элементов исходного текста в единицах переводящего языка: *судебная власть*.

Ошибкой студентов **при переводе сложных слов** является их стремление дать буквальный перевод не только отдельных слов, но и фонем. Например, «Dieses Ausbildungssystem hat Vor- und Nachteile». – «Эта система обучения имеет преимущества и недостатки». В данном случае буквальный перевод фонем «vor» und «nach» (*до и после*) в сочетании с основным словом «Teil» (часть) приводит к бессмыслице: «Эта система обучения имеет часть до и часть после».

Как уже говорилось выше, некоторые языковые единицы могут иметь различное значение в зависимости от контекста и требуют особых приемов при переводе. Поиск соответствий для таких единиц следует начинать с внимательного изучения словарной статьи и сопоставления словарных значений с возможным контекстуальным значением. В тех случаях, когда важным оказывается не само слово, а то значение, которое оно приобретает в контексте исходного высказывания, **следует прибегать к переводческим модификациям, в частности к описанию или комментарию** [5]. Достаточно часто употребляемое в последнее время в немецкой юридической литературе слово *das Vorverständnis*, переводится на русский язык не как «предварительное понимание», а, получая расширенное толкование, как «факты, которые могут оказать влияние на процесс понимания обстоятельств дела».

А словосочетание «*die Verbesserung der Unklarheiten der Geschworenen*» следует перевести как «устранение неясностей при вынесении вердикта суда присяжных», т.е., поскольку дословное значение существительного *die Verbesserung* – *улучшение* в данном случае не подходит, применяется семантический перевод.

Кроме того, при переводе некоторых юридических терминов важно учитывать их современную трактовку. Так, в современном международном частном праве под словом «*Statut*» (досл. – устав, статут, положение) следует понимать правопорядок, нормы которого при решении вопроса о коллизионном принципе были избраны в качестве допустимых. Иными словами, *статут* – это *итог* решения о коллизионной формуле прикрепления, а не его исходная точка. Данных статуты множество. Например, *das Vertragsstatut* – *статут места заключения договора*, *das Deliktsstatut* – *статут места причинения вреда*, *das Ehewirkungsstatut* – *статут места за-*

ключения брака, *das Güterstatut* – статут нахождения вещи. Личным статутом (*das Personalstatut*) называют правопорядок, действующий в отношении личных неимущественных правоотношений человека в противовес имущественным. Различают также общий статут (*das Gesamtstatut*), который охватывает все множество имущественных прав (напр., статут наследования, статут места нахождения вещи) и частный (а не отдельный) статут (*das Einzelstatut*), относящийся к отдельным предметам, напр., земельным участкам [6]. Как видно из примеров, при переводе терминов также необходим комментарий.

Подводя итоги, следует отметить, что в данной статье были проанализированы лишь некоторые типичные ошибки студентов при переводе аутентичных немецких текстов на русский язык, имеющие лексико-семантический характер.

Список литературы

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Казакова, Т. А. Практические основы перевода : учеб. пособие / Т. А. Казакова. – СПб. : Союз, 2006. – 320 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1977. – 848 с.
4. Пиотровский, Р. Г. Лингвистические уроки машинного перевода / Р. Г. Пиотровский // Вопросы языкознания. – 1985. – № 4. – С. 18–27.
5. Розенталь, Д. Э. Практическая стилистика русского языка / Д. Э. Розенталь. – М. : Аст, 1998. – 359 с.
6. Hoffmann / Thorn. Internationales Privatrecht. Schriftenreihe der juristischen Schulung. Band 18. 9. Auflage. München. C. H. Beck. 2007. § 11 Rn.
7. Larenz, K. Methodenlehre der Rechtswissenschaft / K. Larenz. – Berlin : Springer-Verlag, 1991.
8. Reichelt. Gesamtstatut und Einzelstatut im Internatinalen Privatrecht – ein Beitrag zu den allgemeinen Lehren des Kollisionsrechts. – Wien. 1985.
9. Rechtswörterbuch. 18. Auflage. – München, 2004.

А. В. Борисов

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

В обучении иностранным языкам на современном этапе четко прослеживается необходимость совершенствования работы по развитию умений аудирования. Для успешного общения на иностранном языке необходимо умение воспринимать речь на слух. Введение Единого государственного экзамена по иностранному языку дает дополнительный стимул активизации работы в данном направлении, поскольку в формате ЕГЭ весьма обширно контролируются разнообразные умения аудирования с извлечением необходимой информации, с пониманием основного содержания прослушанного, а также с полным пониманием содержания фрагмента [1, с. 21].

Перед педагогическими вузами и школами встает необходимость модернизации подходов к обучению аудированию, внедрению цифровых технологий в процесс обучения в целях его оптимизации и повышения мотивации обучающихся. Технические достижения последних лет облегчают решение поставленной задачи. Расширение возможностей использования ресурсов сети интернет, где весьма широко представлена аудиоинформация, развитие технологии быстрой передачи информации, переход от аналоговой звукозаписи к цифровой умножают образовательные возможности обучения аудированию. Образовательные ресурсы сети содержат разработанные учебные материалы по обучению аудированию, которые включают в себя аудиофрагменты, а в ряде случаев и задания по контролю понимания прослушанного.

Интересные материалы предлагают новостные сайты ведущих франкоязычных телевизионных и радиостанций. Практически каждый из таких ресурсов предлагает краткое изложение новостей или несколько основных сюжетов в аудиальной или аудиовизуальной форме.

Учителю остается разработать учебные задания для организации процесса восприятия и контроля его правильности. Недостаток аудитивных материалов, прилагаемых к базовым учебникам по иностранному языку, побуждает педагогов самостоятельно заниматься подготовкой учебных занятий. При этом наиболее действенными при отборе учебных фрагментов являются фрагменты длительностью 3–15 минут. Трехминутные фрагменты удобны для использования в аудиторной работе, а более длительные целесообразнее применять в самостоятельной работе, обсуждая по одному фрагменту в неделю.

Задания на аудирование, как правило, включают в себя ряд подразделов. Первый представляет собой группу предтекстовых упражнений – вопросов общего характера по теме текста для прослушивания. Цель данных упражнений – облегчить работу механизмов вероятностного прогнозирования в процессе устного восприятия текста.

Второй блок заданий содержит упражнение, которое рекомендуется прочесть до непосредственного восприятия текста. Как правило, оно включает ряд вопросов по общему содержанию текста. Затем идет однократное прослушивание текста, и учитель организует дискуссию по вопросам.

Второе прослушивание текста предваряется несколькими упражнениями с заданиями типа «отметьте, как истинные или ложные следующие высказывания», «найдите эквиваленты следующим словам и выражениям». Данные задания предполагают более внимательное прослушивание.

Третий блок заданий предполагает послетекстовые творческие упражнения условно-речевого и речевого характера, где студенту предлагается пересказать текст от лица персонажей или третьих лиц, выразить свое отношение к тональности текста, написать эссе на связанную с прослушанным текстом тему и т.д. Таким образом, на последнем этапе работы аудирование выступает средством развития умений в других видах речевой деятельности – говорении и письме.

Системное обучение аудированию с применением информационных технологий значительно развивает умения обучающихся воспринимать звучащий текст, успешно формирует навыки аудирования различных видов.

Список литературы

1. Елухина, Н. В. Обучению слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–22.

И. В. Воеводина, Ю. А. Мартынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «MINDMAPPING» КАК МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ

В свете реализации новых государственных образовательных стандартов меняется отношение к процессу и результатам обучения. В обучении иностранным языкам речь идет о дальнейшем применении таких подходов, как коммуникативный, личностно-деятельностный, когнитивный, компетентностный. Задача педагога иностранного языка все больше сводится к тому, чтобы вооружить учащихся необходимыми компетенциями, стратегиями, чтобы они сами смогли организовать свою учебно-познавательную деятельность: искать, перерабатывать и усваивать необходимую информацию.

В данном контексте особо актуальным представляется зарубежный опыт использования в процессе обучения Mind map (пер. с англ.: диаграмма связей, интеллект-карта, карта мыслей, ассоциативная карта). Это нечто иное, как способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем, а также удобная техника альтернативной записи [5]. В отечественной педагогике идея применения моделирования как инструмента познания развивалась и популяризировалась Л. М. Фридман, который пытался решить проблемы воспитания у учащихся культуры поиска решения задач, формирования мотивации учебной деятельности, моделирования продуктивного мышления.

Что касается обучения иностранному языку, то идея моделирования учебного материала находит свою реализацию в различных формах опор: это и вербальные опоры (лексические таблицы, логико-смысловые карты проблемы, логико-смысловые схемы, функционально-смысловые таблицы, подстановочные таблицы, слова как смысловые вехи и т.п.), и вербально-схематические опоры (модели речевых образцов, структуры упражнений и т.п.). К последним можно отнести и Mind map.

Mind map – это уникальный способ визуализации, структуризации и классификации идей или информации. Он реализуется в виде изображения древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи.

Явными достоинствами «mindmapping» как визуализации мыслей можно обозначить следующие:

- чётко обозначена главная идея;
- легко распознаются и становятся очевидными взаимосвязи многих понятий, элементов;
- развивается ассоциативное мышление, повторение происходит быстрее и эффективнее;
- карта может быть дополнена, отредактирована позднее;
- карты легко восстанавливаются при воспоминании [1, с. 6].

В зарубежной методической литературе описываются различные возможности использования Mind Map, например:

- При введении в тему [3]

На стол каждой группы кладется лист бумаги с одной и той же обозначенной посередине темой или понятием. Учащиеся за 90 секунд пишут все свои ассоциации. Затем идеи упорядочиваются, и составляется свой Mind Map. Возможно общее составление карты всем классом с учетом своих собственных карт.

- При систематизации, повторении материала (в том числе в начале урока [2])

Учащиеся пишут на бумаге слова, какие они помнят по теме. Листы затем собираются, во фронтальном режиме составляется Mind Map. Карта вывешивается в классе.

- При сборе необходимого языкового материала для: обсуждения темы, дискуссии, составления диалогов, интервью, написания сочинений и т.д.

- При работе с текстом [4]:

- Учащиеся просматривают текст;
- Текст читается второй раз по абзацам. Учащиеся подчеркивают наиболее важные высказывания или ключевые слова;
- С помощью выделенных понятий составляется первая Mind Map. Тема – в центре, подчеркнутые слова сгруппированы вокруг;
- Текст читается последний раз, и Mind Map дополняется уточнениями в виде ответвлений от ключевых слов.

- При контроле определенных навыков и умений.

Необходимо отметить, что чаще в литературе описывают Mind-mapping с целью проверки понимания и репродукции текстов. В таком случае речь идет сначала о развитии умения чтения и монологического говорения, а потом об их контроле.

Значимым, на наш взгляд, представляется не только результат, но и процесс всей совместной работы педагога и учащегося, в ходе которой последний приобретает наиважнейшее умение – умение учиться, совершает определенные учебные действия, которые ведут к формированию у него учебных стратегий. В качестве примера приведем некоторые из них:

- давать характеристики объектов/субъектов;
- выявлять сходство и различия объектов/субъектов;
- выделять существенное и несущественное;

- классифицировать объекты (объединять в группы по существенному признаку);
- приводить примеры в качестве доказательства выдвигаемых положений;
- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между объектами, их положение в пространстве и времени;
- выполнять учебные задачи, не имеющие однозначного решения;
- преобразовывать модели в соответствии с содержанием учебного материала и поставленной учебной целью;
- моделировать различные отношения между объектами окружающего мира (строить модели), с учетом их специфики;
- исследовать собственные нестандартные способы решения;
- преобразовывать объект: импровизировать, изменять, творчески переделывать.
- строить модели в качестве ориентировочной основы умственного действия.

Итак, подводя итог всему выше изложенному, можно заключить, что использование «mindmapping» как метода моделирования учебного материала в обучении иностранному языку позволяет решать педагогу многие важные образовательные задачи.

Список литературы

1. Харламова, М. В. Использование «идейных сеток» на уроке иностранного языка / М. В. Харламова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 3.
2. Buzan, T. Das Mind-Map-Buch / T. Buzan, B. Buzan. – Landsberg am Lech, 1996.
3. Rico Gabrielle. Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung / Rico Gabrielle. – Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt, 1984.
4. Steps Manfred. Mind Mapping im Unterricht / Steps Manfred // Praxis Schule. 5-10. – 1997. – S. 25–29.
5. URL: ru.wikipedia.org/wiki

Е. О. Вождяева

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***Ю. А. Шурыгина***

Письмо является одним из важных средств обучения иноязычной речи, важным начальным этапом в развитии продуктивной коммуникативной деятельности. Но, к сожалению, в нашей общеобразовательной школе обу-

чению письму очень долгое время придавалось второстепенное значение. Письмо было лишь средством обучения другим видам речевой деятельности, средством, которое позволяло учащимся лучше усвоить языковой материал. Кроме того, письмо применялось как средство контроля сформированности речевых навыков и умений учащихся. И только в школах с углубленным изучением иностранного языка (далее ИЯ) в программу включалось овладение учащимися умениями письменной речи.

В настоящее время отношение к письму и обучению умениям выражать свои мысли в письменной форме значительно изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения ИЯ.

Прежде всего, это связано с все возрастающей потребностью использования письменных сообщений во всех отраслях современной жизни. Не имея данного навыка, мы не сможем пользоваться услугами Интернета, сделать какой-либо заказ или даже просто написать письмо другу. Кроме того, умение правильно написать сообщение просто необходимо нам в процессе профессиональной деятельности. А здесь уже нужно соблюдать определенные нормы написания сообщений: формат, стиль, язык и т.д.

В современной методической литературе различают письмо и письменную речь. Подобное разграничение связано с особенностями механизма письма, который складывается из двух звеньев: составления слов из букв и составления письменных сообщений из слов и словосочетаний [3, с. 352]. В основе осуществления первого звена лежит владение графикой и орфографией, причем оно должно быть доведено до уровня навыка, а для реализации второго звена характерно выражение мыслей с помощью определенного графического кода, т.е. необходимо речевое умение. Нетрудно заметить, что письменная речь включает в себя как обязательные элементы графические и орфографические навыки.

Письменная речь представляет собой специфический вид речевой деятельности – кодирование информации с учётом графического канала связи или порождение речи в графическом оформлении.

Письмо и письменная речь, выступая как средства обучения, играют разную роль на различных этапах обучения. Так, на начальном этапе обучения основной задачей является обучение письму, т.к. в этот период происходит формирование умений каллиграфии и умений, связанных со звукобуквенными соответствиями. Указанные умения представляют собой необходимое условие формирования чтения и письменной речи. На среднем этапе центр тяжести в работе над письмом переносится на орфографию в связи с накоплением нового языкового материала. Одновременно с этим развивается письменная речь как средство, способствующее формированию умений и навыков устной речи. Наконец, на старшем этапе приобретенные ранее письменные умения совершенствуются наряду с аналогичным совершенствованием устной речи. Определённое место занимает и работа над орфографией применительно к новому языковому материалу. Кроме того, письменная речь приобретает еще одну важную роль – она

становится вспомогательным средством в самостоятельной работе учащихся над языком, в частности в виде составления аннотаций и планов по прочитанным текстам [2, с. 295].

В качестве конечных требований в области обучения письму выдвигается развитие у учащихся умений письменно выражать свои мысли. Базовый курс обучения ИЯ предполагает достижение элементарной коммуникативной компетенции. Письменная коммуникативная компетенция ограничена в рамках Программы обучения ИЯ до умений:

- графически правильного письма;
- письма как самостоятельного вида речевой деятельности;
- письма как средства обучения другим видам речевой деятельности.

Задачи обучения письменной речи связаны с созданием условий для овладения содержанием обучения письменной речи, включают формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль, расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Лингвистический компонент содержания обучения письму включает графику, орфографию, запись (списывание, репродукция, продукция), письменную речь в ограниченном объеме (анкета, формуляр, открытка, письмо).

Что касается целей и содержания обучения иноязычной письменной речи в начальной школе, то тут письмо выступает в качестве средства обучения ИЯ и вводится с первых уроков с целью формирования у детей навыков написания элементов букв, затем самих букв, отдельных слов и фраз, усвоенных в устной речи, ведения словаря, письменного выполнения лексических и грамматических упражнений [1, с. 14].

Письмо используется в начальных классах школы преимущественно на репродуктивном уровне: при оформлении поздравительной открытки, написании короткого письма с опорой на образец, рассказа о своей семье, своем друге, любимом животном с опорой на материал, усвоенный в устной речи, и на прочитанные тексты аналогичной тематики.

Основная задача начального этапа обучения – заложить основы техники письма (т.е. сформировать каллиграфические, графические и орфографические навыки) через ознакомление учащихся с написанием букв, тренировку написания, усвоение орфографии слов, отработанных устно, написание предложений, содержащих усвоенное. В комплексе упражнений по развитию графических навыков особое место занимает работа над теми явлениями (буквами, буквосочетаниями), которые отсутствуют в родном языке обучаемых или элементы которых совпадают с элементами букв в родном языке. В остальных случаях имеет место перенос навыков письма, сформированных на базе родного языка. Знакомя учащихся с написанием буквы, учитель должен показать на доске, как она пишется, или использо-

вать специальное пособие, где подробно показано стрелками и точками, обозначающими, в какой последовательности и в каком направлении должна двигаться рука, чтобы образ буквы получился правильным. Необходимо отметить, что учащиеся должны овладеть полупечатно-полурукописным шрифтом, поскольку введение рукописного шрифта мешает формированию графемно-фонемных соответствий.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Книга для учителя к учебнику немецкого языка 2 класса / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 2000. – С. 14.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – 352 с.

А. И. Гаврилова

СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Т. А. Полукарова***

Известно, что человеческий мозг более активно воспринимает и запоминает информацию и работает более продуктивно в течение первой половины жизни. Следовательно, крайне важным является предоставление возможности освоения языка, равно как и огромного множества других дисциплин, на относительно раннем этапе развития человеческой личности.

Изучение иностранного языка играет важную роль в становлении личности, развитии памяти, логического мышления, расширении мировоззрения, воспитании толерантности, культуре речи и общения. Обучение иностранному языку в школе несет в себе большой интеллектуальный, воспитательный и нравственный потенциал.

Положение английского языка в мире как лидирующего средства международного общения усиливается с каждым годом, вследствие чего, проблема создания эффективной методики преподавания английского языка представляется крайне важной, т.к. основной целью обучения иностранному языку является формирование личности готовой к иноязычному общению.

Работа над лексической стороной речи является важным компонентом в формировании такой личности. Существует два основных типа семантизации лексики на уроках иностранного языка: переводной и беспереводной. Каждый из них имеет ряд преимуществ и недостатков, а также особенностей использования на различных этапах обучения.

На младшей ступени обучения (начальная школа) основным способом введения лексики является использование наглядности. Данный способ является наиболее эффективным, т.к. использование наглядного предъявления слов обусловлено и психологическими особенностями детей, мышление которых в значительной степени еще сохраняет наглядный характер. Зрительное и слуховое восприятие помогает ребенку активно, сознательно усвоить лексический материал.

Воздействуя на органы чувств (зрительные, слуховые и т.д.) средства наглядности обеспечивают разностороннее, полное формирование какого-либо образа, понятия и тем самым способствуют более прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью. Наглядность содействует выработке у учащихся эмоционально-оценочного отношения к сообщаемым знаниям.

Наглядность на уроках может быть нескольких видов:

– предметная наглядность – предметы, окружающие нас в кабинете, картинки, фотографии;

– изобразительная наглядность – наглядность действием или контекстом;

– слуховая наглядность.

Критерием выбора той или иной наглядности выступают доступность, простота и целесообразность.

Рисунки, фотографии, схемы, таблицы, картинки являются внешним видом наглядности. Существует и наглядность внутренняя, которая вытекает из конкретного контекста, непосредственного языкового окружения. Наглядность есть проявление психических образов этих предметов, изображенных на фотографиях, рисунках и т.д. когда говорят о наглядности, то имеют в виду образы этих предметов. Яркая наглядность создает представление о живых образах, вызывает соответствующие ассоциации, так как восприятие наглядности оказывает эмоциональное воздействие на обучаемого. Использование предметной наглядности способствует развитию мышления на иностранном языке.

Наглядность стимулирует создание смысловых образов, присущих носителям данного языка, стимулирует восприятие звучащей иноязычной речи с присущей ей грамматической и интонационной оформленностью.

Все средства наглядности: вербальные, иллюстрированные, а также жесты, которые использует учитель, создают эффект «присутствия» в какой-то конкретной ситуации общения и помогает сохранить в памяти детей тот смысл, какой нужно им передать или воспринять.

Психологическая роль наглядного материала состоит в том, что он служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями.

Поэтому сегодня в обучении иностранному языку значительно расширилась область применения наглядности и усложнился ее инвентарь: от движений и жестов, от картинок и предметов до видеофильмов и сложных компьютерных программ, с помощью которых учитель на уроке и во вне-

классной работе по предмету имеет возможность продемонстрировать фрагменты объективной действительности.

С развитием современных технологий компьютер становится средством обучения, способным наглядно представлять самую различную информацию. Новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения, что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности человека. Большие возможности содержатся в использовании компьютеров при обучении английскому языку.

Учащиеся проявляют интерес и запоминают только ту информацию, которая задевает их эмоциональный мир, имеет для них личную значимость. Педагогу необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы познавательные процессы учащихся были активизированы. Познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении. Сознательно-положительное отношение ребят к учению возникает тогда, когда учение удовлетворяет их познавательные потребности. Для старшего школьника важна содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой, познавательной деятельности, дающей учащимся пережить радость самостоятельных открытий.

Задача состояла в том, чтобы организовать учебную работу с использованием наглядности так, чтобы она была, как можно эффективной, вызвала бы интерес учащихся к изучаемому английскому языку. Самым приоритетным направлением в обучении иностранному языку на данном этапе является коммуникативный метод, цель которого в общении – взаимодействие субъектов, где происходит обмен знаниями, умениями, навыками, опытом, полезной и нужной информацией.

Ситуативная мотивация воспитывает на уроках иностранного языка и во внеурочной работе по предмету у учащихся средних учебных заведений потребность в общении, создает мотивационную готовность, являющуюся одним из самых важных факторов успешного участия в иноязычном общении.

Средства наглядности помогают созданию образов, представлений, мышление же превращает эти представления в понятия. Иллюстрации способствуют развитию внимания, наблюдательности, эстетического вкуса, культуры мышления, памяти и повышают интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004.
2. Каратова, Н. Приемы семантизации английской лексики / Н. Каратова // Учитель. – 2005. – № 5. – С. 63–66.

3. Кузнецова, Т. М. Этапы работы над словом (Из опыта работы над лексикой) / Т. М. Кузнецова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 88–94.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студ. пед. вузов и учит. / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

К. Г. Гуцу

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ

В настоящее время система среднего профессионального образования непрерывно реформируется. Для успешной реализации требований ФГОС среднего профессионального образования необходима организация профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в колледже. Многими студентами колледжа иностранный язык рассматривается как второстепенная дисциплина, в связи с чем возникает необходимость повышения мотивации к его изучению. Такая возможность появляется за счет формирования у студентов потребности в овладении знаниями по своей профессии средствами иностранного языка. При этом необходимо отметить важность создания междисциплинарных связей и преподавания иностранного языка во взаимосвязи со специальными дисциплинами [3].

Дисциплина «Иностранный язык» в колледже относится к дисциплинам общеобразовательного цикла. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» является частью программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих. Рабочая программа дисциплины состоит из двух модулей: основного и профессионально-ориентированного. Основной модуль предполагает изучение школьного компонента дисциплины. Объем часов, отводимых на изучение профессионально-ориентированного модуля, формируется за счет вариативной части учебного плана по профессиям СПО. Важность освоения профессионально-ориентированного модуля дисциплины «Иностранный язык» обусловлена необходимостью владения иностранным языком на достаточном уровне для использования его в профессиональных целях.

Проведенный анализ педагогической и методической литературы показал, что термин «профессионально-ориентированное обучение иностранному языку» употребляется для обозначения процесса, ориентированного на чтение специальной литературы, изучение профессиональной лексики, а также на общение в сфере профессиональной деятельности. Так, например, П. И. Образцовым под профессионально-ориентированным обучением иностранному языку понимается такое обучение иностранному языку, которое основывается на учете потребностей студентов в изучении

иностранный язык, диктуемых особенностями будущей профессии [2]. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности [1].

Рассматривая содержание основного и профессионально-ориентированного модулей, следует отметить, что изучение основного модуля направлено на обучение языковым аспектам и развитие речевых навыков. Результатом освоения основного модуля должна быть сформированность базового уровня владения иностранным языком. Целью освоения основного модуля является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени обучения.

В отличие от основного модуля, профессионально-ориентированный модуль предполагает овладение терминологической лексикой по осваиваемой профессии и формирование профессионально значимых качеств личности. Не лишним будет изучение лингвострановедческого материала, к которому можно отнести аутентичные фильмы и видео, аутентичные тексты, например, технической направленности и т.д.

Обобщив вышеизложенное, следует выделить ряд особенностей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку:

1. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направлено на неоднородные группы, т.е., группы, осваивающие разные профессии, но в рамках одной сферы деятельности.

2. Целью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является обучение языковым аспектам и развитие рецептивных и продуктивных речевых навыков, позволяющих использовать иностранный язык в профессиональных целях.

3. У студентов уже должны быть развиты базовые языковые знания и речевые навыки (знание грамматических правил, владение достаточным объемом лексических единиц, развитые навыки поискового, изучающего чтения, умение понимать на слух иноязычную речь и т.д.), которые являются условием успешного усвоения профессионально-ориентированного модуля [4].

Главной задачей по отбору содержания учебного материала мы видим необходимость учета реальных потребностей студентов. В связи с этим необходимо тщательное изучение интересов и мотивации студентов колледжа. Например, среди профессиональных потребностей будущих электромонтажников и сварщиков следует выделить необходимость владения специальной лексикой и навыками чтения специальной литературы (технических руководств, инструкций), что обусловлено наличием на предприятиях импортной техники.

И в заключение хотелось бы сказать, что успешность овладения студентами профессионально-ориентированного модуля дисциплины «Ино-

странный язык» во многом зависит от компетентности преподавателя в плане отбора учебного материала и его внедрения в учебный процесс.

Список литературы

1. Ларионова, М. В. О проблеме профильно-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / М. В. Ларионова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9, ч. 1. – С. 94–96.
2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 253 с.
3. Чижова, О. В. Профессионально-ориентированное обучение немецкому языку в медицинском колледже: из опыта работы / О. В. Чижова. – Биробиджан : ОблИПК, 2010. – 20 с.
4. URL: <http://www.dswi.org/documents/Serena.pdf>.

Т. Ю. Желтенкова, О. В. Мартынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Когда школьники приступают к изучению иностранного языка, большинство учителей не может пожаловаться на отсутствие у них интереса к предмету, но уже в 6 классе значительно ослабевает, а к 8 классу он пропадает у 86 % учащихся [1]. Итог – ученики не проявляют интереса, участвуют в работе вяло, и просто «срывают» выполнение поставленной задачи.

Возникает вопрос, что же так негативно влияет на учеников, как можно мотивировать учащихся к дальнейшему успешному изучению иностранного языка?

В последнее время некоторые авторы учебных пособий по изучению иностранных языков стали использовать в работе результаты новейших исследований в области психологии обучения и нейродидактики (например, «Menschenbewegen», издательство Hueber).

Нейродидактические исследования очень интересны и важны для организации успешного учебного процесса. Они помогают учителям разработать совершенно новые уроки, сделать процесс обучения эффективным, связать урок иностранного языка с получением положительных эмоций, сформировать внутреннюю мотивацию у учащихся. Поэтому в настоящее время изучение нейродидактических приемов является актуальным.

Цель данной статьи – сформулировать основные положения, которые позволят оптимизировать процесс изучения иностранного языка, путем применения нейродидактических методов.

Нейродидактика – собирательное понятие для обозначения различных практических методик, которые ставят своей целью развитие дидактических и педагогических концептов, опираясь на результаты исследований нейронаук и, особенно, на современные исследования мозга.

Какое значение имеют достижения нейродидактики для организации процесса обучения, и каким образом можно применять их в повседневной практике?

Вот некоторые положения, которые формулируют исследователи в области психологии и нейродидактики:

- Дети чаще всего учатся по принципу «память старшего официанта»: посетитель ресторана ушел, стол, за которым он сидел, приводится в порядок и накрывается для следующего гостя. Такое отношение к учебе усиливается за счет скучного опроса знаний в виде контрольных работ. Лишь в том случае, если учащиеся считают, что им идет на пользу запоминание чего-то на длительный срок, они меняют свою стратегию и относятся к учебе серьезнее.

- Стресс блокирует мыслительную деятельность человека, частично или полностью разрушает нейроны. Стрессовые ситуации выделяют гормоны, которые сдерживают мыслительные функции. В случаях хронических стрессовых ситуаций сокращается объем нейронных тканей в головном мозге. Перед использованием мозга для интеллектуальной деятельности нужно освободиться от гормонов стресса. Занятия музыкой, спортом, употребление черного шоколада помогают произвести дофамин, разблокирующий мыслительные процессы головного мозга.

- Говорить и думать о плохих вещах нежелательно, так как это вызывает стресс, а, следовательно, в итоге приводит к затормаживанию мыслительной деятельности. Если говорить и думать о позитивном и приятном, то стимулируется мыслительная деятельность. Необходимо создать позитивную, эмоциональную атмосферу на занятиях.

- Эффект прайминга. Прайминг – особое воздействие при помощи апелляции к примитивным инстинктам человека с целью вызова эмоционального состояния. Наше эмоциональное состояние не только может разрушать нейроны, но, к счастью, может также привести к их росту, а нейронные связи могут быть быстро и значительно улучшены легко применимыми средствами. Постоянное применение позитивных стимулов ведет к росту новых нейронов, а применение негативных имеет обратный эффект.

- Поощрение имеет поддерживающий эффект: выражение признания и восхищения каждым маленьким достижением связывает нейроны, отвечающие за предмет, с центром подкрепления. Это улучшает связи внутри коры головного мозга путем выделения нейронных передатчиков, что вызывает хорошие чувства при упоминании названия предмета. Когда мы учимся чему-то новому, то мы испытываем ощущение счастья. Если у нас есть чувство «ага!», т.е. что мы поняли, то мозг поощряет нас так называемым наркотиком счастья дофамином. Обучение порождает в этом случае желание научиться большему. Осознание человеком способности самостоятельно найти ответ или решение, очевидно, вызывает большую радость – и это чувство приносит ему больше удовлетворения, чем любая похвала извне.

- Объяснение от общего к частному обеспечивает хранение деталей в единой системе и в близости друг к другу, что способствует быстрому вызову нужной информации. Если вы начнете с деталей контекста, будет трудно или даже невозможно суммировать их для получения окончательной общей картины. Если начать с общего перед тем, как перейти к деталям, запрограммируется автоматическая активация этих деталей в рамках контекста [2].

- Учащиеся привыкли к тому, что все их уроки проходят за партами. Безусловно, это очень удобный способ расположения учащихся на уроке. С другой стороны, изменение привычной обстановки вызывает любопытство учащихся, раскрепощает их и создаёт непринуждённую атмосферу.

На уроке учителю нужно стараться каждое слово превратить в движение. Такой вид работы на уроке иностранного языка непременно пройдет эффективнее, чем обычный традиционный урок.

Педагогам важно знать, что мозгу мальчика в процессе его формирования в большей степени необходимо, чтобы тело двигалось, чем мозгу девочки. Чтобы правильно развить эту часть головного мозга, мальчику важно движение всякого рода. Поэтому при составлении урока, при распределении ролей на уроке, стоит помнить об этом.

Специалисты в области нейродидактики доказали, что новая информация лучше запоминается в движении, так как:

- движение – основная потребность человеческого организма;
- движение улучшает психическое и психологическое состояние;
- движение приносит изменения, что-то новое;
- движение является средством обработки информации;
- движение активизирует различные области мозга;
- движение активизирует часть коры головного мозга, благодаря чему поступает больше кислорода, связь между нейронами улучшается.

Успешное обучение происходит вследствие повторяющихся действий – а именно в самых разных контекстах и с различными людьми. Это убедительным образом подтвердили исследователи деятельности мозга: Живые существа учатся успешнее в том случае, если они активно заняты деятельностью. Недостаточно только лишь одного пассивного наблюдения и слушания. Если мы хотим учиться, то нам необходимо вступать в активный диалог с окружающим миром. Учебные программы, которые отличаются высоким уровнем самоорганизации, позволяют индивидууму, создать свою собственную структуру мышления [3].

Побудить к двигательной активности на уроке могут такие формы работы как:

- игры;
- групповая работа;
- проекты;
- пантомимы;
- упражнения для расслабления (Motorisches Alphabet);

- песни с движением (Hand, Kopf, Schulter);
- активные игры (Pferdrennen, Gewittermassage);
- форм работы как: Laufdidktat, Fliegenklatsche, mein rechter Platz ist leer.

Нельзя забывать, что каждый учитель на своём уроке – это актёр, а его место у доски – сцена. От того, как он сыграет на уроке, зависит и успех занятия.

Это лишь небольшая часть рекомендаций, которые дают нам специалисты. Значение этих выводов трудно недооценить, они находят свое применение в школе. Некоторые старые педагогические подходы благодаря достижениям нейродидактики вновь получают признание. Результаты исследования мозга совпадают с позицией педагогов и их наработками в течение последних лет. Эти данные доказывают тот известный факт, что обучение является комплексным процессом, который должен затрагивать не только ум, но и сердце, и все органы восприятия.

Список литературы

1. Комарова, Э. П. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку / Э. П. Комарова, Е. Н. Трегубова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 11.
2. Матвеева, Е. В. Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса / Е. В. Матвеева // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. – 2012. – № 2. – С. 93.
3. Вальдхер, Ф. Дидактика и практика / Франц Вальдхер. – Stuttgart, 2009. – С. 78.

Е. Д. Катальшова

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***Д. В. Дмитриев***

Проблема организации внеклассной работы учащихся очень актуальна на данном этапе развития современного образования. Школьная программа всегда требовала дополнительных часов на осмысление пройденного материала. В настоящее время вместе с обширным доступом к еще большему количеству информации возникла необходимость в поиске возможных альтернатив ее усвоения, одной из которых является вопрос о создании специальных условий для организации внеклассной работы. Подобному виду деятельности принадлежит немаловажная роль в реализации учебно-воспитательного процесса. Она не только углубляет ученические познания, но и таит в себе огромный потенциал личностного роста любого

школьника, мотивирует и активирует творческую и познавательную деятельность.

У учащихся должно быть воспитано стремление к непрерывному совершенствованию своих знаний, умений. Эта и другие задачи не могут быть полностью решены только на уроках. Многие из них требуют применения нетрадиционных форм и методов работы, не укладывающихся в рамках классического урока [5].

Итак, что же может поспособствовать выполнению социального запроса на сегодняшний день? Какие средства современного высокотехнологичного общества помогут повысить качество и доступность образования, в частности и внеклассной работы? Ответ находится в самом вопросе: что становится актуальным и неотъемлемым для жизни общества, то уже автоматически становится необходимым и для системы образования. Разумеется, сегодня такой необходимостью являются мультимедиа устройства.

Мультимедиа технологии помогают создать новую обучающую среду, где ученики несут больше ответственности за свое собственное обучение. Таким образом, мы подходим к понятию «компьютерной лингводидактики», которая уже продолжительное время разрабатывается современными исследователями-методистами. «Компьютерная лингводидактика – наука, изучающая закономерности формирования черт языковой личности в условия программированного обучения и выявляющая механизмы эффективного усвоения аспектов иностранного языка (далее ИЯ) на основе специальных возможностей ИКТ» [2].

Общепринято, что основной целью лингводидактики является формирование коммуникативной компетенции, что фактически повторяет определение описанного выше термина, и в итоге позволяет нам говорить о возможности использования мультимедийного оснащения при внеклассной работе по ИЯ. Современная методическая литература описывает следующие задачи, которые могут быть эффективно решены с помощью мультимедиа технологий [4]:

- формирование умений и навыков чтения иностранных текстов;
- совершенствование умений аудирования;
- формирование умений построения монологических и диалогических высказываний;
- совершенствование умений письменной речи при подготовке различного рода сочинений, пересказов, рефератов;
- пополнение словарного запаса обучаемых новой лексикой;
- формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности обучаемых с помощью оперативных материалов сети Интернет, результатов работы поисковых систем.

Разумеется, для реализации всех перечисленных задач требуется широчайший арсенал средств, которые позволяют создать имитацию приобщения ученика к естественной языковой среде. Графика, текст, видео, фо-

тографии, анимация, звуковые эффекты и сопровождение – именно это разнообразие и позволяет построить мультимедийную среду и реализовать задачи, которые ставит внеклассная работа.

Вспомогательные программные продукты и электронные ресурсы могут быть разделены на следующие группы согласно их содержанию и функциональному назначению:

- 1) информационно-справочные материалы;
- 2) электронные книги для чтения;
- 3) DVD-фильмы;
- 4) библиотеки электронных наглядных пособий и базы данных;
- 5) методические материалы на электронных носителях;
- 6) интернет-ресурсы;
- 7) комбинированные электронные средства обучения;
- 8) учебно-методические программные средства для сопровождения уроков ИЯ.

Если говорить о практическом применении мультимедиа во внеклассной работе, нами была организована экспериментальная группа на базе одной из общеобразовательных школ, в которой внеурочные занятия по языку ранее не проводились. Учащиеся с готовностью согласились поучаствовать и с энтузиазмом отнеслись к подобной форме работы. На занятиях по возможности были использованы самые разнообразные технические средства, такие как документальные фильмы, электронные учебники, мультимедийные программы, интерактивная работа с Интернет ресурсами, создавались презентации с Power Point и буклеты с помощью Microsoft Office Publisher.

Особенно эффективной и оригинальной формой работы для учеников оказалось групповое исследовательское задание, которое подразумевало поиск информации, ее обработку и анализ, а также подготовку результатов исследования к презентации на занятии. Такой прием использования Интернет-ресурсов получил название «webquest» (в пер. с англ. «продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой»).

При обучении иностранному языку веб-квест определяют как некоторое проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [6]. Нами были определены специальные веб-сайты и даны соответствующие гиперссылки, в рамках которых ученики должны были осуществлять работу. В завершении они предоставили отчетности в виде электронных документов и презентаций.

Таким образом, мы организовали мультимедийную среду с комбинированием различных технических средств и обладающую рядом достоинств, которые необходимо подчеркнуть:

- 1) возможность самостоятельной работы. Учащиеся сами определяли удобный для них темп обработки материала и способ его предъявления;

2) многосторонность применения мультимедийных технологий. Различные комбинации текста, графики и звука способствовали более успешному запоминанию материала;

3) креативность.

Разумеется новые формы работы и использование технических средств и новых методик не могли не вызвать и некоторых затруднений у неподготовленной аудитории. Некоторые из них противоречат несомненным преимуществам мультимедиа, но тем важнее их также отметить:

1) поверхностное изучение и рассеивание внимания. Обучаемые часто настолько углублялись в процесс поиска необходимой информации, что отходили от первоначально заданной цели и терялись в безграничном компьютерном пространстве глобальной сети;

2) сложность создания материала, если говорить о самостоятельной работе с аудио, видео и графикой в отличие от мультимедийных программ, одновременное использование которых не всегда возможно;

3) времеемкость. Создание четко проработанной мультимедийной информации требовало очень больших затрат времени;

4) недостаточное техническое обеспечение. Не каждая школа имеет возможность приобрести дорогостоящие комплекты мультимедийного оборудования.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о целесообразности создания мультимедийной среды с целью изучения английского языка во внеклассной работе. Действительно, организация мультимедийной среды выглядит очень привлекательно и может быть весьма эффективно применена на практике при грамотной организации учебного процесса и наличии технической возможности.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009. – 448 с.
2. Александров, К. В. Формы организации внеурочной деятельности по иностранному языку / К. В. Александров // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 10. – С. 10.
3. Андресен, Б. Бент. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Б. Бент Андресен. – М., 2007. – 224 с.
4. Зубов, А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М., 2009. – 144 с.
5. Ковалева, С. Г. Внеклассная работа как средство повышения компетентности учащихся : моногр. / С. Г. Ковалева, О. М. Иванова. – СПб., 2011. – 93 с.
6. Козина, Т. А. Инновационные технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе : моногр. / Т. А. Козина, Е. Г. Стешина, С. В. Сботова. – Пенза, 2013. – 152 с.

М. Кирасирова

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Научный руководитель –
к.ф.н., доцент ***И. Г. Потылицына***

В данной статье мы рассмотрим, как формирование межкультурной компетенции отражено в целях обучения иностранному языку. Основными нормативными документами, определяющими уровень владения иностранным языком, который должны достигнуть обучающиеся на каждом этапе обучения, являются образовательные стандарты по иностранным языкам и требования к уровню сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Рассмотрим российские языковые требования и стандарты с целью определения наличия или отсутствия в них компонентов межкультурной компетенции (знания, умения, отношения).

Межкультурная компетенция подразумевает понимание национальных особенностей партнеров и умение строить с ними эффективные отношения.

Анализ нормативных документов (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования по иностранным языкам РФ (2012) и Образовательные программы, рекомендованные Министерством образования РФ (2007)) показывает, что межкультурная компетенция отдельно не выделена в целях обучения иностранному языку и не представлена в российских образовательных стандартах. Между тем многие ее компоненты включены в состав социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Рассмотрим содержание социокультурного компонента в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2012 г.) (10–11 класс). Требования к результатам освоения предметной области «Иностранные языки» (базовый уровень) должны отражать:

«...1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах, как с

носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения...» [6, с. 8].

На средней ступени общего образования составляющие компонента «знания» направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся – знания о стране и культуре изучаемого языка. В то же время «умения» направлены преимущественно на формирование межкультурной компетенции. Достижение порогового уровня владения иностранным языком не является целью обучения (хотя и прописано в требованиях), учащиеся используют данный язык как средство общения, как инструмент межкультурной коммуникации. Основными умениями, которыми должны овладеть школьники в результате развития у них социокультурной компетенции (как одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции), являются нахождение сходства и различия в традициях своей страны и страны изучаемого языка, т.е. умение выявлять общие и отличительные признаки культур стран родного и изучаемого языка. Такое умение способствует тому, что учащийся может выступать в качестве посредника между двумя культурами, используя сравнение как один из основных приемов наблюдательности. Тенденции мировой глобализации отражены в данном документе в виде способностей к социализации и самореализации путем овладения коммуникативной иноязычной компетенцией. Интересно заметить, что базовый и углубленный уровни изучения иностранного языка для среднего (полного) общего образования отличаются по своему содержанию лишь требованиями к средству коммуникации (иностранному языку). Требования к знаниям и умениям, направленным на формирование социокультурной и межкультурной компетенций учащихся, идентичны.

Далее мы рассмотрим требования к уровню сформированности социокультурной компетенции, разработанные В. В. Сафоновой (2007) для школы с углубленным изучением английского языка (11 класс).

Анализируя данную образовательную программу, мы разделяем мнение В. Г. Апалькова, что «в требованиях к уровню сформированности социокультурной компетенции для школ с углубленным изучением ИЯ (11 класс) уже четко представлены некоторые требования, имеющие отношение к межкультурной компетенции» [1, с. 11]. К таким требованиям относятся:

- умения проводить аналогии, противопоставления, обобщение при сравнении фактов, явлений культуры, событий в культурной жизни соизучаемых стран;
- способности вести социокультурные наблюдения при работе с видеоматериалами для определения табу в одежде, манере взаимодействия между людьми, питания и пояснять их причину (например, национальные / этнические традиции и условности, религиозные мотивы);

- способности опознавать и интерпретировать новые аспекты в соизучаемых культурах, опознавать новые ситуации общения, схожесть/несхожесть представлений о «культурном и некультурном поведении» человека;

- умения выступить в качестве культурного посредника между россиянами и представителями соизучаемых культур, помогая устанавливать культурные контакты, поясняя культурные особенности взаимоотношения людей в англоязычной и русскоязычной среде, прогнозировать возможные коммуникативные недопонимания и конфликты и помогая предотвратить и снять их.

Обозначенные выше умения являются универсальными для общения в любой культуре и не требуют фактических знаний о культуре страны изучаемого языка (ведь язык есть средство, а не цель общения!). Исходя из этого, мы считаем данные требования составляющими межкультурной компетенции.

Разработчики федеральных образовательных стандартов и учебных программ по иностранным языкам по-разному подходят к вопросу формирования межкультурной компетенции и подготовке обучающихся к использованию иностранного языка как средства межкультурного общения. Как показывает анализ, полностью формирование межкультурной компетенции не отражено в рассмотренных федеральных образовательных документах России. Несомненно, некоторые требования, имеющие прямое отношение к формированию межкультурной компетенции, нашли отражение в перечнях требований к сформированности социокультурной компетенции. Они включают: формирование позитивного отношения к контактирующей культуре, выступление в качестве представителя родной культуры, проявление культуроведческой наблюдательности, выявление сходств и различий между родной и контактирующей культурами.

Список литературы

1. Апальков, В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Апальков. – Тамбов, 2008. – 21 с.
2. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1986. – 200 с.
3. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Просвещение, 2002. – 219 с.
4. Олифер, В. Н. Новые технологии в обучении / В. Н. Олифер. – СПб. : БХВ, 2000. – 215 с.
5. Сафонова, В. В. Программы общеобразовательных учреждений: Английский язык. 10–11 классы школ с углубленным изучением иностранных языков / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 1999. – 176 с.
6. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

РОЛЬ СМЫСЛОВОЙ ДОГАДКИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ

В настоящее время работе с материалами прессы на занятиях по иностранному языку, как отдельному аспекту, уделяется большое внимание. Приобщение студентов к разноплановому материалу острого общественно-политического звучания, важнейшим событиям, происходящим в мире, приобретает в современных условиях особое значение в деле формирования личности молодого человека, его мировоззрения, зрелой гражданской позиции.

Существенной особенностью текста прессы является его оперативность и актуальность, что обеспечивает живой интерес студентов к работе, если выполняются следующие требования: познавательная ценность текстов материалами иностранной прессы, значительно повышая ее воспитательное и общеобразовательное значение.

Основная задача беспереводного чтения иноязычного общественно-политического текста заключается в непосредственном понимании читаемого. Чтобы обеспечить такое понимание необходимо стремиться не только к дифференцированному восприятию различных единиц языка, но и к умению их синтезировать. Последнее достигается путем использования контекстуальной догадки, смысловых вех и направленности мысли.

- практика работы с материалами прессы свидетельствует о том, что формирование контекстуальной догадки осуществляется более продуктивно, если включается ситуация, создающая психологический настрой для смысловой догадки;

- ограниченность тематики, обеспечивающей повторяемость языкового материала, прежде всего лексики;

- доступность материалов в языковом отношении с последующим переходом от простых к более сложным явлениям;

- выделение опор восприятия и ориентиров, способствующих возникновению обоснованной догадки.

Из этого следует, что работе с текстом прессы должен предшествовать этап тщательного отбора материала, доступного для понимания и ориентированного на познавательный интерес студентов.

Опора на уже знакомую лексику в рамках определенной темы и выделение направленности главной мысли информации помогают студентам догадываться о правильном значении незнакомых слов. Например:

«L'université n'est-elle pas une voie de garage pour les enfants des classes populaires? La «massification» (300000 étudiants en 1960, 1,2 million en 1980 et 2,2 millions en 2006) a-t-elle été le gage d'une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur?» («Où va l'université?» Le Nouvel Observateur, № 2394, 2010).

В данном отрывке из статьи по изученной теме «Образование во Франции» выражение *une voie de garage* определяется студентами по смысловой догадке как *la possibilité du départ, une chance*, а слово – неологизм *la massification* – как *une augmentation considérable du nombre d'étudiants*, при этом семантизация второго слова осуществляется как на основе контекста, так и путем анализа деривационной модели слова (от прилагательного *massif*).

Для выработки умения определять значение незнакомого слова по контексту следует использовать ряд упражнений:

- фиксировать внимание на основных вехах текста;
- вычленять детали, имеющие разную значимость для содержания;
- соотносить части с целым;
- устанавливать направленность мысли по заголовку и экспозиции текста;
- использовать связи слов на основе смысловой и деривационной общности и др.

Часто при чтении общественно-политического текста происходит рецептивное комбинирование слов (антиципация), которое предполагает возможность предвосхищать значение последующего слова на основе определения значения предыдущего слова или контекста и, наоборот, восстанавливать значение предыдущего слова с помощью опоры на опознанное значение следующего слова или группы слов. Например:

Ce qui paraît certain, ce sont les discriminations dont souffrent certains élèves d'origine étrangère au sein de l'école. Des incivilités identiques n'entraînent pas les mêmes sanctions. Par ailleurs, dans les établissements des quartiers sensibles, le turnover annuel des enseignants atteint parfois 70 %! («L'école égalitaire est un rêve» L'Express, № 3089, 2010)

В данном случае значение известного слова *sensible* в сочетании с предыдущим существительным *quartier* и предшествующим контекстом определяется как *un quartier défavorisé habité par des immigrés*. Смысловая догадка значения английского слова *turnover*, как *le renouvellement, la rotation du personnel d'enseignants*, базируется на значении последующих слов.

Пониманию значения общественно-политической лексики в контексте способствует знание определенных реалий, отражающих не только лингвистическую сторону языковых единиц, но и лингвокультурологические реалии страны изучаемого языка. Например:

«Kouchner, ministre des Affaires étrangères, vit ses derniers jours au Quai d'Orsay». («Kouchner: derniers jours au Quai» L'Express, № 3088, 2010)

«Désormais, le lynchage se propage aussi sur la Toile». («L'Express», № 3089, 2010)

В первом предложении без знания, что *le Quai d'Orsay* обозначает (по месту нахождения) Министерство иностранных дел Франции, невозможно понять основной смысл всей фразы. Во втором предложении легко определить контекстуальное значение слова *la Toile*, основываясь на понимании

универсальной реалии «всемирное пространство Интернета» как «всемирная паутина». Итак, к основным факторам, оказывающим влияние на понимание значения слов или группы слов (в равной степени как и фразы) в контексте следует отнести:

- знание «большого контекста», т.е. общей темы статьи;
- знание «малого контекста», т.е. части текста;
- насыщенность текста конкретной информацией, обуславливающей смысловую догадку;
- логическую последовательность изложения, наличие реалий и их пояснений;
- степень приближения языкового материала (прежде всего лексики и грамматики) к уровню знаний студентов.

Следовательно, при работе с материалами иностранной прессы необходимо учить студентов основным приемам смысловой догадки значения незнакомых слов, опираясь на контекст, чтобы исключить чрезмерное пользование словарем, так как это значительно затрудняет процесс чтения и мешает целостному восприятию текста.

Список литературы

1. Глухова, Ю. Н. Язык французской прессы : учеб. пособие / Ю. Н. Глухова, И. В. Фролова. – М. : Высшая школа, 2005. – 182 с.

М. В. Козлова

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Л. В. Суркова***

Оценивание деятельности учащихся является важнейшим компонентом учебного процесса, осуществляется при помощи различных видов контроля. Из «Толкового словаря» С. И. Ожегова «Оценить – установить качество, степень, уровень знаний, способностей», «Оценка – мнение о ценности, уровне или значении кого-нибудь, чего-нибудь», «Контроль – проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора» [6].

Со времен Киевской Духовной академии форма оценки деятельности учеников многократно менялась от простого высказывания мнения учителя к четко фиксированной отметке. Современная педагогика рассматривает балльную систему оценивания как основу. К сожалению, невозможно полностью исключить человеческий фактор, так как отсутствие необходимых комментариев и исправлений, психологически важных моментов, делает выполнение всех необходимых функций контроля и оценки невозможным.

Сложная структура восприятия языка как лингвистической науки и как живого средства общения ставит объектом контроля не только языковую форму сообщения, но и его содержание. Не смотря на разнообразие взглядов и методов, оценка результатов учеников по иностранному языку всегда представляет собой определение уровня развитости коммуникативной компетенции. В этой статье мы будем рассматривать ее составляющие как основные объекты контроля на уроке французского языка.

Контроль выполняет множество функций, преследуя цели учителя и ученика одновременно. Правильно организованная оценка знаний на каждом этапе помогает учителю быстрее подстраиваться под индивидуальные особенности учеников, восполнять упущения и корректировать усвоение информации. Ученик же использует данные полученные от оценок как маркер собственной успеваемости, в зависимости от полученной отметки, он решает в как направить свою образовательную траекторию. Получивший отметку, всегда, прежде всего, сам себе задает вопрос «Почему?», занимаясь поиском ответа, он ставит себя на место учителя, занимается поиском критериев, которыми руководствуется педагог. Таким образом, процесс контроля проходит значительно легче, если обе его стороны (ученики и учитель) имеют одинаковые представления о необходимых пунктах, выполнение которых гарантирует хороший результат. Поставленная в ходе контроля цель – демонстрация знаний, всегда предполагает преодоление нескольких этапов. Требования ФГОС диктуют общие принципы оценочной деятельности по всем предметам для всех возрастных этапов:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используются различные виды оценивания. При этом итоговая отметка может быть выставлена как обобщенный результат накопленных за период обучения отметок.

2. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. Используются следующие виды оценивания: стартовая диагностика, текущее оценивание, итоговое оценивание, мониторинг универсальных учебных действий.

3. Содержательный контроль и оценка строятся на критериальной основе, выработанной совместно с учащимися. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения. При этом нормы и критерии оценивания известны заранее педагогам, учащимся, родителям.

4. Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребёнка.

5. В контрольно-оценочную деятельность включаются учащиеся, осуществляя самооценку и взаимооценку.

6. В целях обеспечения выполнения педагогами и обучающимися образовательных программ, выявления уровня успешности обучения в конце учебного года проводится комплексная итоговая работа [9].

Также существует общий документ для перевода оценки в пятибалльную шкалу, из которой часто исключена отметка 1. Эти правила смягчают недостатки балльной системы оценивания и помогают учителю аргументировать свое мнение. Однако их недостаточно чтобы сформулировать полный перечень требований для достижения того или иного уровня коммуникативной компетенции, а значит поставить перед учащимися цель их деятельности. Пропуск целеполагания меняет смысл контроля, делает из него наказание, и заставляет школьников воспринимать его как ненужный этап учебной деятельности, т.к. они не способны извлечь пользу и сделать правильный вывод из своей отметки.

Основные условия получения положительной оценки часто опираются на подробно регламентированные документы ФГОС существующие только для итогового контроля, некоторые учителя пользуются зарубежными системами оценки знаний, другие разрабатывают собственные критерии для мониторинга на этапах текущего, тематического и рубежного контроля. Уже на этапе составления плана урока с предъявлением нового материала, учитель должен задуматься о том, как лучше осуществить его контроль и по каким признакам оценить деятельность учеников.

Современная педагогика выделяет отдельные критерии для каждого вида деятельности осуществляемого на уроке. Эти виды деятельности в свою очередь имеют ряд объектов контроля ЗУН. Необходимо не только уметь говорить, читать, писать на иностранном языке и понимать речь на слух, но и обладать лингвострановедческими знаниями. На этапе контроля работы с текстом проверяются чтения: языковая догадка, вероятностное прогнозирование, разные уровни понимания текста, умение вычленять смысловую информацию, отвечать на вопросы. Чтение «про себя» преобладает над чтением вслух с повышением возрастного этапа. При этом следует учитывать аудирование, где много внимания уделяется пониманию отдельных фонетических явлений, текстов, диалогов. Несмотря на схожесть, при проверке этих двух умений следует выделять разные критерии оценивания, так как в работе учащиеся используют разные анализаторы и, соответственно виды памяти.

За контролем понимания прочитанного или прослушанного текста следует этап развития говорения на основе того же материала. Учащиеся должны уметь делить текст на смысловые отрезки, вычленять в них ключевые предложения и слова, составлять план текста (в виде вопросов, тезисов), восстанавливать нарушенную логическую последовательность пунктов плана. Необходимо проконтролировать способность осуществлять перифраз за счет отказа от второстепенной информации, дробления сложных фраз на простые предложения и использования всего перечисленного для краткого изложения текста. Как правило, учащихся побуждают к варьированию изученного текста при помощи собственных языковых средств и преломлению ситуации на себя. При оценивании диалогической речи учитель оценивает использование учащимися изученных лексических единиц,

ситуационных клише, логичность следования реплик и их соответствие заданной ситуации, соблюдение культуры общения.

Говорение позволяет проверить сформированность всех навыков, но не эта форма контроля не должна быть единственной. Письменные задания используются для проверки усвоения различных аспектов изученного материала. Контроль грамматических умений проверяет автоматизированность и безошибочность употребления изученных правил в коммуникативно-ориентированных упражнениях, которые могут быть как устными, так и письменными. Проверяются навыки изменения слов и соединения последних в предложение. На данном этапе часто используются переводные упражнения и задания на репродуктивную речевую деятельность. Письменным может быть и контроль произносительных навыков в виде написания транскрипции, тестирования механизмов узнавания слов. Не меньшую важность имеет контроль интонационного навыка. Контроль лексических навыков предполагает проверку сформированности денотативных, ситуационных, знаковых, семантических связей. Задания также могут использовать давно изученную лексику, но только если она была активизирована на тренировочных занятиях.

В ходе педагогической практики мы постарались выработать критериальную основу совместно с учащимися. Основываясь на последних методологических исследованиях, мы постарались побудить учеников к размышлениям над вопросами: «Что нужно знать, чтобы поддержать этот разговор (прочитать, понять этот текст, рассказать, написать об этом и т. д.)?», «Где можно совершить ошибку?», «Как предупредить свои ошибки?», «Где еще можно использовать изученное на уроке?», «Что необходимо повторить?». Мы также обратились к разделению норм для разных видов деятельности, исследовав сочетаемость проверки сформированности навыков и умений. Наиболее трудной задачей выступает дифференциация контроля для учеников с разной успеваемостью. Для этого использовались нетрадиционные формы контроля: проектная деятельность, урок-игра, урок-конференция, урок-экскурсия. Вынуждая учеников пользоваться изученными языковыми средствами для решения тех или иных коммуникативных задач, мы можем комплексно проводить контроль и повторение материала.

Список литературы

1. Бабинский, Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабинский. – М. : Просвещение, 1983.
2. Брейгина, М. Е. О контроле базового уровня обученности / М. Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 23–25.
3. Вербицкая, М. В. Государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего образования в 2014 г. в форме ОГЭ : учеб.-метод. материалы для подготовки экспертов предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом. Французский язык («Говорение») / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, Е. Ю. Горбачева. – М., 2014.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.

5. Мильруд, Р. П. Особенности контроля в овладении иноязычным речемышлением / Р. П. Мильруд // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Книга для учителя: Из опыта работы / ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – С. 5–12.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992.
7. Старков, А. П. Функциональная направленность контроля / А. П. Старков // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта работы / ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – С. 28–39.
8. URL: <http://standart.edu.ru>

Н. И. Кокарева, Т. А. Разуваева

ЧИТАТЕЛЬСКИЙ ДНЕВНИК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА

Чтение представляет собой одно из важнейших средств получения информации и в жизни современного образованного человека занимает значительное место. Чтение является универсальным видом речевой деятельности, поскольку позволяет получать новые знания, совершенствовать лексическую, грамматическую стороны речи, расширяет лингвострановедческий и культуроведческий кругозор. Особенно большим потенциалом в этой связи обладает чтение на иностранном языке. Именно тексты являются основным источником иноязычной информации.

Следует отметить, что чтение является целевой доминантой при обучении иностранному языку, что объясняется следующими положениями:

- сформированный навык чтения предоставляет большие возможности для своего реального практического использования, так как печатные издания остаются по-прежнему основным средством хранения и передачи информации, доступными для пользования;
- чтение при существующих условиях может дать более реальные результаты, так как оно формируется легче по сравнению с другими, его можно совершенствовать самостоятельно и легче восстановить после длительного перерыва;
- чтение обладает большой образовательной и социокультурной значимостью, поскольку при условии соответствующего отбора текстового материала создаются предпосылки для значительного расширения лингвострановедческих знаний и общеобразовательного кругозора.

Несмотря на такую важную значимость иноязычного чтения, многие выпускники школ демонстрирует недостаточный уровень сформированности читательской компетенции. Об этом свидетельствуют результаты эксперимента, проведенного в рамках диссертационного исследования

Т. А. Разуваевой [2]. Исследование проводилось в период с 2003–2006 гг. на базе факультета иностранных языков Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Приведем основные результаты констатирующего (начального) этапа эксперимента.

Для 84 % всех респондентов чтение – это, прежде всего, возможность получить более высокую оценку на экзамене. Лишь 14 % респондентов отметили, что обращаются к чтению иноязычной литературы по собственной инициативе для получения эстетического удовольствия. При работе с книгой у студентов нередко преобладала репродуктивная ориентация: чтение рассчитано на простое воспроизведение материала. Наиболее распространенным способом письменной фиксации информации являлись выписки цитат, подчеркивание, выделение маркером (90 %), реже формы фиксации, требующие трансформации прочитанного текста (фиксация главной мысли или всего содержания в компрессированном виде, суммирующие выводы по нескольким источникам, наглядное обобщение информации и др.) (10 %). Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть студентов не обладает высоким уровнем читательской компетенции.

Вопросы преподавания чтения на иностранном языке в настоящее время стали особенно актуальными в связи с введением ЕГЭ и ГИА. Опыт проведения данных единых государственных экзаменов показал, что наибольшие затруднения учащиеся испытывают при выполнении раздела «Чтение».

Раздел Чтение включает 9 заданий, из которых 2 задания на установление соответствия и 7 заданий с выбором одного правильного ответа из четырёх предложенных. Условно эти задания можно разделить на три типа, расположение которых внутри экзаменационной работы идет по принципу «от простого к сложному». Первое (уровень А2, базовый) и второе задание (уровень В1, повышенный) – задания на установление соответствия. Третье задание (уровень В2, высокий) предполагает выбор ответа из четырех предложенных альтернатив.

С точки зрения Л. К. Никитиной, именно третье задание вызывает наибольшие затруднения [1, С.14]. Здесь дело не только в том, что в задании используются аутентичные тексты, которые считаются наиболее трудными в языковом отношении. Языковая компетенция – это необходимое, но недостаточное условие для правильного понимания иноязычных текстов. Необходимо иметь достаточно четкое представление о предмете чтения, о самой действительности, иметь довольно широкий общий кругозор. Кроме того, важно формировать механизмы чтения: догадку, прогнозирование, идентификацию, механизмы анализа и синтеза, умение пользоваться опорами в тексте, компенсационными умениями и т.д.

Особо следует подчеркнуть, что независимо от того, читает ли человек какой-то текст на родном или иностранном языке, речь идет все равно об одном и том же процессе. Это положение подтверждают исследования, проведенные многими учеными. Так, G. Westhoff отмечает, что различия,

конечно же, существуют, но они связаны, прежде всего, с тем, что при понимании иноязычного текста ученики, как правило, обладают меньшими знаниями различных явлений, понятий, чем при чтении и понимании текста на родном языке [4]. Поэтому учителю, перед тем как дать определенный текст ученикам, необходимо подумать, а обладают ли его ученики таким широким кругозором, или сначала необходимо дать информацию, которая облегчила бы и ускорила процесс понимания иноязычного текста.

Перед современной школой стоит глобальная задача: подготовить школьника с высоким уровнем читательской грамотности, умеющего вдумчиво читать, владеющего различными стратегиями чтения и понимания текста на родном языке. В этом случае станет возможным успешное обучение иноязычному чтению, так как, как мы выяснили ранее, механизмы чтения на родном языке подвержены положительному переносу в чтение на иностранном языке. Однако решение этой задачи осложнено общей ситуацией с чтением в российском обществе. Россияне перестали быть самой читающей нацией. По статистике, больше всех сейчас читают индийцы, которые тратят на это занятие почти 11 часов в неделю. У россиян этот показатель составляет 7 с небольшим часов – при среднем мировом в 6,5 часа в неделю. Из первых десяти самых читающих стран Россия занимает седьмое место. Согласно данным председателя Комиссии Совета Федерации по информационной политике Людмилы Нарусовой, если в начале 1990-х годов прошлого столетия 79 % россиян читали хотя бы одну книгу в год, то в 2005 году эта цифра снизилась до 63 %. В 1970-е годы регулярно детям читали в 80 % семей, сегодня – только в 7 %. С 1991 по 2005 год доля систематически читающей молодежи снизилась с 48 % до 28 % [5].

Следствием снижения читательской активности россиян являются неутешительные результаты ряда международных исследований, в частности, PISA. Результаты этого международного исследования образовательных достижений, первый цикл которого проводился в 2000 году, вызвали широкую дискуссию в обществе о качестве российского образования, приоритетах в содержании общего среднего образования. Цель исследования PISA – оценить, обладают ли учащиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе. Объектом исследования являются образовательные достижения учащихся 15-летнего возраста. Выбор этих учащихся объясняется тем, что во многих странах к этому возрасту завершается обязательное обучение в школе, а программы обучения в разных странах имеют много общего, что подтверждает содержательную открытость современного образования.

Исследование образовательных достижений учащихся проводится по трем основным направлениям: «грамотность чтения», «математическая грамотность» и «естественнонаучная грамотность». Исследование направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Результаты тестирования PISA среди русских

школьников с 2000 г. по 2009 г. показывают заметное снижение читательской грамотности. Если в 2000 г. среди 32 стран участниц Россия занимала 27 место, то в 2009 г. – 41 [6].

В целях привлечения внимания общества к книге и чтению Указом Президента РФ (от 12.06.2014 № 426) 2015 г. в России объявлен Годом литературы. В рамках Года литературы запланировано проведение многочисленных мероприятий, направленных на популяризацию чтения в нашей стране. В первую очередь, речь идет о мерах по повышению интереса к семейному чтению. И в решении этой задачи может помочь начальная школа. В данной статье мы познакомим с опытом учителя МБОУ гимназия № 42 г. Пензы Н. И. Кокаревой.

С 1 класса, после первой четверти, ученики заводят читательские дневники. Дети получают задание ежедневно читать не менее 15 минут, при этом в дневник должны записываться следующие сведения: дата; продолжительность чтения; автор, название прочитанной книги/рассказа; роспись родителей.

Особо отметим, что в первом классе читательский дневник заполняют родители. При этом читательский дневник регулярно просматривается учителем, который дает устную оценку выполненной работы учеником, а также ставит свою роспись. Таким образом, читательский дневник на данном этапе выполняет множество важных функций:

- функция мотивации для учащихся: дети знают, что им нужно показать дневник, поэтому сами напоминают родителям о необходимости чтения. При этом на первых порах дневник может выступать в качестве средства внешней мотивации (т.е. извне), а затем постепенно становится средством внутренней мотивации (внутреннее желание);

- функция рефлексии: дети вместе с родителями периодически просматривают свои результаты, отмечая достижения, недостатки, видя поступательный рост своей читательской активности (что прочитал, сколько прочитал), ставя перед собой цели – читать дольше, определяя примерный список книг, которые следует прочитать. Отметим, что в 1 классе родители должны выступать в качестве помощника в постановке целей по развитию читательской деятельности своих детей;

- функция контроля, как со стороны родителей, так и со стороны учителя. Родителям легче осуществлять контроль над читательской деятельностью своих детей, учителю – над читательской деятельностью учеников;

- функция «единения»: читательский дневник объединяет родителей и детей, становясь эффективным способом реализации семейного чтения, но при этом не родители читают детям, а дети – родителям. Кроме того, родители чувствуют свою сопричастность к учебному процессу, так как сами видят успехи или недочеты своего ребенка в чтении;

- учебная функция: благодаря читательскому дневнику родители должны найти 15–30 минут в день и уделить их исключительно контролю над чтением своих детей. При этом родители не выступают в качестве пассивных слушателей, а в качестве учителя – указывая ребенку на ошибки,

тактично поправляя его, обращая его внимание на ударение, паузы, интонацию и т.д. Важную роль при этом играют регулярные консультации с учителем – учитель указывает родителям на «слабые» и «сильные» места в чтении их детей, тем самым давая возможность в домашних, более комфортных для ребенка условиях, снять трудности в читательской деятельности.

Форма читательского дневника может изменяться от класса к классу, при этом особо отметим необходимость развития стратегий обработки информации. Во втором классе можно уже добавить такие позиции, как: место действия, главные герои, основная сюжетная линия. Можно также предложить ученикам составлять план к прочитанному рассказу.

В современной зарубежной методике очень популярна такая стратегия чтения как составление Mind-Map («Майнд-Мэп») к прочитанному тексту. В отличие от обычных записей «Майнд-Мэп» позволяет представить мысли логично и наглядно. Вокруг темы, название которой помещается в центре «карты-схемы», располагаются ключевые слова и связываются между собой в логическом порядке. Преимущества «Майнд-Мэп», как считает Д. Векс, очевидны. Ведь она представляет собой не что иное, как картинку, отображающую ход мыслей по данной теме [3]. Благодаря этому по ней можно восстановить свои размышления о данной теме даже спустя значительное время после работы с текстом, а в нашем случае – сюжет прочитанного рассказа. Кроме того, составление майнд-мэп – это увлекательный процесс. На начальном этапе рекомендуем предлагать ученикам заполнять недостающую информацию в заготовках майнд-мэп. В качестве примера приведем частично заполненную майнд-мэп к книге Н. Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» (действующие лица):



Мы видим, что читательский дневник в начальной школе, в первую очередь, в первом классе, является универсальным средством формирования и контроля читательской деятельности учеников. Уже на начальном этапе чтения у ребят закладывается мощный фундамент, более эффективно развивается техника чтения, формируются основные стратегии чтения, механизмы понимания прочитанного, складывается богатый опыт читательской деятельности, читательской эрудированности. Как показывает опыт работы Н. И. Кокаревой, учащиеся, которые ведут читательские дневники с 1 класса, демонстрируют высокий уровень готовности к обучению чтению и на иностранном языке, ведь иностранный язык в современной школе изучается со второго класса. Именно поэтому очень важно заложить фундамент для эффективного формирования читательской деятельности уже в первом классе.

Список литературы

1. Никитина, Л. К. Аналитический отчёт предметной комиссии «Результаты единого государственного экзамена по немецкому языку» / Л. К. Никитина, М. Н. Гузь. – СПб., 2009.
2. Разуваева, Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук / Разуваева Т. А. – Тула : ТГПУ, 2006.
3. Beck, D. Mindmapping: Mehr Erfolg mit Kreativität / D. Beck // Markt. – Ausgabe 15.
4. Westhoff, G. Didaktik des Leseverstehens / G. Westhoff. – Hueber, München, 1987.
5. URL: <http://ria.ru/spravka/20080611/110842173.html>
6. URL: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm

Е. Ю. Кокорина

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***О. В. Мартынова***

Тема «Языковой портфель» в настоящее время является очень актуальной, поскольку современное Российское образование ставит перед обществом новые цели, а именно: создать условия, обеспечивающие развитие индивидуальных способностей каждого ученика, развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию ИЯ в других областях знаний и умению адекватно проводить самооценку.

С давних времен учитель, главным образом, был наставником, который должен помочь ребенку увидеть и осознать свою уникальность, помочь изучить себя. Наставник призван помочь ребенку сделать правиль-

ный выбор, должен научить ученика ставить цели, прогнозировать результат и уметь планировать свой процесс образования целесообразно.

Но со временем жизненные приоритеты меняются, и в настоящее время задача учителя состоит в том, чтобы научить ученика учиться, чтобы он продолжал непрерывно развиваться без учителя. К сожалению, одна из проблем, с которой сталкиваются учителя иностранных языков, это отсутствие как раз мотивации у учащихся. Учителя стараются решить эту проблему, делая свои уроки «живыми и оригинальными», выбирая стимулирующие виды учебной деятельности и интересные материалы. Но этого бывает не всегда достаточно. Методисты уверены, что, прежде всего, должна быть создана определенная система совместной деятельности ученика и учителя, которая разделит ответственность за процесс обучения между ними, в чем и поможет Языковой портфель.

При использовании Языкового Портфеля в процессе обучения ИЯ позиция и роль учителя заметно меняются. Теперь учитель в первую очередь организатор, советчик. Основное предназначение учителя – построить субъект-субъектные отношения, создать благоприятную образовательную среду, которая сможет предоставить ученикам возможность выбора способов работы, обеспечить самостоятельность школьников в принятии решений и их ответственность за свой выбор, среду, которая будет стимулировать самопознание и самоопределение школьников.

Что же представляет собой понятие «Языковой портфель»? Различные методисты трактуют это понятие по-разному.

По мнению З. Н. Никитенко, Языковой портфель – это документ, вернее, пакет документов, позволяющих учащемуся самостоятельно фиксировать и оценивать свои достижения и опыт в овладении неродными языками вне зависимости от используемых методов и средств обучения [1].

Н. Ф. Коряковцева дает более полное определение понятия Языкового портфеля. Под ним понимается пакет рабочих материалов, содержащих данные об опыте и результате учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком (иностранными языками) [3].

По мнению Н. Д. Гальсковой, Языковой портфель – это документ, в котором ученик фиксирует свои достижения и опыт в овладении неродными языками [2].

Обобщая приводимые выше определения, можно сказать, что Языковой портфель – это гибкое универсальное учебное средство (или же документ), основанное на фиксации своих достижений и анализе (оценке) собственных знаний, что ускоряет, а также упрощает процесс овладения иностранным языком. С помощью Языкового портфеля ученик учится проводить рефлексию, тем самым оценивает себя и свои познавательные, творческие способности.

В процессе использования Языковой портфель выполняет важные функции и как указывает И. И. Халеева это:

– социальная (информационная), которая позволяет фиксировать достижения учащегося в области овладения неродными и иностранными

языками, факты и опыт использования изучаемых языков в межкультурном общении, а также опыт учебной деятельности в области изучения языка и культуры;

– педагогическая – повышение мотивации учащегося, развитие способностей в области овладения языками, повышение качества языковой подготовки, развитие самооценки и формирование автономии в учебной деятельности.

По словам И. И. Халеевой, ведущей функцией все-таки является педагогическая. В этом смысле его использование «предполагает повышение статуса учащегося в образовательном процессе, осознание им личной ответственности за результаты обучения (автономию учащегося), рост мотивации в изучении языка и культуры, расширение рамок учебного процесса за счет включения в систему оценки о достижениях опыта, обучающегося в межкультурном общении с носителями языка [4].

Кроме того, Н. Д. Гальскова и З. Н. Никитенко, выделяют цели Языкового портфеля, которые заключаются в помощи ученику:

– правильно организовать самостоятельную работу по овладению неродными языками;

– оценить свой уровень владения неродными языками и сопоставить его с европейскими нормами;

– определить (вместе с учителем) наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что Языковой портфель как раз и помогает в решении одних из главных проблем в обучении иностранному языку.

Часто возникает вопрос, в каком классе начать работу с Языковым портфелем?

Н. Д. Гальскова, рекомендует начать работу уже во 2-м классе. Данная работа должна быть отражена в рабочей программе, уроки (фрагменты уроков) вносятся в календарно-тематическое планирование.

Существует так же ряд рекомендаций, которые помогут учителю правильно построить работу с данной педагогической технологией:

1. Для начала необходимо ознакомить детей с этим документом. Для этого достаточно одного занятия. Это необходимо для того, чтобы объяснить детям цели, содержание и структуру Языкового портфеля и начать заполнять первый раздел – «Языки, которые я знаю». Учитель должен рассказать о том, зачем нужен Языковой портфель, из каких разделов он состоит.

2. Титульный лист необходимо заполнить совместно с педагогом на иностранном языке.

3. Большую часть времени во втором классе должна занимать работа с третьим разделом – «Копилкой». К таблице самооценки раздела «Языки, которые я знаю», так же, как и ко второму разделу «Мои успехи», дети обращаются в 3–4-м классах.

4. Промежутки между проведением занятий по самооценке должны быть достаточными, чтобы ученики могли осознать свои достижения.

Обобщая, необходимо отметить, что с использованием Языкового портфеля у детей в первую очередь повышается мотивация, что является одной из основных составляющих залога успеха в овладении неродным языком. Во-вторых, Языковой портфель – это правильно организованная самостоятельная работа, что также часто вызывает проблему у учеников, и наконец – это рефлексия собственных знаний, которая поможет ему выразить собственные мысли, суметь принять решения и осознать свои возможности.

Нужно так же подчеркнуть, что Языковой портфель является помощником, не только ученика, но и учителя. Языковой портфель оказывает учителю помощь в правильной организации процесса обучения, на основе анализа личного Языкового портфеля ученика, а также повышает профессионально-методическое мастерство.

Итак, вместе с Языковым портфелем школьники учатся анализировать собственную работу, собственные успехи, учатся объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов. Их учебная деятельность и ответственность за свой труд становятся более осознанными. Таким образом, создается целостная картина объективного продвижения ученика в той или иной области.

Но все это происходит только в том случае, если учитель сначала четко для себя определяет необходимость создания языкового портфеля, выделяет его цели и продумывает содержание. Это условие является неотъемлемой частью на пути достижения хорошего результата при работе с данной педагогической технологией. Тогда ученики в процессе работы с данной технологией могут «заглянуть в себя» за счет рефлексивной самооценки и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка и культуры, раскрыть и показать свои способности и свой потенциал как развивающейся языковой личности, что играет очень важную роль в изучении иностранного языка.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки: его цели и содержание. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис Пресс, 2007. – 204 с.
2. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 6–11.
3. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010.
4. Халеева, И. И. Языковая политика России / И. И. Халеева // Языковой портфель в России. Результаты 1 этапа пилотного проекта. – М., 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Педагогический дискурс является разновидностью институционального дискурса, который обладает статусно-ролевыми характеристиками, накладывающими отпечаток на речевое поведение его участников.

Особенности педагогического дискурса в том, что это институциональное общение строится по определенной схеме, где цель общения определяет тематику и тональность дискурса, которая и отличает этот дискурс от всех других видов институционального общения. Для квалификационных характеристик педагогического дискурса необходимо изучать и моменты перехода одного дискурса в другой, когда отклонение от цели педагогического дискурса является показателем размывания границ дискурса, и речь может идти о выходе коммуникации за рамки норм институционального педагогического общения и переходе в бытовой, персональный, конфликтогенный дискурс. Образно говоря, педагогический дискурс можно представить в виде многоцветной речевой палитры, которая вырисовывается в пространстве общения по мере развития речевого взаимодействия, образуя неповторимое сочетание языковых оттенков и культур, обусловленных индивидуальностью участников коммуникации.

Умение педагога построить взаимодействие с учащимися так, чтобы его речь стала действенной и эффективной, умение удерживать внимание и находить оптимальные способы коммуникации в сложных ситуациях урока – основные элементы профессионализма современного учителя.

Одной из составляющих профессиональной речевой культуры учителя является его речевое поведение. Мы вслед за Л. С. Выготским рассматриваем речевое поведение как целостную систему речевых проявлений языковой личности учителя, в которую неотъемлемой частью входит правильное просодическое оформление, характеризующее его культуру речи в общем смысле [3].

Культура речи представляет собой целый комплекс взаимозависимых элементов, которые влияют друг на друга, взаимопроникают и взаимодействуют. Этот комплекс включает сам язык, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, обычаи и правила общения, соотношение словесных и несловесных компонентов коммуникации, закрепление в языке картины мира, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах.

Говоря о коммуникативных качествах речи учителя, мы подразумеваем культуру речевой коммуникации. Под речевой коммуникацией мы подразумеваем межличностное восприятие, которое включает в себя: субъект межличностного восприятия, объект межличностного восприятия и сам процесс межличностного восприятия. Одним из показателей результатов

речевого воздействия является понимание воспринимающим автора высказывания. Для каждого типа коммуникации существуют специфические языковые средства – слова, грамматические конструкции, интонационные модели и т.д., а также тактики поведения, умение применять которые на практике является необходимым условием достижения успеха в процессе речевой коммуникации.

Мы рассматриваем речевое общение как один из компонентов в структуре речевого поведения, так как оно является базовым понятием речевой культуры педагога. Оно связано, с одной стороны, с лингвистическими понятиями «язык», «речь», с другой, – с такими понятиями, как «цель общения», «предмет общения», «участники общения», «условия общения».

Учитель в своем речевом общении использует типовые модели организации речи: беседа и сообщение, рассказ и объяснение, вопрос и приветствие и т.д., которые называются речевыми жанрами. Наиболее значимыми для учителя являются жанры педагогической речи – модели организации речи в процессе обучения и воспитания. Это, прежде всего конспект и ход урока, педагогическая рецензия, устная и письменная объяснительная монологическая речь, рассказ учителя, учебный диалог и др.

Каждый жанр – сложная модель, включающая несколько компонентов. Выбор каждого из жанров основывается на реализации задачи речевого педагогического общения, которую поставил перед собой учитель. Не всегда учитель владеет всеми жанрами педагогической речи и не всегда может правильно реализовать их в устной презентации.

Правильный выбор языковых средств, понятных ребенку, выразительное и действенное их воплощение в устной речи, владение всеми жанрами педагогической речи говорит о речевой компетентности учителя. Иначе говоря, в речевом общении проявляется культура речевой коммуникации учителя как индикатор его речевой компетентности. Также одним из условий речевой компетентности является рефлексия речевого поведения учителя, которая подразумевает самоанализ, самооценку своего речевого общения.

Рассматривая речевое поведение учителя как часть культуры речи, нельзя не обратить внимание на речевые отношения учителя, под которыми подразумевается проявление его эмоциональных отношений в классе, которые могут выражаться положительно, негативно или нейтрально к объекту. Эти проявления особенно заметны в устных реализациях речи, поэтому они требуют особого внимания со стороны учителя.

Считаем, что все выше перечисленные компоненты – это проявления языковой личности в речевом поведении учителя. Сам термин «языковая личность» был впервые употреблен в книге В. В. Виноградова «О художественной прозе» (1929) [2]. В настоящее время понятие языковой личности достаточно хорошо разработано в российской лингвистической науке. В многочисленных трактовках языковой личности, появившихся в 80–90-е гг.

XX в., различимы два магистральных направления: лингводидактика и лингвокультурология.

Лингводидактический подход к языковой личности в трудах современных исследователей восходит к взглядам Г. И. Богина, который под языковой личностью понимал человека, готового производить речевые поступки [1]. В русле лингводидактического направления дал определение языковой личности Ю. Н. Караулов. Он писал, что языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целевой направленностью» [4].

Это определение доказывает взаимообусловленность компонентов структуры речевого поведения, т.к. нарушение или ограниченность одной из составляющих нарушает целостность всей системы. Основным условием существования этой структуры является однозначность проявления языковой личности.

Учитель должен владеть всей системой функционально-стилевой дифференциации литературного языка и каждый функциональный стиль использовать в соответствии с ситуацией. При этом переключение с одного стиля на другой происходит как бы автоматически, без особых усилий со стороны говорящего. В речи учителя не должно быть нарушения норм литературного языка в произношении, ударении, словообразовании, применении грамматических форм, словоупотреблении.

Одним из признаков элитарной речевой культуры учителя является безусловное соблюдение всех этических норм, в частности, норм национального этикета. Учителя должны пользоваться языком творчески, их речь должна быть индивидуальна, в ней не должно быть привычных штампов, а в разговорной речи – стремления к книжности.

Дружелюбное отношение между участниками педагогического процесса – залог доброжелательной речи и способствует желанию продолжать общение между участниками беседы. Хорошему педагогу, в процессе речевого общения, необходимо помнить, что его речь должна быть: эмоциональной, громкой, четкой, насыщенной эпитетами и сравнениями, орфоэпически правильной, уверенной, для чего необходимо знание материала, подготовленной (должны быть продуманы любые случаи незапланированного развития беседы и доброжелательный ответ на все вопросы).

Учителю необходимо тщательнейшим образом следить за своей речью, так как дети не прощают ошибок тем, кто их учит.

Список литературы

1. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология : хрестоматия / Л. С. Выготский. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – С. 253–258.
3. Виноградов, В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М., 1980. – С. 240–249.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2002.

М. В. Кудавкина

ОСОБЕННОСТИ И ВЛИЯНИЕ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Научный руководитель –
учитель английского языка ***И. П. Осипова***

В настоящее время основным фактором развития общества принято считать состояние его системы образования. Такое утверждение не совсем точно. Вернее сказать, что мощным фактором экономического и социального развития общества является уровень знаний его членов. Этот уровень определяется образованием. Образование представляет собой процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Человек получает то или иное образование в процессе обучения. Обучение – это вид учебной деятельности, в которой количество и качество элементов знаний и умений доводятся до должного уровня (среднего, эталонного, возможного), составляющего цель обучения. В последнее время государство уделяет большое внимание вопросу образования в России. Сейчас, в условиях постоянного развития и внедрения инноваций, правительству и обществу особенно необходимы грамотные и образованные люди. Обучение в образовательных учреждениях является обязательным и представляет собой «фундамент» образования, без которого существование человека, как личности, невозможно.

Системы образования США и Великобритании оказали влияние на систему образования России.

Создание частных школ Россия заимствовала более у Великобритании, т.к. там они распространены очень давно.

Идею создания нулевых классов в школах Россия заимствовала у англоязычных стран. Дошкольные учреждения по-прежнему существуют.

Профильное обучение в России не столь масштабно, как в США: вводится только в 10 и в 11 классах. Но саму идею Россия, несомненно, заимствовала и у США, и у Великобритании.

Элективные курсы появились в России, во многом, благодаря Великобритании.

Реформу об 11-летнем образовании можно рассматривать как компромисс между длительностью учебы в СССР (10 лет) и в Великобритании, США (12 лет).

Продолжительность учебной недели во многих школах сокращается до 5 дней.

Дневная учебная нагрузка в России возрастает. Заметно движение к западному стилю.

Идею создания кружков и секций на базе школы Россия заимствовала у школ и Великобритании, и США.

Сейчас прививается командная методика обучения. Эти ноу-хау сходны с методиками, применяемыми в США и Великобритании.

Возрастной критерий для поступления в школу «приблизился к Западу».

На проведение экзаменов после каждого выпускного класса, несомненно, оказали большое влияние США.

Таким образом, российская система образования заимствовала многие элементы из образовательных систем англоязычных стран.

Список литературы

1. Английский язык. Страноведческий справочник. – Саратов, 2010.
2. Владимиров, А. Т. США: Общая характеристика среднего образования / А. Т. Владимиров // Народное образование. – 1992. – № 11, 12.
3. Голицынский, Ю. Б. Великобритания / Ю. Б. Голицынский. – СПб. : БАЗИС: КАРО, 2002.
4. Павлоцкий, В. М. 20 Topic for Free Conversation : учеб. пособие / В. М. Павлоцкий, Н. А. Храмова. – СПб. : БАЗИС: КАРО, 2000.

К. А. Лизай

«ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Т. А. Полукарова***

Эдьютейнмент – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение. Эдьютейнмент сочетает в себе традиционное содержание и методы обучения в контексте новых технологий. В основе технологии эдьютейнмент лежит концепция «образование (education) + развлечение (entertainment)» [6].

Как правило, технологии обучения называют по основной идее, ведущему фактору, способу, методу, средствам, которые сопровождают достижение целей обучения. В педагогической и методической литературе существуют классификации технологий В. Г. Гульчевской, Г. К. Селевко, В. Т. Фоменко, Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, В. П. Беспалько. Например, игровые, проблемного обучения, коммуникативные, творческие, ком-

пьютерные (информационные) технологии и др. [1]. Особенностью технологии эдьютейнмент является внедрение современных форм развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер классов, т.к. без телевизионных программ, настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и т.д. уже невозможно представить современное обучение и общение. Пройти занятия и мероприятия в формате технологии эдьютейнмент могут в кафе, парке, музее, офисе, галерее, клубе, где можно получить информацию по какой-либо познавательной теме в непринужденной атмосфере.

В настоящее время в образовании происходит переход к более интерактивным, увлекательным, эмпирическим методам обучения во многих странах. Тем не менее, ещё Джон Дьюи отмечал важность инициативы и эмоций в процессе обучения и подчеркивал необходимость развития творчества. Он считал, что образование не должно быть скучным и неприятным процессом [2]. Из современных теоретиков образования Нел Ноддингс в своей работе «Happiness and Education», выступая с критикой существующей системы образования, утверждает, что образование должно быть направлено на основную цель и задачу человеческой жизни – счастье [4].

В зарубежной методике термин эдьютейнмент давно применяется для обозначения современной технологии обучения. Зухал Окан достаточно лаконично сформулировал гипотезу о значении эдьютейнмент. По мнению автора цель технологии эдьютейнмент состоит в том, чтобы сбалансировать эмоции пользователя экраном компьютера, наполненным яркой графикой и дизайном, интерактивной педагогикой, чтобы, конечном счете, убедить пользователей, что обучение является увлекательным и развлекательным процессом [5]. Следовательно, технология обучения эдьютейнмент дает возможность получать знания новым интересным способом, позволяя обучающимся с разными способностями усвоить информацию на том же уровне, что традиционное количество обучающихся.

Юрий Немец и Йозеф Трн, определяют эдьютейнмент, как новую технологию реального обучения, характеристики которой сосредоточены на методическом понимании игры и игровых технологий, основными мотивами которой являются развлечение и радость. Эдьютейнмент рассматривается авторами как концепция обучения, используемая в учебных заведениях, музеях, в экологическом образовании, центрах досуга, информационных и коммуникационных технологиях, средствах массовой информации [3].

Таким образом, в методике обучения следует отметить тенденцию разработки и применения технологии эдьютейнмент, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях.

Список литературы

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1990. – С. 46.

2. Dewey, J. My Pedagogic Creed / John Dewey // School Journal. – URL: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
3. Němec, J. Edutainment or Entertainment Education / Jiří Němec and Josef Trna. – 2007. – URL: <http://www.iccpplay.org>.
4. Noddings, N. Happiness and Education / Nel Noddings. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2003. – P. 2–4.
5. Okan, Z. Edutainment: Is learning at risk? / Z. Okan // British Journal of education technology. – 2003. – V. 34, № 4. – P. 255–264.
6. URL: <http://webpress.kz>

О. В. Мартынова, А. В. Мельникова

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

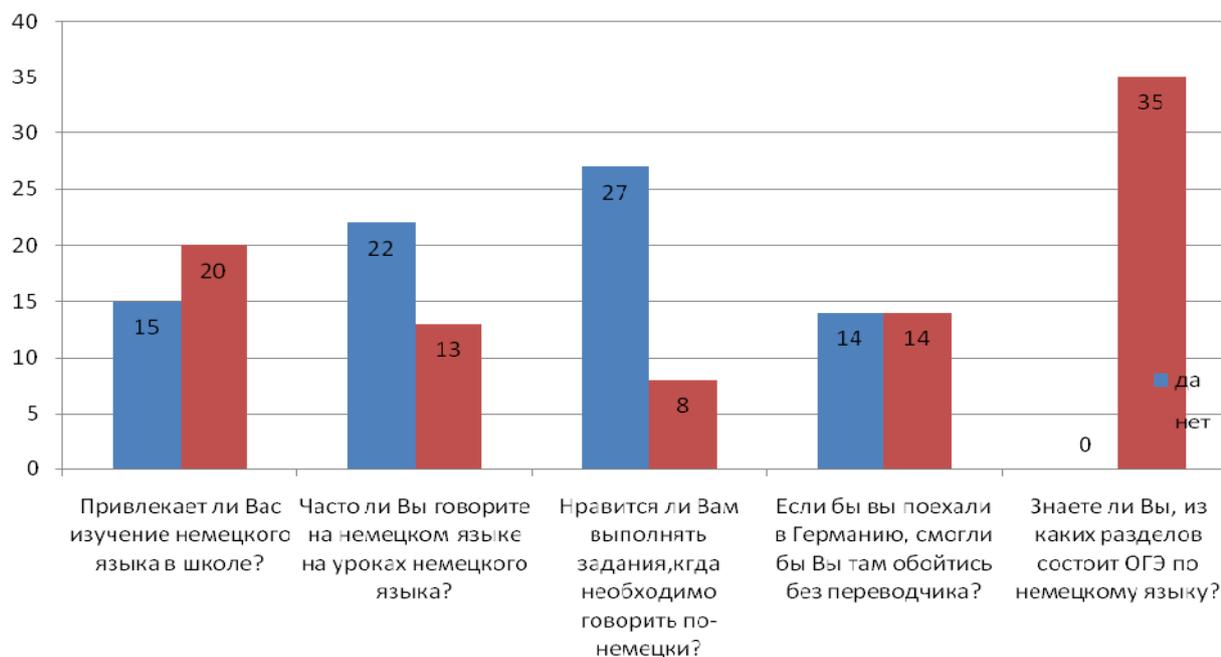
В последнее время в теории и методике обучения иностранному языку все больше внимания уделяется проблеме обучения говорению, в частности, умению грамотно строить монологическое высказывание на иностранном языке.

Обучение говорению представляет собой сложную методическую задачу, требующую значительных временных затрат и усилий. Часто ученики не знают, с чего начинать и как строить свое высказывание. Кроме того, они сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточно высоким уровнем языковой подготовки, недостаточным объемом языковых средств, необходимыми для выражений мыслей. При этом монологическое высказывание входит в устную часть заданий ОГЭ по немецкому языку, который сдается уже после окончания 9 класса средней школы.

В рамках выпускного экзамена учащимся необходимо логично связанно построить развернутое монологическое высказывание, отвечая на ряд вопросов по определенной теме, аргументировать свое мнение. Как показывает практика, решение этой задачи часто вызывает у учащихся затруднение, так как они не могут связанно говорить и/или испытывают страх. Это делает задачу овладение монологической речью особенно актуальной.

В рамках выполнения ВКР был проведён опрос учителей немецкого языка СОШ села Большой Вьяс, который показал, что большинство учеников не говорят на немецком языке во время урока. К тому же большинство учащихся испытывает страх говорить на немецком языке.

Анализируя ответы учащихся 8–10 классов СОШ села Большой Вьяс, мы получили следующие ответы.



Таким образом, проведённый анализ литературы и опрос учителей немецкого языка и учащихся, изучающих немецкий язык, подтвердили мысль о том, что формирование умений монологической речи на немецком языке является важной методической задачей, стоящей перед современной школой.

Само понятие «монологическая речь» неоднозначно и имеет свою специфику. С. Ф. Шатилов, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и другие методисты определяют монологическую речь как развернутый, организованный, активный и произвольный вид речи. Обобщая мнения авторов, можно сделать вывод о том, что монолог – это вид речи, представляющий собой устное целенаправленное высказывание, изложение мыслей, одним лицом, состоящее из интонационно оформленных и логически последовательно связанных между собой предложений с целью передачи информации и воздействия на слушателя [3, 8].

В более широком смысле, монологическая речь – сложная форма речи, представляющая собой процесс сознательного воздействия на людей, служащим для целенаправленной передачи информации посредством языка. При этом воздействие на людей посредством языка является главной целью монолога.

Другие авторы, такие как Л. В. Щерба, И. А. Зимняя не согласны с традиционным разделением речи на монологическую и диалогическую. Они считают, что монолог представляет собой искусственную форму, высказывание разных уровней, и предполагают, что это часть диалога, а также монологический диалог, имеющий собеседника.

Авторы сходятся во мнении, что монолог – это развернутая и обращенная форма речи, направленная на собеседника и на самого себя. При этом монолог – это высказывание на уровне слова, сверхфразового един-

ства и текста преследующее своей целью общение с людьми. Говорящий сначала называет, затем раскрывает мысль [4, 5, 9].

Анализ литературы по проблеме позволил выделить особенности монологической речи. Она всегда имеет четкую последовательность, логична, связана, самостоятельна, ситуативна, контекстна, и при этом всегда имеет адресованность. Монологическая речь носит непрерывный характер и имеет смысловую законченность. Для монолога типичным является наличие коммуникативных целей и задач. Помимо коммуникативных целей, монологическая речь имеет ряд коммуникативных функций: информативную, воздействующую, оценочную.

Любое монологическое высказывание начинается с предложения и заканчивается развернутым текстом. В ней используются предложения с разной структурой, в связи с этим она отличается усложненным синтаксисом и особыми лексическими конструкциями.

Для осуществления коммуникации, т.е. общения, учащиеся должны владеть социокультурными знаниями, коммуникативными умениями и навыками, что в свою очередь составляет содержание обучения.

Под содержанием обучения монологической речи следует понимать то, чему учить учащихся, на основании чего их воспитывать, осуществлять их образование и развитие.

Содержание обучения – это не только то, что представлено наглядно, но и те психические процессы сознания, происходящие при знакомстве с другой культурой. Содержание обучения иностранным языкам составляет все то, что вовлекается в преподавательскую деятельность учителя, учебную деятельность учащегося, учебный материал, а также процесс его усвоения.

Нужно сказать о том, что в средней школе ученики должны расширять не только свой кругозор, но и совершенствовать умения и навыки, знания в языковом и речевом плане. При этом использовать приобретенные навыки и умения иноязычного устного общения с целью осуществления различного рода коммуникаций, а также владеть всеми видами речевой деятельности. Исходя из требований к овладению учащимися на средней ступени умениями монологической речи, учащиеся должны уметь:

- рассказывать о себе, друзьях, семье, своих интересах и планах на будущее, сообщать краткие сведения о своем городе/селе, своей стране и стране изучаемого языка;

- делать краткие сообщения в русле основных тем и сфер общения: семейно-бытовой, учебно-трудовой, социокультурной применительно к своей стране, стране изучаемого языка, а так же сообщения о природе, спорте, о распорядке дня и т.д;

- описывать события/ явления (в рамках пройденных тем), передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/ услышанному, используя определенные речевые клише, давать краткую характеристику персонажей;

– использовать перифраз, синонимические средства в процессе устного общения [6].

Таким образом, ученики должны строить связанные и логичные высказывания, делать краткие сообщения по темам, пересказывать текст, выражать свои мысли, точку зрения, активно вести беседу, научиться комбинировать коммуникативные типы речи: описание плюс рассуждение, сообщение плюс описание и т.п.

Следует отметить, что в отечественной и зарубежной методике описываются различные подходы к формированию умений монологической речи.

Методисты различают два пути обучения монологической речи: дедуктивный (сверху), который предполагает работу с прочитанным текстом, индуктивный (снизу), где учащиеся строят свои высказывания без опоры, начиная с элементарных предложений, заканчивая монологом [6].

Развитие умений монологической речи происходит в три этапа.

Первый этап предполагает овладение умением высказывать одну законченную мысль. Вторым этапом характеризуется тем, что от учащихся требуется логическое развитие их мысли с увеличением объема высказывания до 2-3 фраз. Третьим этапом предполагается овладение умением включать в свою речь элементы рассуждения, аргументации, а также дальнейшее увеличение высказывания.

Развитие умений монологической речи происходит при выполнении различного рода упражнений. Проанализировав классификации разных авторов (И. В. Рахманова, Н. Д. Гальсковой, Е. И. Пассова) мы придерживаемся классификации Н. Д. Гальсковой, так как, по нашему мнению, она наиболее четко разграничивает типы упражнений, в которых тренируются и закрепляются навыки устной речи. Согласно классификации Н. Д. Гальсковой, все упражнения делятся на подготовительные и речевые. При выполнении подготовительных упражнений ученики усваивают лишь речевые образцы, а при выполнении речевых – формируются умения речевого сообщения, где ученики учатся воспроизводить, описывать, составлять ситуации [3].

В большинстве случаев, все подготовительные упражнения состоят из ассоциограмм, схем, таблиц, по которым учащимся нужно ответить на вопросы, составить свою ассоциограмму по образцу, восстановить в предложении пропущенные слова, опираясь на текст или картинку и т. д.

К речевым упражнениям относятся: описание картинок, героев, пересказ, составление ситуации, характеристики с опорой на образец.

Зарубежные методисты особое внимание уделяют роли ученика в процессе обучения. Привычные тренировочные приемы заменяются «проективными», с помощью которых, ученики учатся самостоятельно, логически и творчески мыслить. Для того чтобы каждый ученик научился говорить, используется большое количество интересного материала, заданий,

ролевых игр, обеспечивающих общение на иностранном языке. Зарубежные методисты рекомендуют применение таких приемы развития умения монологической речи, как стратегия рассказа, принятие решений, мозговой шторм, выражение эмоций.

Нами был проведен анализ учебника 9 класса по немецкому языку И. Л. Бим [2], а также зарубежного учебника «Sicher!» [10] на предмет обучения монологической речи. В учебнике «Sicher!» представлено большое количество разнообразных упражнений, иллюстраций, таблиц. Многие упражнения сначала сопровождаются просмотром роликов, например, интервью, прослушиванием текстов. Это мотивирует учеников к изучению, вызывает интерес. Такие задания очень необычны и познавательны.

В учебнике И. Л. Бим имеется достаточное количество подготовительных и речевых упражнений, способствующих формированию речевых высказываний, навыков и умений говорения.

Однако можно сделать вывод о том, что во всех упражнениях дан только материал, который требует от учителя большой подготовительной работы.

Итак, грамотно строить монологическое высказывание на иностранном языке представляет собой сложное умение, процесс формирования которого должен быть четко спланирован и методически правильно организован.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
2. Бим, И. Л. Немецкий язык. Deutsch. 9 класс / И. Л. Бим, Л. В. Садомова. – М. : Просвещение, 2013.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е. И. Пассов – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Программа для общеобразовательных учреждений. Иностранные языки в школе. – М., 1997. – С. 12.
7. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
9. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
10. Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb. Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. B1+. – Hueber.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель – к.пед.н., доцент **О. В. Мартынова**

Одной из специфических особенностей иностранного языка как учебного предмета является сформированное к нему субъективное отношение людей как к тяжело поддающемуся в условиях школьного обучения овладению предмету. Часто учителя иностранных языков жалуются на то, что со временем желание учащихся изучать язык в школе постепенно уменьшается. Но как сделать, чтобы желание изучать иностранный язык не угасало, а наоборот, росло? По мнению многих психологов, ответ кроется в мотивационной сфере личности ученика. И задача учителя состоит в том, чтобы мотивировать учащихся, зная особенности их психического развития на каждом этапе обучения. Чем живёт ребёнок? Каковы его интересы в данном возрасте? На что он эмоциональнее всего реагирует? В младшем школьном возрасте и на среднем этапе обучения одним из способов повышения мотивации в обучении может быть использование сказок.

Сказка – это один из жанров фольклора, либо литературы. Это эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного характера, обычно со счастливым концом [1].

Сказки делятся на фольклорные и литературные. Фольклорная сказка – это эпический жанр письменного и устного народного творчества: прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов [1].

Литературная сказка – ориентированное на вымысел произведение, тесно связанное с народной сказкой, но, в отличие от неё, принадлежащее конкретному автору [1].

Основные жанровые разновидности сказок [2]:

1. Сказка о животных – это произведение сказочного фольклора, главные герои которого – животные, птицы, рабы, а также растения и явления природы.

2. Волшебная сказка – произведение, в основе которого лежит сложная композиция (экспозиция, завязка, развитие сюжета, кульминация и развязка)

3. Бытовая сказка – произведение, характерная черта которого: осмеяние злых, жадных и богатых. Главные персонажи в бытовой сказке – люди, наделенные определенными, никогда не меняющимися чертами (солдат – всегда храбрый)

Сказка играет важную роль в обучении иностранному языку. Так, например, З.Г. Залева, в своей статье «Через сказки в английский язык» писала, что любая работа со сказками, будь то чтение или драматизация, помогает решать как коммуникативные задачи, так и задачи «гармоничного развития личности».

Учитель немецкого языка, Л. Ш. Шафигуллина пишет, что сказки на иностранном языке дают учителю возможность превратить принудительный процесс обучения в увлекательный, желанный и интересный.

А. Н. Утехина считает, что роль сказки необходимо рассматривать в трех аспектах: в психологическом, эмоциональном и когнитивном. Для осуществления воспитательных намерений по отношению к ребенку необходимо создать такую психологически благоприятную ситуацию, в которой ребенку будет комфортно, и он будет чувствовать себя уверенно. Что касается эмоционального аспекта, то изучение сказки на уроке иностранного языка, по мнению А. Н. Утехиной, имеет ценность в том, что эмоции ребенка находят поддержку и некий отклик в группе детей. Сказка «будит» в ребенке эмоциональное начало, вызывает чувство радости за судьбы героев. Когнитивный же аспект выражается в том, что содержание сказки способствует активному построению картины мира, вводит ребенка в мир иноязычной культуры, благодаря чему предоставляется хорошая возможность для сравнения разных культур, для проведения языковых и культурных параллелей.

Существует много приемов работы со сказками, мы выделим самые основные. Так ученые (А. В. Безрукова, А. В. Бордовская, Н. В. Иванова, В. Н. Катрашова, А. Н. Утехина и др.) предлагают следующие методы работы со сказкой: чтение, чтение с последующим обсуждением или драматизация. Но помимо этого постепенно в методику работы со сказками входят такие методы как создание комиксов на основе прочитанной сказки, сочинение собственных сказок и инсценировка.

На наш взгляд, сказки недостаточно используются при изучении иностранных языков в школе, несмотря на то, что чтение сказок включено в школьную программу на младшем и среднем этапе обучения. Автором публикации было проведено анкетирование в 10 классах младшего и среднего этапа обучения (с 3 по 8 класс).

Результаты анкетирования представлены на рис. 1.

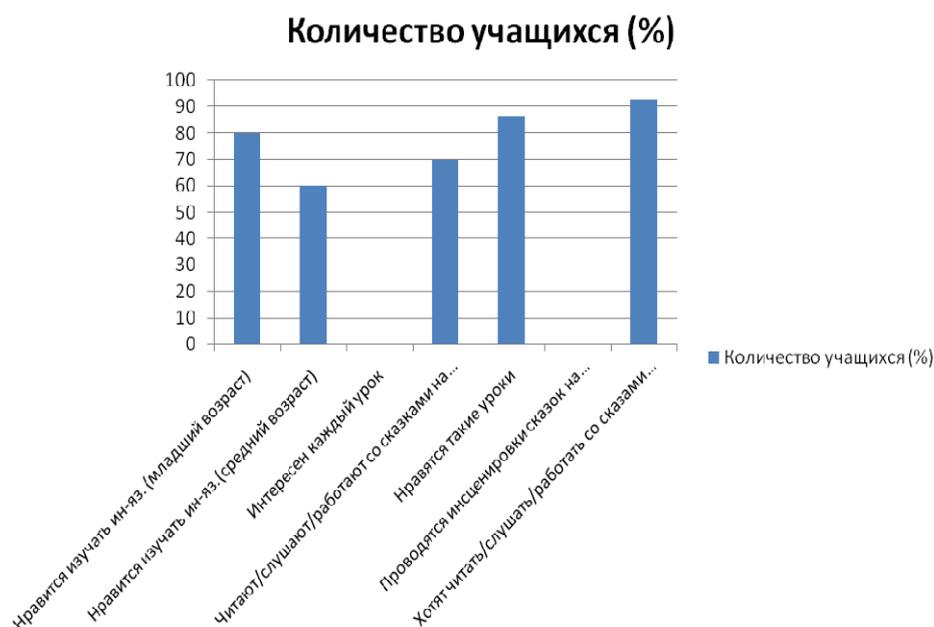


Рис. 1. Мотивы изучения иностранного языка с использованием сказок

Таким образом, можно сделать вывод, что работа со сказками очень редко используется на уроках иностранного языка, несмотря на то, что такая форма работы интересна учащимся. Кроме того, на младшем и среднем этапе обучения чтение сказок и работа с текстом включены в школьную программу.

В статье представлен опыт инсценировки сказки, как один из способов работы со сказками.

Автором публикации было проведено внеклассное мероприятие в 7 классе, на тему «Wir sind Bremer Stadtmusikanten» Цель данного урока: развитие творческого потенциала учащихся через инсценировку сказки.

Были поставлены следующие задачи:

- 1) познакомить учащихся с инсценировкой сказок и разыграть отрывки из сказки;
- 2) познакомить учащихся с писателями братьями Гримм и их сказками;
- 3) формировать познавательную активность, поддержать интерес к изучению иностранного языка.

Этапы работы над сказкой:

1. Предтекстовый. Основными задачами на этом этапе были прогнозирование темы урока, снятие языковых трудностей у учащихся с помощью групповой беседы (Вы любите читать сказки? Какие сказки на немецком языке Вы знаете?) и выполнение подготовительных упражнений перед инсценировкой сказки (таблицы на сопоставление главных героев сказки и их функций, игра «Крокодил» – показ словосочетаний только с помощью жестов).

2. Текстовый. Прочтение сказки и устранение лексических трудностей при прочтении.

3. Послетекстовый. Инсценировка отрывков сказки группами учащихся и обсуждение данной импровизации другими группами.

Автор публикации отмечает, что данное занятие прошло на хорошем эмоциональном фоне, в тесном контакте с детьми. Дети показали хорошую групповую работу, умение поддерживать друг друга.

В начале мероприятия было заметно, что дети немного скованы. Вероятно, причина состояла в том, что учащиеся никогда не участвовали в подобном мероприятии и тем более, не инсценировали сказки.

Тем не менее, данное мероприятие, посвященное инсценировке сказки, показало, что дети готовы работать со сказками, такой вид работы как импровизация им интересен и им не хватает таких «разгрузочных» мероприятий, на которых можно раскрепоститься и раскрыть свой творческий потенциал.

Из всего вышесказанного следует, что сказка в силу своих специфических особенностей может и должна выступать в качестве содержательной основы обучения на ранней и средней ступени обучения. Работа со сказками редко используется на уроках иностранного языка, хотя учащиеся заинтересованы в изучении сказок и работой с ними на уроках. Такой метод работы

со сказками, как инсценировка, повышает интерес учащихся к изучению ин. языка и развивает творческие способности учащихся.

Список литературы

1. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
2. Поштарева, Т. Использование народных сказок в образовательном процессе / Т. Поштарева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5.

Т. А. Питерскова, Т. О. Мещерякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

С развитием информационного общества становятся все более необходимыми качественные изменения во всех сферах жизни человечества, в том числе и в образовании и воспитании нового поколения. Глобализация общества вынуждает людей стремиться к мировому сотрудничеству, к диалогу культур, что выдвигает изучение иностранных языков на передний план. Но как справедливо отмечают Л. А. Артамонова и М. В. Архипова, в связи с быстрым развитием данного вида общества, меняется и содержание обучения иностранным языкам. Количество информации, которую должны усвоить учащиеся, резко возросло. На данный момент, одним из самых актуальных вопросов в методике обучения иностранному языку является вопрос внедрения инновационных компьютерных и Интернет-технологий в процесс обучения [1].

Важность внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку не вызывает никаких сомнений. Интернет открывает обширнейшие перспективы в преподавании, предоставляя неисчерпаемый источник аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов и максимально упрощая при этом процесс передачи и хранения этих материалов. И в то же время, использование Интернета, несомненно, усиливает мотивацию современных учащихся, которые всегда с большим интересом работают с компьютером. Практически каждый современный школьник хорошо знаком с социальными сетями, электронной почтой, блогами и т.д. Проводя по несколько часов ежедневно за общением в сети, они и не задумываются о том, что Интернет может не только развлекать, но и учить. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы показать ученикам возможные способы самообразования путем различных сервисов, что, несомненно, может быть полезным школьникам в их дальнейшей жизни.

Учитывая все большую популярность социального сервиса блогов среди подростков, учителя и методисты активно пытаются внедрить блоги в процесс обучения. Необходимо отметить, что повышение эффективности

процесса взаимодействия пользователей в Интернет-среде, многообразии принципиальных особенностей и различных возможностей блог-технологий, а также относительная дешевизна использования данного сервиса как преподавателями, так и учащимися, обуславливает серьезные перспективы применения подобных коммуникационных технологий и предопределяет необходимость их глубокого изучения и экспериментальных исследований на практике.

В данной статье мы рассмотрим особенности применения блог-технологий в обучении иностранному языку. В методической литературе данное направление также получило название интернет-блог – личная страничка в виде дневника или журнала. Блог считается одним из самых популярных сервисов Веб 2.0. Популярность данной технологии определяется следующими дидактическими свойствами: простота использования и доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность и мультимедийность, надежность и безопасность.

Blog (блог или веблог) (англ. blog, от «web blog», «сетевой» журнал или дневник «событий»; например, www.blogger.com, www.livejournal.ru) – это веб-сайт, основное содержание которого составляют регулярно добавляемые записи, изображение или мультимедиа. Веблог – это социальная сеть, которая наилучшим образом подходит для использования в дидактических целях, т.к. она, как подчёркивают П. В. Сысоев и М. Н. Евстигнеев, позволяет хранить и классифицировать необходимую и избыточную информацию в любом виде (графики, карты, рисунки, фотографии, видео), создавать открытые и закрытые интернет-сообщества для обсуждения проблем и заданий и реализации групповых проектов, контролировать усвоение учебной информации посредством онлайн тестов, опросов и обсуждений, рецензий и др. [3].

Стоит отметить, что блог отличается от традиционного сайта простотой создания и не требует от пользователя знаний по HTML-верстке и дизайну. Здесь также можно создать целую виртуальную библиотеку-справочник, т.к. данная программная платформа позволяет хранить, образовывать и систематизировать различную по виду и содержанию информацию. В. Т. Кнауб обращает внимание на то, что учащийся имеет возможность не только самостоятельно создавать свой круг общения, но также администрировать процесс коммуникации, что очень важно для организации учебной дискуссии по определенной проблеме [2]. Блоги можно использовать для развития и совершенствования навыков и умений всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), но приоритетными являются умения чтения и письма.

Существует несколько принципов классификации блогов: по автору, по наличию и определенному виду мультимедиа. По автору различают:

- 1) личный (авторский) – ведется одним лицом, как правило, владельцем блога;
- 2) поддельный – ведется от имени чужого лица;
- 3) групповой – ведется группой лиц;
- 4) корпоративный – ведется сотрудниками одной организации.

По наличию и виду мультимедиа можно выделить следующие блоги:

- 1) текстовой;
- 2) фотоблог;
- 3) музыкальный;
- 4) видеоблог.

В отличие от других информационных технологий, используемых при обучении иностранному языку, блог-технологии обладают рядом преимуществ. В первую очередь, благодаря наличию аудиовизуальных средств мультимедиа, блоги делают возможным обучение учащихся ритмико-интонационной стороне речи, которой на занятиях практически не уделяется внимание. Блоги предоставляют возможность прослушивать речь носителей языка, формируя у учащихся представление об особенностях произношения изучаемого языка. Работа по развитию ритмико-интонационных навыков и умений включает следующее: просмотр и прослушивание записи, выделение интонационных групп и движение тонов, формирование интонационного маркирования, выделение мелодии, непосредственное воспроизведение. Ещё одним, не менее важным, достоинством блог-технологии является возможность обучения невербальным средствам коммуникации по средствам просмотра видеоматериалов. Жесты и мимика носителя языка могут непроизвольно повторяться учащимися, вследствие чего их речь будет становиться более естественной.

Итак, мы считаем, что применение блогов в практике обучения иностранному языку в условиях школы будет способствовать решению ряда дидактических задач, таких как:

- развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности;
- формирование навыков самостоятельной работы;
- развитие способностей к социальному взаимодействию;
- стимулирование познавательной активности и мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка.

В заключении хотелось бы сказать, что потенциал использования веб-блогов в области обучения иностранному языку огромен и его возможности не в полном объёме реализуются в целостном педагогическом процессе, поскольку не все педагоги знакомы с рассматриваемой технологией. Таким образом, разработка инновационной методики обучения иностранному языку является приоритетным направлением современной лингвистической и методической наук и требует дальнейшего и более тщательного изучения.

Список литературы

1. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л. А. Артамонова, М. В. Архипова, Е. В. Ганюшкина, Л. К. Делягина, М. В. Золотова, Т. В. Мартыянова // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 2 (1). – С. 28–33.

2. URL: <http://www/openclass/ru/stories/43847/>
3. Сысоев, П. В. Технологии WEB 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 27–31.

Т. А. Питерскова, Т. А. Пронина

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Изучение иностранных языков, как известно, составляют несколько аспектов. Одним из таких аспектов является грамматика, с помощью которой происходит формирование умений устного и письменного общения. Это своего рода каркас, на котором базируется лексика. К сожалению, европейские и отечественные педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении зачастую не достигаются в силу того, что школьники при традиционном подходе к изучению грамматики иностранного языка, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа.

Актуальность данной темы обусловлена значимостью эффективности обучения грамматической стороне речи, во многом обеспечивающего формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Особенно важным рассматриваемый вопрос является именно в рамках обучения немецкому языку, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания.

Неоспоримым доказательством важности изучения данной проблемы служат исследования таких ученых как И. Л. Бим, Е. И. Пассов, В. М. Филатов, С. Ф. Шатилов, Ж. С. Гергенредер, Н. И. Гез, М. К. Куралбек, Н. Д. Гальскова.

Следует отметить, что положение грамматики в системе обучения иностранным языкам не является статичным. Ставя грамматику то целью, то содержанием обучения ученые лингвисты и методисты пытаются решить основную задачу – научить говорить на иностранном языке свободно и правильно за определенное количество времени. В настоящий момент грамматика в обучении иностранным языкам, в частности немецкому, способствует формированию и развитию речевых умений и навыков, но не является целью образования, как это было при грамматико-переводном методе. Несмотря на неоспоримую важность грамматики, она играет лишь вспомогательную роль. Другими словами, грамматические правила и структуры должны служить коммуникативным целям обучения [1].

Идея практического применения грамматических навыков находит отражение в работах известных методистов, в том числе и Е. И. Пассова, который подчеркивает, что цели и задачи обучения грамматике вытекают из общих целей обучения иностранному языку в средней школе – привить учащимся практические умения во всех основных видах речевой деятельности. Нет сомнения в том, что умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что нужно сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения [4].

Не существует конкретной технологии успешного обучения грамматике, существует множество приемов, грамотный выбор которых помогут реализовать основную задачу обучения грамматике в средней школе.

В рамках настоящей статьи рассмотрим некоторые приемы в обучении грамматике на среднем этапе: модель SOS (sammeln – ordnen – systematisieren), визуализация грамматических структур, обучение грамматике в игре.

Известно, что усвоение грамматического материала целесообразно проводить на следующих трех этапах: предъявление речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления), тренировка и применение в речи. Для каждого из этапов характерны соответствующие их целям упражнения.

На I этапе происходит усвоение и осмысление грамматического явления, его содержания, формы и употребления. Для этого этапа логично использовать модель SOS (sammeln – ordnen – systematisieren), которая, по мнению педагогов, повышает активность учащихся, самостоятельность, развивает навыки анализа и синтеза. Применяя эту модель, учащиеся легко усваивают новое грамматическое явление, самостоятельно формулируют правило, визуализируют его с помощью схемы или рисунка и применяют затем новую грамматическую конструкцию при решении конкретной коммуникативной задачи.

Что касается визуализации грамматических структур, то она помогает сделать процесс обучения иностранному языку интересным и ярким, используя картинки, знаки и символы, которые помогут сделать материал нагляднее и потренировать применение грамматических правил на практике, а также будут развивать внимание и зрительную память учащегося. Рисунок 1 наглядно иллюстрирует визуализацию глаголов с отделяемыми приставками [3].

Говоря о недостатках данного приема, обратим внимание на то, что этот прием не универсальный, иными словами, его невозможно использовать для всех грамматических явлений.

В последние годы было написано много работ, посвященных играм на уроках иностранного языка, и издано большое количество сборников с играми. Практический интерес представляет игра «Бутылочка». Данная игра незаменима при закреплении грамматического материала, например, степени сравнения прилагательных. Опишем ее.

2. Verben mit Vorsilben: trennbare Präfixe

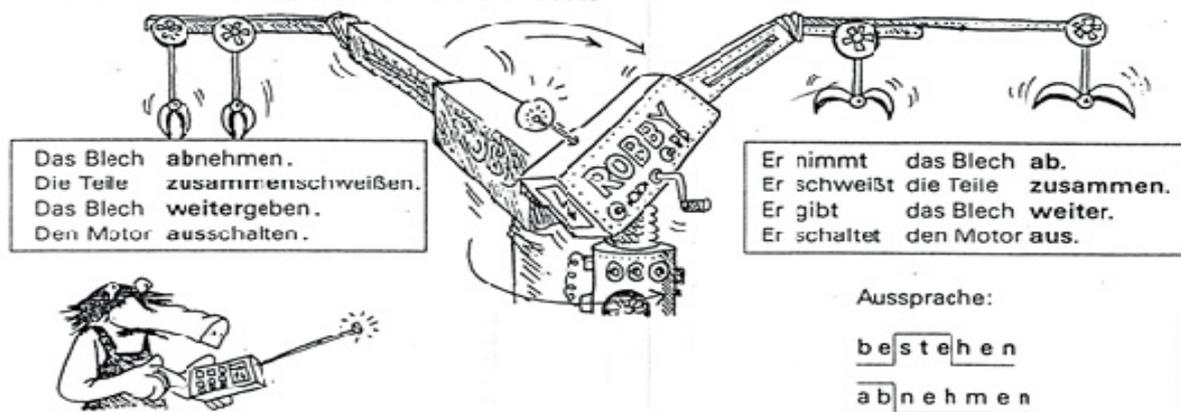


Рис. 1

На столе, вокруг которого стоят учащиеся, лежат стопкой карточки. На каждой написано прилагательное в положительной степени. Ведущий крутит бутылочку и спрашивает:

– Wer ist bei uns am schönsten? (Если на карточке было написано schön.)

Допустим, бутылочка указала на Анну. Все учащиеся говорят ей хором:

– Anja ist bei uns am schönsten.

Анна забирает карточку с прилагательным, крутит бутылочку и задает вопрос, изменив прилагательное с другой карточки.

Также можно тренировать вопрос: – Wann wurde...gegründet? Надо написать на карточках название города и век основания.

Можно в этой же игре тренировать вопрос –Was nimmst du mit? по теме «Подготовка к путешествию». В данном случае тренируется употребление винительного падежа (неопределенный артикль): – Ich nehme ein/ eine/ einen ... на карточках надо написать предметы одежды.

Итак, изучение грамматических правил и структур – процесс очень трудный, требующий много времени для освоения и закрепления. Поэтому мотивация учеников к овладению иноязычной грамматикой на среднем этапе постепенно снижается. Исходя из этого, считаем, что эффективному обучению грамматической стороне речи способствует использование и грамотное комбинирование приемов обучения.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : ACADEMIA, 2004. – 234 с.
2. Гергенредер, Ж. С. Обучение коммуникативной грамматике в рамках овладения иностранным языком / Ж. С. Гергенредер. – URL: www.festival.1september.ru
3. Дегтерева, Т. А. Как подготовить интересный урок иностранного языка / Т. А. Дегтерева. – М. : ВПШ и АОН, 1963. – 250 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЗАЦИИ БЕЭКВИВАЛЕТНОЙ ЛЕКСИКИ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **Т. А. Полукарова**

Лексический состав различных языков неодинаков. Несмотря на то, что большинство слов любого языка имеют более или менее точные соответствия в других языках (если бы это было не так, никакой перевод не был бы возможен), в каждом языке есть некоторое количество лексики, свойственной только ему, и не имеющей аналога в других языках. Такая лексика называется безэквивалентной [4].

С проблемой семантизации безэквивалентной лексики учителя иностранных языков и переводчики сталкиваются довольно часто, но прежде чем перейти к способам перевода данной лексики, прежде всего, нужно разобрать классификацию безэквивалентной лексики.

В данной статье мы опираемся на классификацию, которая была предложена А. О. Ивановым. Он в свою очередь рассматривает эквивалентность-безэквивалентность лексических единиц как совпадение-расхождение значений, опираясь при описании безэквивалентной лексики и ее типов на семиотическую классификацию значений, которая основывается на отношении знака к чему-либо, лежащему вне его, и предполагает, таким образом, выделение трех типов значений. В связи с этим А.О. Иванов подразделяет всю безэквивалентную лексику на три больших группы: **референциально-безэквивалентную**, которая включает в себя термины, индивидуальные (авторские) неологизмы, семантические лакуны, слова широкой семантики, сложные слова; **прагматически-безэквивалентную**, объединяющую отклонения от общезыковой нормы, иноязычные вкрапления, сокращения (аббревиатуры), слова с суффиксами субъективной оценки, междометия, звукоподражание и ассоциативные лакуны; и на **альтернативно-безэквивалентную** лексику, включающую в себя имена собственные, обращения, реалии и фразеологизмы [2].

Однако необходимо подчеркнуть, что термин «безэквивалентная лексика» в данной работе рассматривается только в смысле отсутствия соответствия той или иной лексической единице в словарном составе другого языка. Но стоит помнить, что неправильно было бы понимать этот термин в смысле «невозможности перевода» данной лексики. Уже довольно часто было замечено лингвистами, что любой язык в принципе может выразить любое понятие; т.е. другими словами, отсутствие в словарном составе языка специального обозначения для какого-либо понятия в виде слова или устойчивого словосочетания не означает невозможности выразить это понятие средствами данного языка.

Если мы рассматриваем язык как систему знаков, и данный знак в данном языке отсутствует, то его смысл, его содержание всегда может быть передано в речи при помощи целого ряда средств.

Безусловно, перевод безэквивалентной лексики представляет собой определенную трудность, но все трудности можно преодолеть.

Из практики перевода известны следующие способы передачи безэквивалентной лексики: переводческая транслитерация и транскрипция, калькирование, описательный перевод и приближенный перевод.

Следует учитывать, что при транслитерации значение слова передается средствами принимающего языка графическая форма (буквенный состав) слова исходного языка, а при транскрипции – его звуковая форма.

Эти способы широко распространены, когда мы имеем дело с иноязычными именами собственными, географическими наименованиями и названиями разного рода компаний, фирм, пароходов, гостиниц, газет, журналов и пр. Например, Армко стил корпорейшн, Катерпиллер трактор компани, Дженерал электрик компани, Дженерал моторс, Интернэшнл бизнес мэшинс корпорейшн, Бэнк оф Америка, Пан-америкэн уорлд Эйруэйз.

Прием калькирования заключается в передаче безэквивалентной лексики исходного языка при помощи замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их прямыми лексическими соответствиями в принимающем языке.

Чтобы легче понять суть данного способа, стоит отметить несколько примеров калькирования при передаче безэквивалентной лексики английского языка на русский и русского на английский: grand jury – большое жюри; back bencher – заднескамеечник; brain drain – утечка мозгов, hard disk – жесткий диск, mouse – мышь, мышка, mother board – материнская плата, digital communication – цифровая связь, parent module – родительский модуль, peripheral – периферийное устройство, echo (ed) signal – эхосигнал, generation of computers – поколение вычислительных машин [4].

Описательный («разъяснительный») перевод безэквивалентной лексики заключается в раскрытии значения лексической единицы исходного языка при помощи развернутых словосочетаний, раскрывающих существенные признаки обозначаемого данной лексической единицей явления, то есть, по сути дела, при помощи ее дефиниции (определения) на принимающий язык. Вот несколько примеров описательного перевода английской безэквивалентной лексики на русский язык: landslide – победа на выборах с большим перевесом голосов; brinkmanship – искусство держать мир на грани войны; whistle-stopspeech – агитационное выступление кандидата во время остановки поезда; bull – спекулянт, играющий на повышение биржевых ценностей; bear – спекулянт, играющий на понижение биржевых ценностей; coroner – следователь, производящий дознание в случае насильственной или скоропостижной смерти; flooger – сильный удар, сшибающий с ног или (в переносном смысле) озадачивающий вопрос, трудная задача [1].

Суть приближенный перевод (перевод при помощи «аналога») заключается в подыскании ближайшего по значению соответствия в принимаю-

щем языке для лексической единицы исходного языка, не имеющей в принимающем языке точных соответствий. Применение «аналогов» встречается и при передаче английской безэквивалентной лексики на русский язык, например, drugstore – аптека; know-how – секреты производства; muffin – сдоба [3].

Таким образом, отсутствие прямых эквивалентов определенным рядам лексических единиц в словарном составе другого языка отнюдь не означает их «непереводимость» на этот язык.

Так на практике у переводчика имеется, как было показано, не одно, а целый ряд средств, дающих возможность передать значение исходной словарной единицы в речи, в конкретном тексте.

Список литературы

1. Герасименко, Т. Л. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных интернет технологий / Т. Л. Герасименко, И. В. Грубин, Т. М. Гулая. – М., 2013. – С. 37.
2. Иванов, А. О. Безэквивалентная лексика / А. О. Иванов. – СПб. : Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.
3. Латышев, Л. К. Способы передачи безэквивалентной лексики / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М., 2003 – С. 67.
4. Красных, В. В. Язык, сознание, коммуникация / В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2002. – С. 21.
5. URL: <http://www.textologia.ru>

Д. И. Полатова, Д. В. Дмитриев

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

Проблема поиска оптимальных форм организации учебного процесса в школе является актуальной в связи с небольшим количеством уроков по английскому языку и необходимостью повышения качества обучения. В связи с этим, одной из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам является ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу обучающихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития.

Школьники должны подготовить себя к тому, чтобы извлекать максимальную пользу из самостоятельной работы с целью совершенствования своих лингвистических знаний, умений и навыков. В обучении английскому языку стоит делать акцент на самостоятельной работе, т.к. среди наиболее важных качеств будущего выпускника называются способность к са-

моорганизации, независимость, высокое самосознание, уверенность в своих силах, сочетание независимости мышления и действий с социальной ответственностью.

Самостоятельной работе по английскому языку следует уделять особое внимание, так как именно она позволяет сделать процесс формирования коммуникативной компетенции непрерывным и развить у обучающихся потребность в постоянном самообразовании. Чтобы самостоятельная работа могла обеспечить эффективную реализацию поставленных перед ней задач, необходимо соблюдение ряда условий [3]:

- учебно-методическое и техническое обеспечение процесса самостоятельной работы;
- рефлексивная деятельность школьников (способность самостоятельно оценивать уровень своих знаний английского языка);
- разноуровневый подход к заданиям для самостоятельной работы,
- ознакомление школьников с доступными им стратегиями самостоятельного изучения языка;
- отбор необходимого учебно-методического материала для обеспечения полноценной самостоятельной работы;
- контроль и оценка уровня владения языком;
- способность школьников действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями;
- повышение ответственности школьников за результаты своей учебной деятельности.

Интенсификации самостоятельной работы способствует комплексное использование электронных средств. Наибольший эффект здесь достигается применением интерактивных компьютерных программ.

Интерактивные компьютерные программы – это такие электронные учебные пособия, в которых теоретический и практический материал благодаря использованию гиперссылок структурирован так, что каждый ученик может выбрать для себя оптимальную траекторию изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект в таких программах достигается не только за счет содержательной части и дружеского интерфейса, но и за счет использования тестирующих заданий, позволяющих не только обучающемуся, но и учителю оценить степень усвоения учебного материала [2].

В интерактивных компьютерных программах используется определенный способ передачи информации [4]:

1. Взаимодействие различных информационных блоков (текста, графики, видеофрагментов) посредством гиперссылок. Гиперссылки представлены в виде специально оформленного текста, или в виде определенного графического изображения. Одновременно на экране может располагаться несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут следования.

2. Интерактивность, то есть диалоговый режим работы пользователя с компьютером, при котором он может самостоятельно выбирать интересующую его информацию, скорость и последовательность ее передачи.

При работе с интерактивной компьютерной программой, восприятие учебного материала идет через активизацию не только зрения (текст, цвет, статичные изображения, видео, анимации), но и слуха (голос диктора или актера, музыкальное или шумовое оформление), что позволяет создать заданный эмоциональный фон, который повышает эффективность усвоения предъявляемого материала [1].

На сегодняшний день одной из лучших программ обучения является «Reward Internative», которая с успехом может использоваться в процессе самостоятельной работы. Программа может применяться при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности. Использование «Reward Internative» в обучении английскому языку позволяет учителям большую часть рутинных упражнений, направленных на усвоение школьниками базовых знаний английского языка, доверить компьютеру – как тренажеру для первичного закрепления языковых навыков и умений. Благодаря этому меняется роль учителя: сокращается время на аудиторное изучение основного материала, больше внимания уделяется коррекции, дальнейшему развитию и закреплению умений и навыков.

Интерес также представляют программы «English For Communication», «The Grammar Rom», «English Reading Club» и другие интерактивные компьютерные программы. Интерактивная компьютерная программа «English Reading Club» – это настоящая электронная библиотека, рассчитанная на разные уровни владения языком. Весь курс содержит 12 книг на английском языке, среди которых произведения Оскара Уайльда, Артура Конана Дойля, Брэма Стокера и других. Функции программы дают возможность не только читать, но и слушать (все тексты озвучены носителями английского языка), а также тренировать произношение, записывая свой голос через микрофон. Кроме того, в конце каждой главы есть специальные задания для развития основных речевых навыков: упражнения на понимание прочитанного, закрепление грамматических конструкций, активизацию новых слов, прогнозирование сюжета и т.п. «English Reading Club» («Клуб читающих по-английски») рассчитан на три уровня: Beginner, Elementary и Intermediate. В сущности, эта программа является не просто библиотекой, но целым учебным курсом, с помощью которого можно самостоятельно, легко и ненавязчиво улучшить свой английский.

Интерактивные компьютерные программы позволяют значительно обогатить знания и расширить среду обучения. Такие программы создают среду, похожую на среду природной коммуникации, что особенно важно при самостоятельной работе. Интерактивные компьютерные программы позволяют при меньших затратах времени усвоить значительный объем учебного материала. Благодаря интерактивной связи школьники активно взаимодействуют с компьютерной программой и имеют возможность само-

стоятельно управлять процессом изучения английского языка. Индивидуализация находит свое отражение при самостоятельном выборе сложности материала и последовательности выполнения упражнений.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что использование интерактивных компьютерных программ в процессе изучения английского языка может интенсифицировать самостоятельную работу школьников, т.к. обеспечивает большую информативную емкость языкового материала; повышает познавательную активность обучаемых; усиливает мотивацию за счет эмоционального представления учебной информации, высокой степени наглядности учебного материала; позволяет индивидуализировать обучение; способствует дифференциации деятельности учащихся, учету их личных особенностей и темпов учения.

Список литературы

1. Бухаркина, М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 32.
2. Дмитриев, Д. В. Организация самостоятельной работы бакалавров в интерактивном режиме в процессе изучения английского языка / Д. В. Дмитриев // Молодежь. Образование. Наука : сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых преподавателей и ученых. – Пенза, 2013. – С. 27.
3. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М., 2002. – С. 65–66.
4. Смолянинова, О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : моногр. / О. Г. Смолянинова. – Красноярск, 2002. – 300 с.

Е. И. Рябова, Ю. А. Шурыгина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

На современном этапе развития система обучения иностранным языкам всё более ориентируется на обучение грамотному и адекватному выражению мыслей применительно к условиям и участникам общения. Данные обстоятельства объясняют необходимость уделять большее внимание обучению не только содержательной, но и произносительной стороне иноязычной речи в средней школе. Проблема контроля сформированности умений и навыков (в том числе произносительных), по-прежнему, остаётся актуальной. Одной из форм контроля, позволяющей выявить уровень обученности, получить достоверные, надежные данные и обеспечить объективную оценку, является тестирование. Особую значимость в данном слу-

чае приобретает начальный этап обучения, значительно способствующий овладению иноязычными умениями и навыками.

Анализ ФГОС полного общего образования, общеобразовательных программ и учебно-методических комплектов по немецкому языку для начальной школы выявил одновременно наличие общих рекомендаций по работе над произносительной стороной иноязычной речи и отсутствие каких-либо рекомендаций и указаний по организации контроля сформированности слухопроизносительных навыков на начальном этапе, что обуславливает необходимость разработки соответствующих контрольных материалов.

При разработке тестовых заданий были учтены критериальные показатели фонетически правильного оформления иноязычной речи (различение на слух всех звуков и основных звукосочетаний немецкого языка; различение долготы и краткости гласных; различение монофтонгов, дифтонгов и аффрикатов; установление звуко-буквенных и буквенно-звуковых соответствий; соблюдение норм ударения и паузации; различение нисходящей и восходящей интонации разных типов предложений; установление ударения в сложных словах и аббревиатурах; умение делить на слоги).

Особенностью разработанных тестовых заданий являлся их лингводидактический характер, проявляемый в устном варианте заданий. Тестовые задания содержали знакомый лексический материал, соответствующий тематическим разделам учебника для каждого класса начальной школы. Тестовые задания предлагались каждому ученику отдельно на протяжении нескольких уроков.

Примерами тестовых заданий являются следующие задания.

1. Какое буквосочетание звучит так, будто фыркает ёжик.
а) ph; б) ch; в) sch.
2. Назови буквосочетание, которое звучит, как восклик человека, который заблудился в лесу.
а) au; б) eu; в) ja.
3. Какая буква читается с небольшим придыханием, словно легкий летний ветерок дует у тебя во рту.
а) p; б) t; в) h.
4. Какая буква читается так, словно ты зовешь к себе кошку.
а) x; б) q; в) t.

Сравнив результаты регулярно проверяемых тестов, можно обнаружить положительную динамику сформированности произносительных навыков. Считаем возможным сформулировать методические рекомендации по использованию тестовых заданий при обучении произносительной стороне речи младших школьников на уроках немецкого языка:

1. При разработке тестовых заданий при обучении произносительной стороне речи младших школьников на уроках немецкого языка следует использовать ранее изученный языковой материал.

2. При обработке тестовых заданий при обучении произносительной стороне речи младших школьников на уроках немецкого языка следует ис-

пользовать единую шкалу оценивания результатов, предварительно познакомив с ней учащихся с их последующим комментарием.

3. Использование тестовых заданий при обучении произносительной стороне речи младших школьников на уроках немецкого языка должно способствовать предупреждению и профилактике фонетических ошибок. Учитель должен проанализировать характер допущенных ошибок и выбрать конкретные приёмы для их устранения.

4. Использование тестовых заданий при обучении произносительной стороне речи младших школьников на уроках немецкого языка может быть протяжённым по времени (т.к. предполагается работа с каждым ребёнком индивидуально).

5. Использование тестовых заданий при обучении произносительной стороне речи младших школьников на уроках немецкого языка должно способствовать формированию положительной мотивации.

Считаем, что следование данным методическим рекомендациям повысит процесс овладения произносительной стороной речи немецкого языка младших школьников.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Немецкий язык для общеобразовательных школ с углубленным изучением немецкого языка. 2–11 классы / Н. Д. Гальскова. – М. : Академия, 2005. – 337 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2001. – 239 с.

Д. А. Савелова, Д. В. Дмитриев

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Основная цель современной школы состоит в том, чтобы создать систему обучения, которая бы удовлетворяла образовательные потребности каждого учащегося в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями [4]. Учебная деятельность идет более успешно, если у учеников сформировано положительное отношение к учению, есть познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности.

Не секрет, что рано или поздно преподаватели каждого предмета сталкиваются с проблемой отсутствия мотивации к изучению предмета. Существует достаточное количество различных методик и учебных пособий, в которых говорится о способах развития и стимулирования познавательной деятельности. С такой проблемой в изучении английского языка

учителя сталкиваются очень часто, принимая во внимание возросшую за последние годы популярность этого языка. Очевидно, что до момента изучения английского языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Почти у всех есть желание владеть английским языком, уметь общаться. К сожалению, с началом процесса овладения английским языком приходит разочарование, так как этот процесс предполагает накопление определенных знаний по предмету, а эта стадия занимает довольно длительный период времени, что отодвигает достижение целей. Таким образом, теряется интерес, познавательная деятельность сходит на нет, мотивация угасает.

Для того чтобы повысить качество учебного процесса, нужно активизировать стремление учащихся к познавательной деятельности, мотивировать их к поиску знаний. Вопрос активизации познания учащихся относится к актуальным проблемам современной педагогической науки и практики. От качества учения зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся. Важно помнить, что главной задачей учителя английского языка является создание условий практического овладения языком для каждого учащегося, выбор таких методов обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о внедрении использовании новых информационных технологий в средней школе. Подразумеваются не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. На наш взгляд, одним из наиболее эффективных подходов является внедрение в школьную программу мультимедийных средств обучения, а именно – мультимедийных обучающих программ.

К настоящему времени создан огромный ряд мультимедийных обучающих программ формы работы с которыми включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

По данным отечественных и зарубежных исследований, время, затрачиваемое ребенком на просмотр телевизионных программ или работу на компьютере, по продолжительности уже превосходит его занятость в школе [5]. А. А. Журин отмечает, что информация, получаемая из различных медиа-источников, в отличие от учебного материала в школе, обладает рядом привлекательных для детей свойств: она эмоционально окрашена, актуальна, доступна для понимания, не требует заучивания и не подвергается оцениванию. Все это делает медиа, как источник знаний, более привлекательным для учащихся, чем школьные уроки [3].

Мы считаем, что использование мультимедийных средств обучения на уроках и во внеурочной деятельности способно повысить мотивацию и познавательную активность учеников, обеспечить интенсификацию процесса обучения английскому языку. В связи с этим рассмотрим примеры нескольких мультимедийных обучающих программ, выделим их достоинства и недостатки.

Рассмотрим программу «Rosetta Stone». «Rosetta Stone», которая предназначена для обучения иностранным языкам с помощью компьютера. Мультимедийная обучающая программа использует комбинацию текста, изображений и звука с тем, чтобы обучающийся запоминал слова и грамматику интуитивно, без использования словарей. По мере развития ученика сложность повышается.

Приведем пример работы «Rosetta Stone». Программа демонстрирует обучающемуся четыре фотографии. Далее дается звуковое и текстовое пояснение, которое описывает одну из фотографий. Обучающийся должен выбрать фотографию, которая наиболее соответствует описанию. В другом варианте обучающийся должен завершить описание фотографии. Во время письменных заданий программа предоставляет экранную клавиатуру для облегчения ввода нелатинских символов. Если у обучающегося имеется микрофон, программное обеспечение оценивает произношение слов. Можно настроить тонкость восприятия произношения, что позволяет тренировать правильную речь.

Согласно отзывам учеников после работы с данной программой, она действительно помогает новые слова, грамматические конструкции, чему во многом послужили ассоциации с картинками. Сами учащиеся признаются, что им становится легче строить предложения и подбирать подходящие слова, а главное, что заниматься с «Rosetta Stone» не скучно и не утомительно.

Среди разнообразия мультимедийных обучающих программ, невозможно не обратить внимание на онлайн программы. Учитывая Интернет активность школьников, которая с каждым годом только растет, мы решили предположить, что такое инновационное средство обучения, как онлайн мультимедийная обучающая программа, также принесет свои результаты.

Самая распространенная и популярная программа по изучению английского языка – «LinguaLeo». Это образовательная платформа для изучения английского языка, построенная на игровой механике. «LinguaLeo» называет свой подход «семь секретов изучения иностранного языка». Это понимание цели обучения, удовольствие от регулярных занятий, работа с живым языком, подражание носителям языка и доведение умений до автоматизма за счет использования зрительной, слуховой и моторной памяти. Пользователь начинает с прохождения теста на знание языка и заполняет список своих интересов. На их основе «LinguaLeo» составляет персональный план обучения, выполнение которого в разных категориях навыков – от восприятия речи на слух до роста словарного запаса и числа грамматических ошибок – пользователь видит в личном кабинете. «LinguaLeo» предлагает изучать язык на интересных пользователю материалах: аудиокнигах и песнях, видеозаписях или текстах, размещенных в открытых источниках или загруженных другими участниками. В процессе пользователь может самостоятельно выбирать незнакомые слова для упражнений или использовать тематические подборки. Доступны тренировки грамма-

тики и произношения, игры, личный словарь с ассоциациями и журнал, в котором отмечается прогресс обучения.

Очень интересным в программе является игровой момент. В обучении пользователя сопровождает Львенок Лео. За полезные действия, тренировки и активность пользователь получает игровую валюту – фрикадельки, которые Лео съедает за добавление новых слов и фраз в личный словарь. Регулярно питаясь, Лео повышает свой уровень и делает доступными новые упражнения.

Несмотря на вышеперечисленные достоинства мультимедийных обучающих программ, существуют некоторые недостатки: отдельные опции могут быть платными, возможна запутанная установка программного обеспечения, не во всех школах есть наличие компьютера с доступом в Интернет для каждого ученика в классе. Однако данные недостатки больше затрагивают организационные моменты и не снижают эффективности упомянутых мультимедийных обучающих программ.

Подводя итог данной статье, отметим, что мультимедийные обучающие программы действительно могут быть эффективным средством обучения английскому языку в школе. Предоставляя разнообразные выразительные средства для отображения учебной информации в сочетании с интерактивностью, мультимедиа обеспечивает качественно новый уровень обучения, в котором стимулируется учебно-познавательная деятельность учащихся, усиливается мотивация к изучению английского языка.

Список литературы

1. URL: <http://www.dissercat.com>
2. Дмитриев, Д. В. Мультимедиа-технологии в помощь высшей школе / Д. В. Дмитриев // Психолого-педагогические основы профессионального формирования личности в условиях перехода к двухуровневой модели образования : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2009. – С. 138.
3. Журин, А. А. Принципы отбора информации СМИ для использования на уроках химии / А. А. Журин // Химия, методика преподавания. – 2005. – № 7. – С. 6–15.
4. URL: <http://festival.1september.ru/articles/583097/>
5. Якушина, Е. В. Интернет в аспекте медиаобразования / Е. В. Якушина // Проблемы перехода к 12-летней системе обучения : сб. материалов науч.-практ. конф. молодых ученых. – Пенза, 2000. – С. 134.

А. А. Семёнова, Ю. А. Шурыгина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

На сегодняшний момент вопрос о здоровье подрастающего поколения вызывает много опасений не только у родителей, эта проблема приобрела всероссийский масштаб. Действительно, на здоровье ребенка влияет сего-

дня множество факторов, к которым можно отнести психологические (взаимоотношения ребенка и родителей, ребенка и сверстников), социальные (социальный статус ребенка и родителей), экологические факторы. Однако, не стоит забывать, что в период обучения в школе ребенок проводит большую часть времени в её стенах. Поэтому к вышеперечисленным факторам следует добавить информационные факторы, связанные с увеличением потока получаемой ребенком информации и изменением качества знаний. В данной связи возникает необходимость формирования у школьников сознательного отношения к своему здоровью, потребности в здоровом образе жизни.

Говоря о предмете «Иностранный язык», следует отметить его сложность в плане освоения. Об этом свидетельствует тот факт, что целью изучения в данном случае выступают не знания или факты, которые можно усвоить в короткое время, а коммуникативные умения и навыки, которые формируются и развиваются постепенно. В случае, если ребенок по какой-то причине не усвоил азы предмета, у него могут возникнуть трудности при дальнейшем его изучении. Из-за этого многие дети испытывают стресс на уроке. Поэтому перед учителем стоит двоякая задача: с одной стороны, обеспечить успешное освоение знаний и развитие коммуникативных умений и навыков, с другой стороны, создать благоприятную атмосферу на уроке, способствующую снижению стрессовых ситуаций.

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на многочисленные научные труды, авторские публикации, теоретические разработки в области здоровьесберегающих технологий реализация их на практике затруднена по ряду причин. Прежде всего, многие педагоги недостаточно подготовлены к реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, в частности на уроках немецкого языка в средней школе. Более того, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал отсутствие фундаментальных трудов по вопросу реализации здоровьесберегающих технологий именно на уроках немецкого языка, имеющиеся публикации представляют собой в основном анализ и осмысление собственного педагогического опыта авторов. В связи с этим возникает необходимость более детального теоретического изучения проблемы применения здоровьесберегающих технологий на учебных занятиях в школе и практической разработки конспектов уроков по немецкому языку с применением элементов здоровьесберегающих технологий.

В результате теоретического анализа имеющейся литературы по исследуемой проблеме мы выделили следующие основные элементы здоровьесберегающих технологий на уроках иностранного языка в средней школе:

- физкультминутки и речевые зарядки (Н. Л. Осыка, Р. М. Шамшутдинова) [4; 6];
- игровые технологии (Г. А. Быстро, Н. Л. Осыка, О. Г. Кравцова) [1; 4];
- проектная методика (Г. А. Быстро, Р. С. Будницкая) [1];
- песни и музыка (Е. Б. Киселева) [2].

К элементам здоровьесберегающих технологий, применяемых на уроках по любому школьному предмету мы отнесли:

- чередование различных видов деятельности на уроке (Н. К. Смирнов) [5];
- использование аудиовизуальных средств обучения (Н. К. Смирнов) [5];
- индивидуализация обучения (А. М. Митяева) [3].

Для того, чтобы наглядно убедиться в актуальности исследуемой нами проблемы, мы проанализировали авторскую программу по немецкому языку для 5–9 классов И. Л. Бим и учебники по немецкому языку для 5 и 7 классов линии «Немецкий язык» авторов И. Л. Бим, Л. И. Рыжовой, Л. В. Садовой и других авторов для школьников, изучающих немецкий язык с 2 класса, на наличие в них элементов здоровьесберегающих технологий, указанных выше.

Подводя итог анализу Программы по немецкому языку для 5–9 классов И. Л. Бим, прежде всего, нам хотелось бы отметить, что здесь здоровьесберегающие технологии свое отражение не находят. Основной целью обучения немецкому языку в средней школе автор видит формирование и развитие коммуникативной компетенции на различных ее уровнях. Так, личностно-ориентированная технология, на основе которой автор рекомендует строить процесс обучения, скорее направлена на оптимизацию процесса усвоения знаний и развития навыков и умений, нежели относится к здоровьесберегающим технологиям. То же следует сказать и о дифференцированном обучении.

Обобщив данные анализа учебников по немецкому языку для 5 и 7 классов, мы можем сказать, что физкультминутки в учебниках 5 и 7 класса автором не предусмотрены. Использование аудиовизуальных средств (фильмов, видео) в соответствии с материалом учебника также не предусмотрено. В умеренном количестве предлагаются игры (ролевые игры, коммуникативные игры). В некоторых разделах присутствует песенный материал с последующими упражнениями на понимание услышанного. Положителен тот факт, что в каждом разделе и блоке предусмотрена речевая зарядка: имеется много рифмовок, а также коротких вопросно-ответных упражнений, позволяющих легко вспомнить изученный материал и переключиться на изучение немецкого языка. Разнообразные упражнения по видам речевой деятельности и лексико-грамматические упражнения, а также различные формы работы обучающихся грамотно чередуются, снижая уровень монотонности. Стоит, однако, отметить, что в 7 классе обучающимся предлагается больше проектов и их темы становятся более разнообразными и сложными, предполагают больше интеллектуальных, временных затрат. Примечательно, что И. Л. Бим предлагает проекты не только в рамках одной темы, но и один большой проект, выполняемый в течение года, который становится результатом работы по каждому разделу

Подводя итог нашему исследованию, хотелось бы сказать, что использование здоровьесберегающих технологий на уроках в средней школе дей-

ствительно позволяет разнообразить учебный процесс. В особой степени, на наш взгляд, этому способствует песенный материал, видео, фильмы, презентации, поскольку на просторах Интернета всегда можно найти и дидактизировать современный аудиовизуальный материал. Большое значение при использовании здоровьесберегающих технологий на уроках в средней школе имеет компетентность учителя. В данном случае важным является умение грамотно включить отобранный материал в систему упражнений, предлагаемых автором того или иного учебника.

Список литературы

1. URL: <http://www.s6.lobnya.com/text/bistro.pdf>
2. URL: <http://ppt4web.ru/pedagogika>
3. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
4. URL: <http://osyka.ru/zdorovie>
5. Смирнов, Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2008. – 288 с.
6. Шамшутдинова, Р. М. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках немецкого языка (младший школьный возраст) / Р. М. Шамшутдинова // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 532–535.

К. В. Смирнова

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научный руководитель – к.пед.н., доцент ***И. Л. Беккер***

В условиях глобализации возрастает необходимость эффективного (то есть компетентного) экономического взаимодействия и межкультурного общения как условия устойчивого развития любого государства и общества. В связи с этим задача формирования межкультурной компетентности (далее – МК) становится одной из актуальных задач современного образования.

В современной педагогике МК определяется как «системное качество личности, проявляющееся в знании и понимании своей и иностранной культуры, в устойчивом интересе к поликультурным ценностям, умении выступать в роли посредника между представителями своей и иностранной культур, определять причины нарушения межкультурной коммуникации и преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие из-за межкультурных различий в разнообразных видах деятельности, в том числе и профессиональной» [1].

В структуре МК выделяются следующие структурно-смысловые компоненты (компетенции): лингвистическая, ценностно-смысловая, страноведческая и коммуникативная [1].

С учетом стоящей перед нами задачи формирования МК у учащихся старших классов в процессе изучения иностранного (немецкого) языка мы пришли к выводу, что для каждой компетенции существуют объективные показатели ее сформированности.

лингвистическая компетенция	– знания о языке как о системе; – практические речевые умения и навыки
страноведческая (лингвокультурная) компетенция	– страноведческие знания; – знания менталитета и национального характера носителей иностранного языка; – знания о сходствах и различиях языковой картины мира носителей русского и иностранного языков; – умение общаться с носителями изучаемого иностранного языка и иноязычной культуры; – умение интерпретировать явления иноязычной культуры с позиции ее представителей
ценностно-смысловая компетенция	– качества личности и ценностно-смысловые установки, обеспечивающие успешную межкультурную коммуникацию
коммуникативная компетенция	– наличие опыта межкультурной коммуникации с использованием изучаемого иностранного языка; – адекватное иноязычное речевое поведение; – способность и готовность работать в группе; – владение разными социальными ролями

В процессе педагогической практики нами была проведена экспериментальная работа по формированию компонентов МК, у учащихся 10–11 классов. Основой эксперимента стала проектная деятельность учащихся.

Проект «Искусство и литература». Для формирования страноведческой (лингвокультурной) компетенции помимо базовой учебной литературы мы использовали художественные тексты, художественные и научно-популярные фильмы, а современные песни на немецком языке.

В учебнике 10 класса предлагается описание творчества нескольких немецких групп. Это группы «Rammstein», и «Tokio Hotel». На одном из уроков учащиеся получили возможность познакомиться с их творчеством, а также с творчеством других немецких групп и популярных исполнителей. (Малоизвестная, но интересная группа – Culcha Cundela, певицы Cristina Schürmer и LaFee). Проект готовили несколько групп учащихся. Каждая группа подобрала соответствующие материалы: видеозаписи, тексты песен, сделала презентации о творчестве музыкантов.

Мы убедились, что в процессе разработки проектов учащиеся получают яркие, эмоционально окрашенные представления о культуре, мента-

литете и национальном характере немецкого народа, знания о сходствах и различиях языковой и культурной картины мира носителей русского и немецкого языков.

В качестве иллюстрации можно привести проект «Суеверия в России и Германии». Учащиеся сравнивали суеверия, существующие в России и Германии, находили различия и сходства. Основой для реализации проекта послужили классические произведения немецкой, русской литературы. (И. В. Гете «Фауст», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», Н. В. Гоголь «Вий», «Вечер накануне Ивана Купала»). Учащиеся сравнивали отрывки из этих литературных произведений. Они обратили внимание на некоторые существенные сходства различия в описании «нечистой силы». В частности, было отмечено, что в произведении Гёте одно из воплощений дьявола – черный пудель, чего нет в русском фольклоре и художественной литературе; что в своих описаниях дьявола и нечистой силы М. А. Булгаков следует западноевропейской традиции; что в произведениях Н. В. Гоголя есть много персонажей, отражающих специфические представления славян о нечистой силе и пр.

С психологической точки зрения преимущество проектной деятельности состоит в возможности включить в творческий процесс учащихся с разной мотивацией к изучению иностранного языка, с разным уровнем подготовленности и успешно активизировать их учебно-познавательную деятельность.

Руководя проектной деятельностью старшеклассников, мы обращали особое внимание на формирование практических навыков владения немецким языком, опыта межкультурной коммуникации с использованием немецкого языка и опыта адекватного иноязычного речевого поведения. У каждого участника проекта была своя роль, требовавшая практических умений и навыков владения немецким языком и готовности к определенной языковой импровизации. Например: учащиеся сравнивали и описывали различные музыкальные направления обычаи и традиции Германии и России (в проекте Суеверия России и Германии). Учащиеся должны были говорить на немецком языке и импровизировать по ходу реализации проекта.

В процессе подготовки проектов на внеурочных занятиях по немецкому языку мы проводили своеобразный «социологический опрос». Мы стремились выяснить, какие именно аспекты культуры Германии (или культур других стран) интересуют каждого ученика, с каким страноведческим материалом ему бы хотелось работать. В соответствии с полученными результатами, мы определяли темы и содержание проектов роль каждого учащегося в том или ином проекте. Старшеклассникам приходилось работать с аутентичной литературой, искать информацию на немецком языке в интернете, согласовывать полученные результаты с результатами других участников. Самостоятельный поиск и творческая переработка страноведческой информации позволяла старшеклассникам углубить и систематизи-

ровать свои знания о языке как системе и страноведческие знания, усовершенствовать практические речевые умения и навыки; получить представление о сходствах и различиях языковой картины мира носителей русского и немецкого языков. Таким образом, «метод проектов» оказался эффективным для формирования практически всех компонентов иноязычной культуры старшеклассников.

Список литературы

1. Садчикова, Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Садчикова Я. В. – Пенза, 2009.

А. Ю. Соболев

ПРИЧИНЫ И НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент **И. Г. Потылицина**

Роль изучения иностранных языков в современном мире трудно недооценить. За последние 50 лет процесс глобализации затронул все мировые общественные сферы: политику и управление, экономику и культуру. В этих условиях иностранные языки, особенно английский, стал в прямом смысле слова единым средством коммуникации. Английский язык является вторым языком в рейтинге по общему числу говорящих на нем. Согласно статистике, он является родным для 400 миллионов жителей нашей планеты, а как второй язык его используют около полутора миллиарда человек по всему миру [4]. Все это говорит о том, что изучение иностранных языков носит глобальный характер.

В связи с этим, неувидительны заявления Дмитрия Ливанова, министра образования Российской Федерации, о том, что «почти решен» вопрос об обязательном государственном экзамене по английскому языку. По словам министра, ЕГЭ по английскому станет обязательным для школьников с 2020 года [5]. В целом, данное решение министерства образования можно расценивать положительно, так как это повлечет за собой увеличение числа учителей иностранного языка в школах и количества часов по этому предмету, а оценки станут более реальными и честными. Но необходимо помнить, что все ученики отличаются друг от друга, в первую очередь, складом ума, психологией, интересами и воспитанием. Поэтому в случае, если ЕГЭ по английскому станет обязательным, необходимо сделать его двухуровневым, разделить на профильный и базовый. Для наиболее полной реализации способностей всех групп учеников, для получения глубоких знаний по

предмету и всестороннего развития, преподавателю необходимо искать формы, методы и средства обучения, которые позволят это сделать, вызывая у учеников интерес к обучению. На наш взгляд, это одна из самых важных задач в обучении – заинтересовать учеников, вызвать тягу к изучению нового материала. Главным принципом в достижении такой педагогической задачи становится проблема выбора и осуществления стратегии и технологий индивидуализации обучения.

Сегодня существует проблема несоответствия средств обучения, применяемых в образовательных учреждениях и потребностях учеников. Современные подростки и даже дети 5–7 лет владеют различными гаджетами и компьютерной техникой лучше взрослых. Порой учителя, имеющие в своих классах современные компьютеры и проекторы, не только не используют их в процессе обучения, но они порой просто не умеют обращаться с ними. Этим объясняется актуальность данной темы.

Не секрет, что в подавляющем большинстве учебных заведений основной упор в обучении иностранных языков сделан на речевые занятия. Из-за этого наблюдается недостаточность наглядной зрительной информации, что, в свою очередь, снижает эффективность получения знаний учащимися. Использование аудиовизуальных средств, таких как презентации, песни, фильмы, позволяет повысить эффективность учебного процесса и улучшить качество обучения.

Сфера образования наряду с немногими другими характеризуется огромным потенциалом и разнообразием направлений применения компьютерных технологий [3, с. 4]. Использование компьютера, мультимедийного проектора и создание презентаций помогают преподавателю внести эффект дополнительной наглядности в занятия, что способствует усвоению учащимися материала быстрее и в большем объеме. По данным ученых, более 60 % информации поступает к нам через зрение и слух. Таким образом, зрение и слух являются самыми мощными и эффективными каналами передачи и приема информации. Чем разнообразнее будет представление информации, тем эффективнее будет процесс ее усвоения [2, с. 25].

Использование проекционной техники в сочетании с аудиосредствами дает возможность привлекать на занятиях при объяснении нового материала тезисы, таблицы, видео- и справочные материалы, при анализе текстов – схемы и данные электронных словарей. Это позволяет реализовать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала. Используя интернет, специальные программы или базы данных преподаватели в процессе занятия имеют возможность обратиться практически к любому оригинальному тексту на изучаемом языке.

Необходимо учесть и важный психологический момент: современные школьники, у которых дома обычно есть компьютеры с многочисленными играми и телевизоры с агрессивным видеорядом, привыкают подобным образом воспринимать окружающую действительность. Возможности интерактивной доски позволяют переключить школьников на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения,

способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом, созданию наилучших условий для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает, в конечном счёте, эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка [1, с. 158].

Отметим, в последнее время всё больше и больше педагогов-практиков понимают, что использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися. Больших результатов несомненно можно достичь, применяя данные технологии в преподавании иностранных языков в средней школе.

Список литературы

1. Евдокимова, М. Г. Проблемы и перспективы создания мультимедийных средств обучения иностранным языкам / М. Г. Евдокимова. – М. : МИЭТ (Национальный исследовательский институт «Московский институт электронной техники»), 2003. – 158 с.
2. Мятова, М. И. Использование видеофильмов при обучении ИЯ в средней школе / М. И. Мятова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 31.
3. Новиков, М. Ю. DVD как средство обучения аудированию / М. Ю. Новиков // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 31.
4. URL: wikipedia.org/wiki
5. URL: <http://www.ntv.ru>

И. А. Фещенко

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Научный руководитель – к.ф.н., доцент ***Н. К. Ерёмкина***

Обучение взрослого существенно отличается от обучения ребенка. Это вызвано тем, что взрослый обучаемый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и имеет большой жизненный опыт. Он обладает высокой и конкретной мотивацией к обучению, стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни. При этом взрослый обучаемый предъявляет повышенные требования в отношении качества и результатов обучения.

В своей статье «Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку» Р. М. Ефимова называет восемь особенностей обучения взрослых.

1. Взрослые люди должны захотеть учиться.

Эффективность обучения взрослых напрямую зависит от внутренней мотивации для овладения новыми навыками. Стремление к получению но-

вых знаний можно разбудить и поддерживать, но заставить взрослого учиться невозможно. Он будет против изучения чего-то только потому, что это не его собственное желание.

2. Взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им изучить необходимо.

В отличие от детей, взрослые более избирательны по отношению к изучаемому материалу и новым знаниям. Они будут изучать только то, что, по их мнению, найдет практическое применение в жизни. Чтобы взрослый человек начал учиться, ему нужно предложить тот материал, который непосредственно нужен ему в данный момент, или же показать актуальность тех или иных знаний в конкретной ситуации.

3. Взрослые люди учатся в процессе работы.

Теоретический материал без практического подкрепления труден для восприятия. Такой материал быстро забывается, но если, человек сразу после изучения закрепит полученные знания на практике, а затем будет повторять практические упражнения, новые знания удержаться в памяти дольше.

4. Учеба взрослых людей сконцентрирована на проблемах, и проблемы должны быть реалистичными.

При обучении взрослых, нужно использовать материалы, связанные с реальным опытом и проблемами обучаемых, что поможет повысить их мотивацию.

5. На учебу взрослых людей большое влияние оказывает предшествующий опыт.

У взрослых система новых знаний строится на уже накопленном жизненном опыте. Новые знания не должны противоречить существующей системе знаний взрослого обучаемого. Если новые знания не согласуются с тем, что ученик уже знает, он подсознательно настраивается на то, чтобы такие знания отвергнуть.

6. Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке.

Многие взрослые не захотят снова погрузиться в школьную атмосферу. При обучении взрослых желательно создать на занятиях неформальную обстановку, которая поможет снять стресс и расположить учащихся к позитивной работе.

7. При обучении взрослых людей нужно использовать разнообразные методы обучения.

Обучение является более эффективным, если учащийся воспринимает информацию сразу несколькими органами чувств. Чтобы сделать занятие более интересным и запоминающимся нужно использовать не только видеofilмы, аудиозаписи, презентации, наглядные пособия, но и разнообразные методы обучения. Сразу несколько методик можно комбинировать в одном уроке, чтобы привлечь взрослого к активному участию в учебном процессе.

8. Взрослых людей не нужно «оценивать», их нужно направлять.

Большинство взрослых обучающихся критически относятся к своей способности чему-то научиться, поэтому они могут чувствовать себя неловко и неуютно на традиционных занятиях. Чтобы снять психологическое напряжение, нужно создать атмосферу на уроке, свободную от конкуренции [1].

Как уже говорилось, обучение взрослых людей требует разнообразных методов обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому учащемуся проявить свою активность, своё творчество. Учитель должен активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Для этой цели наиболее подходящими являются нетрадиционные методы обучения. Современные нетрадиционные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, проблемное обучение, метод Шехтера, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учащихся, склонностей и т.д.

Нетрадиционные методы предполагают быстрое и интенсивное обучение языку, когда изучение теоретических моментов сведено к минимуму или вообще отсутствует, а главное внимание уделяется живому общению, т.е. разговорной речи [3].

В основном они направлены на выработку навыка свободного общения на изучаемом языке. Атмосфера таких занятий обычно дружеская и непринужденная, совсем не похожая на традиционно понимаемый урок. Для создания доброжелательной атмосферы можно создать перестановку в классе: например, поставить стулья по кругу, так, чтобы все друг друга видели. Это поможет сразу же изменить настрой учащихся, сделать их более открытыми. Отличительная черта таких занятий – интенсивность. Это не обязательно краткосрочное обучение, но всегда напряженное. Интенсив предполагает активизацию резервных возможностей человека (памяти, восприятия, мышления, воображения) [2].

Чтобы повысить эффективность обучения взрослых можно использовать частично сразу несколько методик нетрадиционного обучения в одном уроке, это поможет сделать его более интересным и красочным. Составить такой конспект урока очень сложно, так как он должен быть вариативным, и конец урока так же может быть непредсказуемым.

При организации урока нетрадиционного обучения для взрослых нужно учитывать следующие моменты:

- Учитель должен позиционировать себя как друг-наставник, советчик, создавая дружественную атмосферу.
- Учащиеся взаимодействуют не только с учителем, но и между собой.

- На уроке должна присутствовать какая-либо проблемная ситуация, которую можно решить с помощью проекта, мозгового штурма, коммуникативных игр, упражнений, театрализаций.

- На уроке используются только такие проблемные ситуации, чтобы учащийся не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но ситуации должны быть достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

- Урок проводится только на иностранном языке, это должно создать имитацию «погружения» в языковую среду.

- В урок должны быть включены разнообразные групповые дискуссионные формы работы.

- Знания не даются в виде готовых правил, аксиом, схем, а вырабатываются в ходе учебной дискуссии

- Должно быть использовано различное оборудование: аудио, видеоматериалы, таблицы, схемы, Интернет-ресурсы.

- Материалы, включенные в урок, должны быть актуальны, современны и злободневны, соответствующие интересам данной возрастной группы.

- В ходе урока могут быть проведены различные игры, постановки, презентации на английском языке.

- Видеоматериалы, использованные на уроке, могут быть не только обучающими, это так же могут быть художественные фильмы, мультфильмы на иностранном языке.

Таким образом, для эффективного обучения взрослых учитель должен использовать нетрадиционные методики обучения, которые повышают мотивацию учащихся и, при этом, являются интенсивными, т.е. можно добиться результатов в краткие сроки, что является необходимым условием при обучении взрослых.

Список литературы

1. URL: <http://www.pglu.ru>
2. URL: <http://letopisi.org/>
3. URL: <http://www.cheremushky.ru/>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абанина Елена Алексеевна, студентка ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Авдеева Кристина Андреевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Аверьянова Наталия Александровна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Авдонина Лионора Николаевна, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Агарева Ирина Владимировна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Алёшина Екатерина Юрьевна, к.и.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Амитрова Мария Вячеславовна, к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Андросова Ольга Евгеньевна, к.п.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Андрюшова Анна Алексеевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Антонова Марина Николаевна, студентка 2-го курса факультета физико-математических и естественных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Антонова Яна Александровна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Артамонова Ксения Ивановна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ашакс Яна Эдуардовна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Багдасарян Наира Андраниковна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Баканова Марина Владимировна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бакатова Юлия Сергеевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Балашова Галина Валентиновна, к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина», г. Москва.

Балберова Дарья Анатольевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Баранова Ольга Васильевна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 2 р.п. Башмаково Пензенской области.

Баулина Татьяна Михайловна, студентка 2-го курса ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Беккер Игорь Львович, к.пед.н., доцент кафедры «Педагогика» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бибарсова Алсу Равилевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Борисов Андрей Викторович, к.и.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Брыкина Светлана Викторовна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бубенцова Ирина Михайловна, студентка 2-го курса ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Булатова Альбина Олеговна, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» г. Пенза.

Бурякова Ольга Львовна, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Вавилкина Мария Олеговна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Воеводина Ирина Валерьевна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Вершинин Владислав Павлович, студент 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Вождаева Екатерина Олеговна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Волкова Дарья Алексеевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гаврилова Алена Игоревна, студент 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гербач Елена Михайловна, учитель английского языка, МАОУ многопрофильная гимназия № 13, г. Пенза.

Гладкова Екатерина Андреевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Глазков Андрей Николаевич, студент 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Глебова Яна Сергеевна, студентка 2-го курса ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Глухова В. В., учитель английского языка МБОУ СОШ № 1, г. Городище Пензенской области.

Глухова Юлия Валерьевна, учитель иностранного языка МБОУ СОШ № 3, г. Кузнецк Пензенской области.

Гордеева Татьяна Александровна, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» г. Пенза.

Горланова Анна Алексеевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гришечкина Мария Александровна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гусарова Юлия Васильевна, к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Гуцу Ксения Георгиевна, преподаватель иностранных языков ГАПОУ ПО «Пензенский многопрофильный колледж», г. Пенза.

Давыдова Анжелика Вадимовна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дмитриев Дмитрий Вячеславович, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дорогова Оксана Андреевна, ассистент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дурина Ольга Александровна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Евсеева Кристина Александровна, ученица 11-го класса МОУ СОШ № 218, г. Заречный.

Ерёмина Наталья Константиновна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Жбанчикова Елена Васильевна, учитель английского языка МБОУ «Марфинская СОШ» с. Марфино Мытищенского района Московской области.

Железникова Элеонора Игоревна, студентка 2-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Желтенкова Татьяна Юрьевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Журкина Яна Игоревна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Запальская Людмила Юрьевна, учитель английского языка МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68, г. Пенза.

Захарова Светлана, ученица 5-го класса МБОУ ООШ, с. Никольское Кузнецкого района Пензенской области.

Ибрагимова Динара Мухамметовна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Имамова Марал Атаджановна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Калинычева Елена Александровна, студентка 2-го курса ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Кальташова Екатерина Дмитриева, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кармелаева Дарья Григорьевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кирасирова Марьям, студентка 6-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Киселёва Татьяна Алексеевна, старший преподаватель кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Климонова Светлана Владимировна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 20 г. Пензы.

Коба Валентина Владимировна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Козлова Валентина Алексеевна, студентка ГБОУ СПО «Пензенское художественное училище им. К.А. Савицкого», г. Пенза.

Козлова Маргарита Владиславовна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Козлова Ольга Алексеевна, студентка ГБОУ СПО «Пензенское художественное училище им. К.А. Савицкого», г. Пенза.

Кокарева Наталья Ивановна, учитель начальных классов МБОУ гимназия № 42, г. Пенза.

Кокорина Елена Юрьевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Коннова Анастасия Сергеевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Коновалова Екатерина Константиновна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Корабельникова Ольга Алексеевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Костина Ангелина Евгеньевна, студентка 5 курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Костина Наталья Юрьевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Курбанова Зияра, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кудавкина Мария Валерьевна, ученица 9-го класса МБОУ СОШ № 2, р.п. Башмаково Пензенской области.

Кучерова Людмила Николаевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лазукова Юлия Юрьевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лёвина Ирина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лигай Ксения Алексеевна, студент 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лутков Павел Александрович, студент 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ляхова Тамара Олеговна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Маковская Инна Константиновна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Мартынова Ольга Владимировна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Мартынова Юлия Александровна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Медведева Екатерина Михайловна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Мельникова Анастасия Валерьевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Мещерякова Татьяна Олеговна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Милохова Олеся Николаевна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Морозова Елена Николаевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Морозова Юлия Романовна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Нелюбина Елена Андреевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Осипова Ирина Петровна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 2, р.п. Башмаково Пензенской области.

Питерскова Татьяна Анатольевна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Погодина Светлана Алексеевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Полатова Дженнет Ибадуллаевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Полукаров Владимир Васильевич, д.пед.н., профессор кафедры «Педагогика» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Полукарова Татьяна Алексеевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Пономарёва Юлия Эдуардовна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Потылицына Ирина Геннадьевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Потяева Елена Евгеньевна, учитель английского языка МБОУ лингвистическая гимназия № 6, г. Пенза.

Пронина Татьяна Александровна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Прохорова Наталья Юрьевна, ассистент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Пугачева Ольга Юрьевна, учитель иностранных языков МОУ СОШ № 218, г. Заречный.

Пучкова Марина Дмитриевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Пчелинцева Валерия Викторовна, ученица 11-го класса МБОУ лингвистическая гимназия № 6, г. Пенза.

Разуваева Татьяна Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Рябова Елена Ивановна, студентка 6-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Рябуха Виктория Викторовна, ученица 6-го класса МБОУ ООШ, с. Никольское Кузнецкого района Пензенской области.

Савелова Дарья Анатольевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Савостьянов Виктор Олегович, аспирант 2-го курса кафедры «Педагогика» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Саранцева Наталья Дмитриевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сафонова Ольга Юрьевна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Семейкина Юлия Вячеславовна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Семёнова Анжела Андреевна, студентка 6-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сизова Виктория Анатольевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сизова Дарья Сергеевна, ученица 11-го класса МБОУ СОШ № 67, г. Пенза.

Скворцова Татьяна, ученица 11 класса МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68, г. Пенза.

Смирнова Кристина Валерьевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Смольская Алла Вадимовна, ученица 9-го класса МАОУ многопрофильная гимназия № 13, г. Пенза.

Соболев Алексей Юрьевич, студент 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Степанова Зоя Михайловна, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Степановская Светлана Николаевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Суркова Людмила Владимировна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Таньков Николай Николаевич, к.пед.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Танькова Евгения Валерьевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Тарасов Александр Николаевич, ученик 8 «А» класса МБОУ СОШ № 3, г. Кузнецк Пензенской области.

Тимонина Антонина Петровна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Трошкина Мария Алексеевна, ученица 10-го класса МБОУ СОШ № 1, г. Городище Пензенской области.

Тряпицына Татьяна Сергеевна, учитель иностранных языков МБОУ «Лицей», р.п. Земетчино Пензенской области.

Тупичак Юлия Александровна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 3, г. Кузнецк Пензенской области.

Угарова Юлия Андреевна, студентка 2-го курса факультета физико-математических и естественных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ульянова Валерия Александровна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Усяев Александр Николаевич, старший преподаватель кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Уткина Мария Сергеевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Фещенко Ирина Анатольевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Филькина Юлия Сергеевна, студентка 6-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ханжина Валерия Евгеньевна, ученица 11-го класса МБОУ СОШ № 20, г. Пенза.

Хомяков Евгений Алексеевич, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Цурканова Екатерина Сергеевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Цыганова Софья Сергеевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Цыганова Яна Валерьевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Чапаева Лидия, ученица 11 «А» класса МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68, г. Пенза.

Чуйкина Евгения Александровна, студентка 3-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шибанова Елена Александровна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шильцева Александра Андреевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шум Даниил, ученик 6-го класса МБОУ СОШ № 2, р.п. Башмаково Пензенской области.

Шумилкина Светлана Николаевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шурыгина Юлия Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Юрчик Карина Юрьевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Яковлева Валерия Андреевна, студентка 4-го курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ярославцева Наталья Николаевна, учитель немецкого языка МБОУ ООШ, с. Никольское Кузнецкого района Пензенской области.

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет»
(ФГБОУ ВПО «ПГУ»)
Педагогический институт им. В. Г. Белинского**

ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

✉ 440026, Пенза, Лермонтова, 37, корп. 11

☎ Телефоны № 8 (841-2) 54-78-25

<http://iff.pnzgu.ru/>

e-mail: iff@pnzgu.ru

**Приглашаются к участию в ежегодной
Всероссийской научно-практической конференции
«Авдеевские чтения» (март – апрель)
школьники, студенты, магистранты, аспиранты и преподаватели.**

Основные направления работы конференции

*Актуальные проблемы романо-германской филологии
Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное
языкознание*

Теория, история, актуальные проблемы перевода

Современные технологии обучения переводу

Культура и традиции в иноязычном обществе

Зарубежная литература: история и современность

Страноведение и лингвострановедение

Язык делового общения в процессе межкультурной коммуникации

Проблемы межкультурной коммуникации

*Лингводидактические аспекты профессиональной подготовки пе-
реводчиков*

Теория и практика обучения иностранным языкам в школе и вузе

Заявки на участие в конференции и статьи принимаются ответственной за НИРС по направлению подготовки «Иностранные языки» к.пед.н., доцентом кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Шурыгиной Юлией Александровной (корпус 11, ауд. 11-469, 4 этаж).

Контактная информация: тел. 89613527891;

E-mail: julia_shurygina@mail.ru

Научное издание

III АВДЕЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник статей
Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 70-летию Победы советского народа
в Великой Отечественной войне

г. Пенза, 15 апреля 2015 г.

П о д р е д а к ц и е й
кандидата педагогических наук
Шурыгиной Юлии Александровны

Все материалы представлены в авторской редакции.

Компьютерная верстка *Ф. Д. Фафурина*
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 12.05.2015. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл. печ. л. 19,76.
Заказ № 008776. Тираж 400.

Пенза, Красная, 40, Издательство ПГУ
Тел./факс: (8412) 56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru

