

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

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

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

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

Материалы международной научно-практической конференции

10-11 октября 2013 года

Пенза, 2013

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

УДК 41

ББК 81

Редакционная коллегия:

Е. Ю. Алёшина, канд. ист. н., доц.; Т. А. Гордеева, докт. филол. н., профессор; Т. В. Дубровская, докт. филол. н., доц.; Л. И. Крюкова, канд. филол. н., проф.; Н. А. Павлова, канд. пед. н., доц.; Т. А. Разуваева, канд. пед. н., доц.; А. П. Тимонина, канд. филол. н., проф.; Ю. А. Шурыгина, канд. пед. н., доц.; О. В. Ягов, д-р ист. наук, проф.

Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков: Материалы международной научно-практической конференции. 10-11 октября 2013г. / Под общ. ред. Т.А. Разуваевой, Ю.А. Шурыгиной. – Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2013. – 226 с.

10-11 октября 2013г. на направлении «Иностранные языки» историко-филологического факультета Пензенского государственного университета состоялась международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков». Опубликованные материалы представляют собой результаты исследований отечественных и зарубежных учёных, преподавателей, аспирантов, студентов.

Статьи печатаются в авторской редакции.

© Пензенский государственный университет, 2013

© Историко-филологический факультет, 2013

© ГУМНИЦ ПГУ, 2013

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

Аверьянова Наталия Александровна, Колмыкова Мария Олеговна

Английский речевой этикет

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет
e-mail: maria_kolmykova@rambler.ru

Английский речевой этикет – это совокупность специальных слов и выражений, придающих вежливую форму английской речи, а также правила, согласно которым эти слова и выражения употребляются на практике в различных ситуациях общения [2, С.8]. Английский речевой этикет имеет давние и очень авторитетные традиции. Всякое отклонение от него воспринимается как проявление невоспитанности или как преднамеренная грубость.

В англоязычном обществе между культурными людьми общение ведется на трёх уровнях вежливости – официальном, нейтральном и фамильярном.

Например. Зимой, в гололедицу, женщина поскользнулась и упала. В зависимости от того, кто помог ей подняться – полицейский, муж или случайный прохожий – ответственными будут и обращенные к ней речи:

- Are you alright, madam? – вежливо осведомится полицейский.
- Are you alright, darling? – побеспокоится заботливый муж.
- Are you alright? – с участием спросит незнакомый прохожий.

Как видим, в приведённой ситуации, все три лица спросили женщину об одном и том же, но обратились к ней по-разному.

Формы обращения к знакомому человеку

В большинстве случаев официальной формой обращения к человеку, фамилия которого известна, является обращение по фамилии в сочетании со словами Mr (к мужчине), Mrs (к замужней женщине) и Miss (к незамужней женщине). Довольно часто в последнее время вместо Mrs и Miss, подчёркивающих семейное положение женщины, употребляется нейтральная форма Ms, появившаяся в результате феминистского движения [1, С.8].

Употребление фамилии в качестве самостоятельной формы обращения строго ограничено английским этикетом. Просто по фамилии обращаются:

– Господа-наниматели к своей прислуге – швейцарам, лакеям, горничным;

– Офицеры к солдатам;

– В учебных заведениях преподаватели и учителя к учащимся и студентам;

– Клиенты к хорошо знакомым рядовым работникам сферы обслуживания – продавцам, кассирам, портным и т.д.;

– Постоянные посетители баров и ресторанов к знакомым официантам.

К людям, занимающим некоторые должности, можно обратиться, назвав должность или должность и фамилию, например: Professor! или Professor Blackwood!, Doctor! или Doctor White!, Captain! или Captain Grey!

На фамильярном уровне вежливости к знакомому человеку обращаются по имени. Английские имена имеют сокращенные формы: William – Will (или Bill), Robert – Bob, Christopher – Chris, и также ласкательные формы: William – Willy(Billy), Elizabeth – Libby и т.д.

По отношению к другу, приятелю или близкому человеку могут употребляться и безымянные формы обращения, например: dear, darling, oldfellow и т.д. [2, С.10].

Формы обращения к незнакомому человеку

Вежливое обращение к незнакомому человеку начинается с извинения за причиняемое беспокойство. Затем можно обратиться с вопросом, просьбой, замечанием и т.п. Извинение выражается оборотами «Excuse me», «Pardon me» и «I beg you pardon».

Оборот «Pardon me», реже «I beg your pardon», употребляют в том случае, если обращение к незнакомому человеку отрывает его от дела или прерывает его разговор с другими людьми. Во всех остальных случаях предпочтение отдается обороту «Excuse me» [2, С.57]. Например:

– “I beg pardon, Your Eminence, if I have done wrong. I saw the door open, and came in” [4, P.201].

– “Excuse me talking to you. Will you oblige me with your autograph?” [3, P.216].

В некоторых случаях к незнакомому человеку обращаются только с извинениями. Так, например, в театре, проходя между рядов кресел и беспокоя незнакомых людей, которые уже заняли свои места, следует принести извинения, сказав:

– Excuse me!

В случае, когда беспокойство оказывается более существенным – толкнули, задели, наступили на ногу и т.п. – в качестве формы извинения возможен любой из следующих оборотов: «I'm sorry!», «I'm very sorry!», «Pardon me!», «Please pardon me!», «I beg your pardon!».

Выражения «Excuse me» (Pardon me, I beg your pardon) не употребляются в качестве формы обращения к полицейским, носильщикам и официантам. Принятые обращения: к полицейскому – Officer!, к носильщику – Porter!, к официанту – Waiter!

Формы обращения к аудитории:

Ladies and gentlemen! – Дамы и господа!

Dear friends! – Дорогие друзья!

Friends! – Друзья! [2, С.7].

Стилистически-сниженными (хотя и очень распространёнными) являются оклики «Hey!» (Эй!) и «Hi» (Эй!). Просторечными и грубовато-фамильярными формами обращения являются: Hey, there! (Эй, ты! Эй, малый!), Hey, you there!(Эй, ты! Эй, парень!), Pal, Buddy, Mate, Chum – браток, приятель, друг, малый и т.п.[2, С.5].

Формы почтительного обращения к знакомым и незнакомым людям

Почтительной формой обращения к человеку (знакомому или незнакомому) является слово Sir (обращение к мужчине) и слово Madam (Mesdames при обращении к нескольким женщинам). С помощью этих слов осуществляется:

– почтительное обращение прислуги к их господам – нанимателям, а также к господским посетителям и гостям;

– обращение работников сферы обслуживания (продавцов, кассиров, клерков, парикмахеров и т.д.) к клиентам;

– обращение молодых людей к пожилым мужчинам и женщинам, однако, слово Madam не употребляется молодыми женщинами в качестве обращения к пожилым женщинам;

- обращение детей к незнакомым взрослым людям;
- обращение подчинённого к начальнику;
- обращение солдат к офицерам и офицеров к их начальникам (I beg your pardon, sir! Или просто: Sir!);
- обращение к учителям и преподавателям – мужчинам (Sir!).

Итак, для того чтобы не попасть впросак, необходимо обязательно знать правила речевого этикета не только своей страны, но и страны собеседника.

Пожалуй, всем известны слова знаменитого писателя Сервантеса «Ничто не стоит так дешево и не ценится так дорого, как вежливость» и Антуана де Сент-Экзюпери, который называл «единственной роскошью – роскошь человеческого общения».

Литература

1. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. М., 1989. – 126 с.
2. Формановская Н.И., Шевцова С.В. Речевой этикет. Русско-английские соответствия: справочник. М., 1993. – 125 с.
3. Maugham W.S. Theatre. М., 1992. – 289 p.
4. Voynich L. The Gadfly. М., 1998. – 311 p.

Аверьянова Наталия Александровна, Сюзюмова Людмила Сергеевна

Иноязычные вкрапления в художественном тексте

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: mlle.lucie.s@gmail.com

Иноязычные вкрапления относятся к неассимилированной лексике и не принадлежат к системе используемого их языка, они не закреплены в толковых словарях, а также в словарях иноязычных слов. Иноязычный компонент, сознательно внедряемый автором в ткань произведения, часто используется в художественном тексте как важный и действенный стилистический приём, превращаясь в характерную черту идеостиля [1, С. 20]. Инкорпорированное в текст иноязычие – приём достаточно нетрадиционный, неслучайный по своей сути, а поэтому яркий и почти

всегда наделяемый особым ролевым комплексом. Его смысловая нагрузка может быть чрезвычайно весомой и колебаться от необходимости создания в произведении специфической «иностранной» атмосферы до выполнения функции ключевого фрагмента текста, без которого понимание замысла автора невозможно и который в этом отношении не допускает никакого замещения или изменения собственного формата и объёма.

По мнению С.Г. Николаева, узувальное иноязычное вкрапление допускает этимологизацию, в частности определение языка, ставшего его источником. Оно может быть оформлено в иноязычной графической системе, но не исключает передачи и алфавитными средствами своего окружения, то есть транслитерации [1, С. 4].

Присутствие иноязычия в произведениях художественной литературы следует рассматривать как интеграцию в едином тексте двух коммуникативных систем. Из них одна служит основной, базовой (первый язык писателя), а другая – вспомогательной, служебной, «удалённой» от смыслового центра. Вторая из названных систем представлена особыми знаками. Две эти системы сближаются, а подчас и сталкиваются, но даже в таком случае их знаки не смешиваются.

С точки зрения соотношения иноязычных вкраплений с системами контактирующих языков, можно выделить четыре разряда иноязычных вкраплений:

1) полные вкрапления, употреблённые в русском тексте без графических, фонетических и морфологических изменений и не включенные в синтаксические отношения в составе русского предложения, например: «Wer ist das? – сердито отозвался на это Вибель» [5, С. 305];

2) частичные вкрапления, в той или иной мере ассимилированные фонетически, графически, морфологически или включённые в синтаксические отношения в составе русского предложения, например: «Пуркуаву туше, пуркуаву туше, – закричал Антон Пафнутьич» [3, С. 105];

3) контаминированные русско-иноязычные вкрапления (явления «ломаной» речи), представляющие собой русский текст, построенный по законам иностранного языка (или с нарушением законов русского языка), например: «Я ошеньвольнуюю», «терта цалаш» (калач), «я есть больной»,

«она мне понравилась отлично», а также: «Бопре ... приехал в Россию pouretreoutchitel» [3, С. 113];

4) нулевые вкрапления, которые представляют собой тексты, переведённые с иностранного языка на русский и включённые в оригинальные русские тексты. В художественных произведениях нулевые вкрапления выполняют не только номинативную, но и стилистические функции, как и другие типы иноязычных вкраплений.

Принципы отбора и стилистического использования иноязычных вкраплений, применяемые в разные периоды развития литературного языка, обычно складываются в результате воздействия на язык различных факторов: внутренние закономерности данного языка, характер его контактов с другими языками, общественно-политическая и языковая ситуация в стране. С изменением этих факторов изменяются состав иноязычных вкраплений и нормы их использования в литературной речи.

Традиционно исследователи обращают внимание на такие мотивы и цели вкраплений, как создание комического эффекта, выражение сарказма, иронии сатирического изображения персонажей, создания достоверной картины определённой эпохи, отражения исторической обстановки. С.И. Влахов и С.П. Флорин указывают на то, что вкрапление вводится автором для «придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности или учености, иногда – оттенка комичности или иронии» [2, С. 153]. В этом случае они могут быть чертой идеостиля писателя и выполнять идейно-художественную функцию.

Иноязычие часто сопряжено с комизмом конкретной ситуации, но оно передаёт и более сложные отношения, например, авторскую иронию, сарказм, досаду, недоверие, то есть в целом ощутимо критическую позицию автора к предмету художественной речи. В данной ситуации осуществляется функция комического эффекта.

Таким образом, прагматические функции обеспечивают стилистический эффект, передачу позитивной или негативной коннотации, усиление выразительности высказывания, воздействие и изменение эмоционального состояния адресата, влияние на совершаемые им действия, что позволяет авторам включать в своё повествование иноязычные вкрапления.

Литература

1. Агафонова Н.Д. Узуальные иноязычные вкрапления в современном русском языке. Дис. канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 1994. – 198с.
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М., 2009. – 360с.
3. Колосова Н.А. Нетранслитерированная лексика в языке Пушкина. (На материале прозы). Саратов, 1980. – 160с.
4. Николаев С.Г. Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов. Часть I: Теоретические основы изучения иноязычия в поэзии. Ростов-на-Дону, 2004. – 176с.
5. Писемский А.Ф. Собр. соч. в 9 томах. (Том 8). М., 1959. – 607с.

Андросова Ольга Евгеньевна

Перевод заголовков в разных функциональных стилях

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: androsova.o@inbox.ru

Прагматический эффект текста во многом определяется его заглавием, которое относится к важнейшим элементам оформления текста. Заголовок управляет вниманием читателя, помогает ему быстро ознакомиться с текстом, получить представление о его содержании, выбрать самое главное. От характера и оформления заголовка в значительной степени зависит, будет ли прочитан тот или иной текст.

Заголовок представляет собой вводную фразу текста. Это наиболее важный элемент информационного сообщения. Создание заголовка – это творчество, удачный результат которого обязательно предполагает оригинальное, нестандартное мышление. В среднем заголовки читают в пять раз чаще, чем основной текст.

Проблему заголовка исследовали в своих работах такие учёные как В.И. Даль, И.Р. Гальперин, Н.А. Фатеева, Н.А. Веселова, С.И. Ожегов и другие.

Вслед за С.И. Ожеговым, под заголовком мы будем понимать название какого-либо произведения или отдела его частей, в той или иной степени раскрывающее его содержание [4, С.179].

Заголовки обладают рядом особенностей, которые представляют определенные трудности при их переводе с одного языка на другой.

Первая группа трудностей связана с тем, что в заголовках допускаются нарушения языковых норм, такие как: сокращение структуры предложения, отсутствие артиклей, глаголов-связок и даже смысловых глаголов, другие особенности синтаксиса, порядка слов и пунктуации. Кроме того, часто используются фразеологизмы, игра слов и умышленно изменённые устойчивые выражения. Вторая группа трудностей связана с тем, что в заголовках отражаются элементы культуры, реалии, характерные для носителей данного языка, которые могут быть незнакомы переводчику. Перечисленные выше трудности обуславливают актуальность исследования заголовков и специфики их перевода с одного языка на другой.

Мы проанализировали 150 англоязычных заголовков, отобранных методом сплошной выборки, и их переводы на русский язык. Выборку составили 50 заглавий художественных произведений, 50 названий художественных фильмов и 50 заголовков газетных статей.

Среди заглавий художественных произведений, проанализированных нами, большая часть, а именно 76%, переводится с английского языка на русский пословно:

Children of the sky – *Дети неба* (2011, Вернон Виндж)

I have landed – *Я приземлился* (2002, Стивен Гулд)

Book of Dreams – *Книга снов* (1960, Джек Керуак)

Кроме пословного перевода, при передаче заглавий английских художественных произведений на русский язык используются замены:

The Lying Stones of Marrakech – *Обманчивые камни Марракеша* (2000, Стивен Гулд)

Dying of the light – *Умирающий свет* (1977, Джордж Р.Р. Мартин)

Seize the day – *Лови момент* (1956, Сол Беллоу)

Другими способами перевода заглавий художественных произведений с английского языка на русский являются:

– добавления:

Burning Bright – *Тузр, светло горящий* (2007, Трейси Шевалье)

Windhaven – *Шторм в Гавани Ветров* (1981, Джордж Р.Р. Мартин)

– опущения:

Something to remember me by – *На память обо мне* (1990, Сол Беллоу)

– метонимический перевод:

A theft – *Вор* (1989, Сол Беллоу)

– целостное преобразование:

Him with His Foot in His Mouth – *Простофиля и другие рассказы* (1984, Сол Беллоу)

– транскрипция и транслитерация:

Big Sur – *Биг Сур* (1962, Джек Керуак)

Таким образом, анализ заглавий художественных произведений на английском языке и их переводов на русский язык показал, что 76% заглавий переводятся пословно, в 10% случаев используются замены, по 4% приходится на добавления и опущения и по 2% – на метонимический перевод, целостное преобразование и транскрипцию с транслитерацией.

Проанализировав названия художественных фильмов на английском языке и их переводы на русский язык, мы выяснили, что «...несмотря на основные требования, которые стоят перед переводчиком, – сохранение семантико-структурного равенства и равные коммуникативно-функциональные свойства» [3, С.17], наиболее частотным способом перевода названий фильмов (40% случаев) является целостное преобразование:

Red Dawn – *Неуловимые* (2013)

The Oranges – *Любовный переплёт* (2013)

High School – *Крутые кексы* (2013)

The Letter – *Слежка* (2013)

Silver Lining Playbook – *Мой парень – псих* (2012)

Вторым по частотности способом перевода названий художественных фильмов с английского языка на русский являются замены:

Safe Haven – *Тихая гавань* (2013)

Hit and run – *Хватай и беги* (2013)

Django unchained – *Джанго освобожденный* (2012)

К другим способам перевода названий художественных фильмов с английского языка на русский относятся:

– добавления:

The Call – *Тревожный вызов* (2013)

10 Years – *10 лет спустя* (2013)

Skyfall – 007: Координаты «Скайфолл» (2012)

– пословный перевод:

21 & Over – 21 и больше (2013)

Escape from Planet Earth - Побег с планеты Земля (2013)

– опущения:

I give it a year – Даю год (2013)

– транскрипция:

Skyfall – 007: Координаты «Скайфолл» (2012)

Анализ названий художественных фильмов показал, что в большинстве случаев, а именно в 40%, при переводе на русский язык используется целостное преобразование, в 26% случаев применяются замены, в 24% – добавления, в 8% – пословный перевод, в 6% – опущения и в 4% – транскрипция. (Суммарный процент превышает 100%, так как при переводе некоторых названий фильмов применялось несколько трансформаций, которые при подсчётах были отнесены к разным категориям).

Что касается газетных заголовков, мы проанализировали 50 заголовков англоязычной прессы, а именно: «BBC», Великобритания, «The Times», Великобритания, «The Telegraph UK», Великобритания, «The Observer», Великобритания, «CNN», США, «Forbes», США и их переводы. Анализ показал, что в большинстве случаев при переводе газетных заголовков с английского языка на русский наблюдаются сразу несколько типов переводческих трансформаций. Это можно объяснить структурой заголовков, взятых для анализа. Материалом исследования в нашем случае послужили заголовки качественной британской и американской прессы, структура которых характеризуется развёрнутостью, так как на первое место в таких изданиях выходит информативная функция заголовков, и заголовок должен отражать действительное содержание статьи.

При подсчётах каждая из нескольких трансформаций в отдельном заголовке была отнесена к конкретной группе, поэтому суммарный процент всех трансформаций, наблюдаемых при переводе превышает 100%.

В 62% случаев при переводе газетных заголовков используются замены:

- *Don't close curtain on deals in Russia, warns bank chief – Не закрывайте дверь в Россию, просит глава ЕБРР ("The Times", 22/04/2013)*

В 34% случаев применяются опущения:

- *Shakespeare and Wordsworth boost the brain, new research reveals* – Шекспир и Вордсворт заряжают мозг ("The Telegraph UK", 27/01/2013)

- *The Philippines shows the world how to celebrate Christmas* – Филиппины: как праздновать Рождество ("CNN", 09/12/2012)

На долю добавлений приходится 30%:

- *It's time for courage* – Время быть смелым ("The Guardian", 15/05/2013)

- *Finished playing Air on a KGB String* – Виктория Муллова: переставшая играть по нотам КГБ ("The Times", 04/09/2012)

В 22% случаев присутствуют перестановки:

- *Lonely 'homeless' planet found for the first time* – Найдена одинокая бездомная планета ("The Telegraph UK", 15/11/2012)

- *To stem violence against women, men must step up* – Против насилия над женщинами должны выступить мужчины ("CNN", 09/03/2013)

На долю пословного перевода приходится 2%:

Russian football revolution sparks fierce debates – Российская футбольная революция вызвала жаркие дебаты ("BBC", 13/12/2010)

Таким образом, из трёх типов заголовков, рассмотренных нами, наименьшую трудность для перевода представляют заглавия художественных произведений, большинство из которых переводится пословно, а наибольшую трудность – перевод названий художественных фильмов, где самым частотным способом перевода являются целостные преобразования. Трудности, связанные с переводом газетных заголовков, обуславливаются их структурой и типом печатного издания, в котором помещена статья.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М., 1975. – 240 с.
2. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского на русский. – М., 2000. – 103 с.
3. Латышев Л.К. Технология перевода. – М., 2000. – 280 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1984. – 816 с.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М., 1974. – 244 с.

Брыкина Светлана Викторовна

К вопросу о переводе реалий

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: e407@yandex.ru

Для обозначения слов-реалий в литературе встречаются следующие именованья: «безэквивалентная лексика», «экзотическая лексика», «экзотизмы», «варваризмы», «локализмы», «этнографизмы», «этнолексемы», «лакуны», «аллиенизмы».

В словаре лингвистических терминов слова-реалии определяются как предметы материальной культуры [1] А. Д. Швейцер определяет реалии как «предметы или явления, связанные с историей, культурой, экономикой и бытом» [7, С. 102]. Болгарские ученые С. Влахов и С. Флорин называют реалии особой категорией средств выражения, включающей слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и истории одного народа и чуждые другому [4]. В. Н. Крупнов рассматривает реалии как одну из групп, формирующих раздел безэквивалентной лексики [5]. В своих исследованиях Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров пользуются термином «слова с культурным компонентом» для наименования единиц, «своеобразная семантика которых отражает своеобразие нашей культуры» [2]. Именованье одного и того же по своей сути явления приводит к некоторой размытости границ и нечёткости определений.

Исходя из многообразия определений данного понятия, существует далеко не единственная классификация слов-реалий. А. А. Реформатский классифицирует реалии по предметно-языковому принципу [6]. С. Флорин и С. Влахов, кроме предметного деления, предлагают группировать слова-реалии ещё и по принципу местного деления (в зависимости от национальной и языковой принадлежности), а также по принципу временного деления (в синхроническом и диахроническом плане). Предметное деление включает географические, этнографические и общественно-политические реалии. В классификации по второму принципу, т.е. по принципу местного деления, слова-реалии группируются 1) в плоскости одного языка, как свои и чужие, и 2) в плоскости пары языков, как внутренние и внешние. В группе слов-реалий, классифицирующихся по принципу временного деления, выделяются

современные реалии и исторические реалии [4]. Интересным представляется деление слов реалий по происхождению, представленное в работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Учёные выделяют советизмы, слова-наименования традиционного быта, слова-наименования нового быта, лексику из состава фразеологических единиц, историзмы, фольклорные слова, антропонимы, топонимы, коннотативную лексику, национально-специфическую лексику [2]. В. С. Виноградов, называя классификацию С. Влахова и С. Флорина наиболее удачной, вносит в неё определённые дополнения и поправки, выделяя бытовые реалии, этнографические и мифологические реалии, реалии мира природы, реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические), ономастические реалии, ассоциативные реалии, экзотизмы и окказиональные заимствования [3].

Межкультурные различия, а также необходимость передачи местного колорита зачастую вызывают трудности при переводе слов-реалий. Как отмечается в источниках по переводу, наиболее частотными переводческими приёмами при переводе слов-реалий выступают транслитерация, транскрипция, описательный перевод и калькирование. В исследовании С. Влахова и С. Флорина говорится о транскрипции и переводе. Под последним понимается замена слова-реалии неологизмом (калька, полукалька, освоение), приблизительный перевод (поиск родовидового соответствия, функционального аналога, описание, объяснение) и контекстуальный перевод [4]. В. С. Виноградов предлагает пользоваться следующими способами перевода слов-реалий: транскрипция / транслитерация, гипо-гиперонимический перевод, уподобление, перифрастический (описательный, дескриптивный, экспликативный) перевод, калькирование. Несовпадение названных способов перевода со способами, предложенными болгарскими учеными, объясняется автором тем, что С. Влахов и С. Флорин «...ставят в один ряд окказиональные (переводческие) заимствования, образующиеся в результате транскрипции, и заимствования, усвоенные и освоенные» [3, С. 120]. Кроме того, В.С. Виноградов говорит о разграничении подходов к лексико-стилистическим характеристикам слов оригинала и их эквивалентам в переводе.

Исследователь также указывает на неточность в именовании одного из способов перевода, а именно «приблизительный» [3, С. 122].

Одним из видов реалий являются советизмы. С. Влахов и С. Флорин условно подразделяют советизмы на собственно советизмы, региональные советизмы, интернациональные советизмы. Исследователи отмечают, что среди реалий этой группы встречается большое число устойчивых словосочетаний и много аббревиатур и что аббревиатуры и сокращения переводятся либо аббревиатурой, либо развернутой формой, либо транскрипцией / транслитирацией аббревиатуры или её развёрнутой формы [4].

Приведем некоторые примеры из произведения А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» в переводе Томаса Уитни.

«Не забывайте, что на каждом вокзале есть отделение ГПУ и несколько тюремных камер» – «Do not forget that in every station there is a GPU Branch and several prison cells» ГПУ – Государственное Политическое Управление – транслитерируется. В переводе следующего предложения кроме транскрибирования широко используемой аббревиатуры советского периода ВСНХ, которая обозначает Верховный Совет Народного Хозяйства, добавлена её развернутая форма. *«Но чем больше зрело наше хозяйственное руководство, ВСНХ, и увеличивалось число планов, и планы эти сталкивались и вышибали друг друга – тем ясней становилась вредительская сущность старого инженерства, его неискренность, хитрость и продажность».* – *«But the more our economic leadership matured – VSNKh (the Supreme Council of Economy) – the more the number of plans increased, and the more those plans overlapped and conflicted with one another, the clearer the old engineer's basic commitment to their insincerity, slyness, venality became».* Перевод аббревиатуры её развернутой формой иллюстрируют следующие примеры: *«Из Москвы от ЦК к рабочим приехали советоваться по существу спора о профсоюзах».* – *«Delegates were sent to the workers from the Central Committee in Moscow to confer on the substance of the argument about trade unions.»* и *«Постановлением СНК конца 1920 г. разрешено брать заложниками и социал-демократов».* – *«At the end of the 1920, by decree of the Council of People's Commissars, permission was given to take Social Democrats as hostages too».*

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1969. – 608 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва, 1980. – 320 с.
3. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы. Москва, 2006. – 240 с.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. Москва, 1986. – 360 с.
5. Крупнов В.Н. Практикум по переводу с английского языка на русский. Москва, 2006. – 279 с.
6. Реформатский А. А. Введение в языкознание. Москва, 1967. – 542 с.
7. Швейцер А.Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). Москва, 1988. – 215 с.

Гордеева Татьяна Александровна, Тишулин Павел Борисович,

Дурина Ольга Александровна

Жанр политической речи как объект лингвистических исследований

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: gordejewa@mail.ru

Риторика как наука призвана решать задачи в различных социальных сферах, в том числе и в политике. Умение свободно общаться, вести полемику, политические дебаты, внутри- и межпартийные споры – залог успеха в данной сфере деятельности. Риторика успешно решает такие проблемы как оптимизация процессов коммуникации и взаимопонимания в условиях современных культур, исследование форм и механизмов речи, а также исследует различные аспекты формирования языковой личности.

Многофункциональность риторики и её современное состояние позволяют говорить о «лингвистической» основе современной риторики, предметом которой является речь и закономерности речевой деятельности. Политические речи традиционно рассматриваются в качестве непосредственной составляющей риторики как науки.

Язык политики и политических деятелей представляет собой уникальный феномен. Это система стилистических средств, которые

использует оратор, и которые позволяют ему создать определённый имидж. Речь политика, обладающего высоким уровнем коммуникативного воздействия, направлена на ускорение процесса формирования общественного мнения. А. К. Михальская характеризует следующим образом ряд политиков: «Пожалуй, не каждый из них умеет «произносить длинные прекрасные речи (Платон), но все способны говорить публично, причём вполне самостоятельно и связно, используя речь как свой профессиональный инструмент и явно получая от этого известное удовольствие» [1].

По определению О. А. Лаптевой «публичными речевыми коммуникациями» называется «... речь интеллектуализированного характера, на которой ведется общение с широкой аудиторией... Она имеет важные задачи содержательного плана, соотносительные с теми, которые выполняются соответствующими письменными текстами – научными, публицистическими, отчасти деловыми и художественными. В то же время устная форма её существования делает её соотносительной и с живой разговорной речью бытового характера» [2, С. 4].

Говоря о языке политиков, следует отметить, что он является способом выражения идеологических принципов и тем самым «становится объектом манипулирования, который способен оказать влияние на мышление, мировоззрение населения страны, а также стереотипизировать его поведение» [3, С. 3]. Эффективность данного процесса определяется в первую очередь тем набором языковых средств, который использует данный конкретный политик в своей речи. При этом налицо прагматическая направленность таких выступлений, так как оратор стремится любой ценой достичь своей цели и по определению Ю. С. Степанова стремится создать своего рода «идеального адресата», «который ... принимает все пресуппозиции каждой фразы, что позволяет дискурсу осуществиться» [4, С. 42].

Каждое конкретное политическое выступление – это «уникальная коммуникативно-смысловая модель текста, это прагматическая модель разновидности функции убеждения, а также интегративная, рамочная модель нормы, определяющей типовое оформление текста» [5, С. 199]. Уникальность

данной текстовой модели состоит в динамичности использования стилистических средств и их постоянном авторском обновлении.

Данное положение обращает на себя особое внимание и представляет серьезную проблему для переводчика в плане выбора переводческих стратегий при работе с текстами политических выступлений. С одной стороны, речь оратора сохраняет особенности письменной речи: развернутые синтаксические структуры, распространенные словосочетания, лексические повторы и т.д. С другой стороны, публичное выступление осуществляется, как правило, в устной форме и имеет, таким образом, многие особенности устной речи: эллипсы, присоединения, разговорные слова и обороты, а иногда даже ненормативную лексику.

Определённый интерес, на наш взгляд, представляет в данном контексте использование в ораторских текстах разнообразных тропов в качестве стилистических средств изобразительности и выразительности и, в частности, эвфемизмов, а также особенности их перевода.

При рассмотрении политического дискурса как объекта лингвистического исследования и ряда современных работ в данном направлении можно указать на наличие такого явления, как «политический эвфемизм» [6], [7], [8], [9]. От собственно «эвфемизма» «политический эвфемизм» отличает ряд особенностей. Политический эвфемизм присутствует в текстах политических речей для смягчения излагаемого факта, искажения его смысла и приукрашивания, таким образом, нелицеприятных сторон действительности. Он несёт скрытый смысл, а, как известно из психологии, имплицитное воздействие на аудиторию является наиболее эффективным [7].

В качестве примера приведем некоторые высказывания из выступлений немецкого политика Йошки Фишера, содержащие эвфемизмы, и их переводы на русский язык.

*1. Selbst der oberste Religionsführer dürfte angesichts des sehr deutlichen Wahlsieges von Hassan Rohani bei den iranischen Präsidentschaftswahlen (über 50 Prozent im ersten Wahlgang!) **mehr als überrascht gewesen sein.***

Даже верховный лидер Аятолла Али Хаменеи, вероятнее всего, был более чем слегка удивлен победой Роухани в первом туре, в избирательной кампании, которая начиналась с восьми кандидатами.

В данном случае можно отметить практически полное совпадение перевода эвфемизма в исходных высказываниях немецкого политика, целью которого было смягчение фразы «ошарашен» или «находиться в негодовании».

Несколько иные переводческие стратегии можно наблюдать на другом примере.

2. *...das Land, das in stoischer Ruhe sein Empire aufgegeben hat, nachdem es zuvor allein und später mit seinen Alliierten Europas Freiheit und Ehre gegen Nazi-Deutschland erfolgreich verteidigt hatte - ausgerechnet Großbritannien verliert sich jetzt, ...*

*...Великобритания, которая стоически отказалась от своей империи после того, как успешно отстояла свободу Европы в борьбе с гитлеровской Германией, на данный момент, судя по всему, **сбилась с пути**...*

В исторических реалиях речь идет о том, что Англия наращивает свои имперские амбиции. Переводчик, анализируя данный факт, понимает, что абсолютная тождественность перевода оригинала трудно достижима и меняет как временную, так и семантическую составляющую перевода.

При рассмотрении следующего примера нельзя не заметить, что при переводе наблюдается процесс обратный эвфемизации.

3. *Der Löwenanteil, also das Kernstück der sogenannten **bewaffneten Opposition**, ist von der internationalen Staatengemeinschaft.*

*Большинство **боевиков** проникают в Сирию по различным каналам из-за границы [10].*

В терминологии А. Д. Швейцера процесс утраты эвфемистическими наименованиями своих «вуалирующих» свойств именуется «девальвацией эвфемизмов» [11]. Отсюда можно сделать вывод, что переводчик в данном случае ставит знак равенства между «вооруженной оппозицией» и «боевиками» или «бандитами».

Как видно из примеров, для речи Йошки Фишера характерна определенная эмоциональность и индивидуализация стиля высказывания, что представляет несомненную трудность даже для профессионального переводчика, которому необходимо проникнуть внутрь этой индивидуальности и решать проблемы выбора переводческих стратегий на уровне каждого конкретного текста.

Более глубокое изучение данного явления с привлечением обширного круга слов и контекстов позволит выявить лингвистическую специфику эвфемизмов, их структурные, функциональные и семантические особенности в анализируемых языках, что будет способствовать оптимизации процесса перевода и наиболее правильному выбору переводческих решений.

Литература

1. Михальская А.К. О речевом поведении политиков // Независимая газета. – 1999. – № 227 (2043). – 3 декабря.
2. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте. М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. Зуев К.В. Идеологизация языка в политических, авангардистских и научных текстах начала XX века: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века. М., 1995.
5. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. М., 2004.
6. Червякова Е.С. Язык как средство выражения партийной идеологии (На материале публичных выступлений М. Тэтчер) // Культурная жизнь юга России. – 2012. – № 1 (44).
7. Смирнова Ю.Л. Политический эвфемизм как составляющая языка СМИ в предвыборных кампаниях демократических стран // Политическая лингвистика. – 2010. – № 4 (34).
8. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
9. Воронцова Т.А. О соотношении понятий публичный дискурс – язык СМИ – публичная речь // Вестник Удмуртского университета. – Вып. 3. – 2008. – С. 17–21.
10. [http: www.project-syndicate.org/](http://www.project-syndicate.org/)
11. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М., 1988.

Дидык Юлия Алексеевна

**Перевод изобразительно-выразительных средств языка в
манипулятивных контекстах (на материале пьес Б. Шоу)**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: juliadidyk@mail.ru

Наблюдения над манипулятивными контекстами пьес Б. Шоу позволили предположить, что усилению манипулятивного воздействия будут способствовать: 1) метафоры и метафорические эпитеты; 2) гиперболы; 3) лексические повторы; 4) сравнения.

Метафора, гипербола, сравнение, инверсия, лексический повтор, многосоюзие и другие выразительные средства, по мнению М.Ю. Федосюка, создают имплицитную экспрессивную окрашенность текста.

В качестве примера обратимся к пьесе «Пигмалион». Профессор Хиггинс намерен выиграть пари, что сможет сделать из необразованной, невежественной девушки герцогиню. Манипуляция заключается в том, чтобы вызвать у Лизы желание обучаться фонетике и тем самым выиграть пари. Своими красочными высказываниями Хиггинс рисует непривлекательную перспективу жизни Лизы, если она не согласится ему помочь. При этом основной способ воздействия – это давление на эмоции.

1. Higgins. Marry some sentimental hog or other with lots of money, and a thick pair of lips to kiss you with and a thick pair of boots to kick you with [5, С. 99].

2. Перевод Е. Калашниковой

Выберите себе в мужья какого-нибудь чувствительного борова с тугим кошельком, который будет целовать вас толстыми губами и дубасить толстой палкой [3, С. 153].

3. Перевод П. Мелковой

Выходите замуж за какого-нибудь сентиментального борова с набитым кошельком. Пусть он целует вас толстыми губами и пинает толстыми подошвами [4, С. 85].

В плане передачи манипуляции обе переводчицы сохраняют авторское давление на эмоции, утверждение, тоталитаризм решения. Переводчик Е. Калашникова сохраняет в переводе повелительное наклонение, эмоционально окрашенную лексику, передает не менее ярко авторскую метафору, эпитеты, повтор, а также производит стилистическую замену.

Переводчик П. Мелкова производит трансформацию синтаксического членения предложения и разделяет сложное предложение на два простых. Она сохраняет в переводе оригинальное повелительное наклонение, эмоционально окрашенную лексику, метафорический эпитет, метафору, повтор. Несмотря на то, что переводчик Е. Калашникова ярче, чем переводчик П. Мелкова передала языковые средства выражения, передача манипуляции просматривается лучше у переводчика П. Мелковой.

В результате исследования выяснилось присутствие в речи манипулятора гиперболы и сохранение в переводах данного тропа. Напомним, что гипербола есть преувеличение тех или иных свойств предмета. В силу того, что гипербола представляет собой не сдерживаемое этическими условностями выражение интенсивности эмоциональной оценки действительности, Ю.М. Скребнев выделяет обиходно-разговорную речь (так как в данных условиях форма выражения не контролируется) как сферу применения гиперболы. Вместе с тем гипербола широко используется как эффективное средство усиления в художественной и ораторской речи, в публицистике.

Так, например, Лиза в пьесе «Пигмалион» эмоционально преувеличивает внимание к ней со стороны Фредди, чтобы вызвать ревность у Хиггинса.

1. Liza. Freddy Hill writes to me twice and three times a day, sheets and sheets [5, С. 97].

2. Перевод Е.Калашниковой

Вон Фредди Эйнсфорд Хилл пишет мне по три письма в день, страниц на десять каждое [3, С. 152].

3. Перевод П. Мелковой

Вон Фредди Эйнсфорд Хилл пишет мне три раза в день, и не письма – целые простыни [4, С. 84].

И в оригинале и в переводе сохраняется способ передачи манипуляции. Это давление на эмоции, сенсационность и срочность, утверждение. Хотя обе переводчицы передают авторскую гиперболу, языковые приёмы переводчика П. Мелковой способствуют более яркой, чем в оригинале передаче манипуляции.

Лексический повтор служит выразительным средством для передачи душевного волнения, переживания, чувства. Как правило, переводчики сохраняют повтор в переводе.

Например, в пьесе «Дом, где разбиваются сердца», Вор манипулирует аудиторией и повтор усиливает манипуляцию.

1. THE BURGLAR. Ten little shining diamonds! Ten long black years!

[6, С. 204].

2. Перевод М. Богословской и С. Боброва

Вор. Десять маленьких блестящих камешков. Десять долгих черных лет в аду [7, С. 218].

3. Перевод Е. Голышевой

Вор. Десять блестящих камушков. Десять долгих беспросветных лет

[8, С. 303].

Переводчики М. Богословская и С. Бобров используют приём добавления (в аду и тем самым усиливают эффект передачи манипуляции), сохраняют авторскую метафору, эпитеты, повтор. Переводчик Е. Голышева применяет приём опущения и не использует метафору в переводе, но сохраняет лексический повтор. В плане передачи воздействия на аудиторию перевод М. Богословской и С. Боброва нам представляется более адекватным.

Так же нами были выявлены случаи сохранения в переводах сравнения. Сравнение представляет собой эксплицитную констатацию частичной тождественности (подобия) двух объектов действительности. Приведём пример из пьесы «Дом, где разбиваются сердца».

1. ELLIE. Every woman who hasn't any money is a matrimonial adventurer. It's easy for you to talk: you have never known what it is to want money; and you can pick up men as if they were daisies. I am poor and respectable – [6, С.192].

2. Перевод М. Богословской и С. Боброва

Элли. Всякая женщина, у которой нет денег, ищет себе мужа. Вам хорошо болтать. Вы никогда не знали, что это такое вечно быть без денег. Вы можете себе подхватывать мужчин, как цветочки по дороге. А я бедная, порядочная... [7, С. 209].

3. Перевод Е. Голышевой

Элли. Всякая женщина, у которой нет денег, станет пройдохой. Легко вам говорить: вы небось никогда не знали нужды и могли заполучить любого мужчину, какой вам приглянется. А я бедная, честная девушка... [8, С. 298].

В данном случае переводчики расходятся в способе передачи манипуляции. М. Богословская и С. Бобров передают давление на эмоции, тоталитаризм решения, внушение, утверждение, повтор, активизацию стереотипов. Переводчики М. Богословская и С. Бобров передают авторское сравнение, эпитеты, апозиопезис (незаконченное предложение). Переводчик Е. Голышева не передаёт повтор, тоталитаризм решения и на речевом уровне сравнение. Однако ей удалось путём добавления разговорной лексики и эпитетов передать настроение и эмоциональное состояние манипулятора. Тем не менее, в плане передачи манипуляции перевод М. Богословской и С. Боброва нам кажется более адекватным.

Таким образом, изобразительно-выразительные средства языка, в зависимости от их функционирования в речи могут выступать как элементы, придающие стилистическую экспрессивность манипулятивному высказыванию, и как относительно самостоятельные единицы (собственно высказывания), обладающие большей стилистической выразительностью в сравнении с другими языковыми средствами.

Литература

1. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. – Горький, 1975. – 179 с.
2. Федосюк М.Ю. Неявные способы передачи информации в тексте. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. – 83с.
3. Шоу Б. Избранные пьесы: Пер. с англ./ Сост., авт. предисл. А. Г. Образцова; Коммент. Ю. Г. Фридштейна.– М.: Просвещение, 1986.–256 с.
4. Шоу Б. Избранные сочинения: в 2-х тт. Т.2. Пьесы. Роман. Новеллы. – М.: «Литература», 1999. – 656с. – (Библиотека классики. Зарубежная литература).
5. G.Bernard Shaw. Pygmalion. – High School Publishing House. – Moscow 1972. – 176 с.
6. Шоу Б. Избранные пьесы. На англ. Яз./Комментарий М.В. Дьячкова.- М.: Издательство «Менеджер», 2006. – 256.
7. Шоу Б. Избранные сочинения: в 2-х тт. Т.2 Пьесы. Роман. Новеллы. – М.: «Литература», 1998. – 656с.
8. Шоу Б. Пигмалион: Пьесы / Пер. с англ В. Бабкова, Е. Голышевой, Б.Изакова. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. – 448 с.

Дидык Юлия Алексеевна

Категория наклонения в манипулятивных контекстах: особенности перевода на русский язык (на материале пьес Б.Шоу)

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: juliadidyk@mail.ru

К числу актуальных проблем, привлекающих внимание лингвистов сегодняшнего дня, по праву можно отнести вопросы, связанные с феноменом перевода речевой манипуляции. Несмотря на то, что некоторые аспекты языковой манипуляции как составной части манипулирования людьми уже получили своё отражение в научной литературе, проблема передачи языковой манипуляции в переводах, специфика разграничения способов и средств манипулирования, а так же способы перевода речевой манипуляции различными переводчиками относятся к числу малоизученных.

В настоящей статье мы попытаемся проследить реализацию речевой манипуляции при помощи категории наклонения и способы её перевода. Как известно, категория наклонения отражает «отношение действия к действительности, устанавливаемое говорящим лицом» [3, С.195]. Объективная (реальная и ирреальная) модальность трактуется как отнесенность сообщаемого к действительности. Поскольку реальная модальность – это оценка содержания предложения/высказывания как соответствующего реальной действительности, а ирреальная модальность – это оценка содержания как желаемого, требуемого, но не соответствующего реальной действительности, можно предположить, что говорящий в манипулятивных целях будет чаще использовать в речи формы повелительного и сослагательного наклонения, являющиеся способами выражения ирреальной модальности [1, С. 77].

Анализ манипулятивных контекстов позволил нам выявить преобладание изъявительного наклонения в речевом общении двух (и более) коммуникантов. Предположим, что это явление подчинено общепринятым законам функционирования категорий и форм в разговорной речи.

В качестве примера обратимся к пьесе Б. Шоу «Избранник судьбы». По замыслу автора, австрийская шпионка выкрала важные бумаги у помощника Наполеона. В свою очередь, Наполеон активно действует, чтобы вернуть

бумаги. Напомним, что основная задача манипулятора инициировать ситуацию так, чтобы объект манипуляции рассматривал манипулятивный акт как своё собственное желание. С этой целью манипулятор может представить себя жертвой, жалким, несчастным, слабым человеком. Но это всего лишь игра, тщательно спланированный замысел с целью получения задуманного. Манипулятор спокойно играет на слабостях манипулируемого, стремится получить односторонний выигрыш, ведь чувства и эмоции других людей его не заботят (подробнее об особенностях осуществления манипулятивного воздействия см. Е.Л.Доценко «Психология манипуляции»). В данном контексте манипуляцию можно считать успешной, так как манипулятор получает желаемое (документы).

1. L a d y [disconcerted, trying to gain time] But I dont understand. I – [4, С. 113-114]

N a p o l e o n. You understand perfectly. You came here because your Austrian employers calculated that I was six leagues away. I am always to be found where my enemies! dont expect me. You have walked into the lion's den. Come! you are a brave, woman. Be a sensible one: I have no time to waste. The papers. [He advances a step ominously]

L a d y [breaking down in the childish rage of importance and throwing herself in tears on the chair left beside the table by the lieutenant] I brave! How little you know! I have spent the day in an agony of fear. I have a pain here from the tightening of my heart at every suspicious look, every threatening movement. Do you think everyone is as brave as you? Oh, why will not you brave people do the brave things? Why do you leave them to us, who have no courage at all? I'm not brave; I shrink from violence: danger makes me miserable.

2. Перевод М.Лорие [3, С. 251-252]

Д а м а (в замешательстве, стараясь выиграть время). Но я не понимаю. Я...

Н а п о л е о н. Вы прекрасно все понимаете. Вы явились сюда, потому что, по расчету ваших австрийских хозяев, я должен был находиться в шести лье отсюда. Я всегда оказываюсь там, где мои враги меня не ждут. Вы попали прямо в пасть ко льву. Ну что же, вы храбрая Женщина, так будьте же и разумны. Время мне дорого. Мои бумаги! (Грозно делает шаг вперед.)

Д а м а (давая волю бессильной ребяческой ярости, в слезах бросается на стул, который поручик оставил у стола). Это я-то храбрая! Много вы

знаете! Я провела весь день в смертельном страхе. У меня сердце болит, столько раз оно сжималось от каждого подозрительного взгляда, каждого угрожающего жеста. Вы думаете, все так же храбры, как вы? Боже мой, но почему вы храбрые люди, не совершаете храбрых поступков? поручаете их нам – тем, у кого нет ни на грош мужества? Я не храбрая: насилие меня страшит, от опасности я просто заболеваю.

Переводчик М. Лорие сохраняет в переводе авторскую манипуляцию. По способу манипулирования передается давление на эмоции, внушение, утверждение. И в оригинале и переводе преимущественно используется изъявительное наклонение. Выразительность высказывания Дамы, эмоциональность её речи, сохранение оригинальных повторов «brave» и эмоционально-окрашенной лексики, сохраненной в переводе, способствует успешной реализации манипулятивного воздействия. В переводе так же сохраняется оригинальный апозиопезис, умышленное недоговаривание начатого предложения до конца. Использование переводчиком пауз внутри фразы способствует сознательному созданию впечатления взволнованной речи, разыгрывает необходимое эмоциональное состояние. Это намеренный ход манипулятора «Дамы», которая неоднократно сводит разговор к тому, какая она слабая и беззащитная по сравнению с храбрым Наполеоном.

Повелительное наклонение глагола выражает побуждение к свершению действия, направленное к другому лицу, просьбу или приказание, желания говорящего. В силу оказания определённого воздействия, побуждения со стороны говорящего формы повелительного наклонения будут иметь экспрессивное значение, и характеризоваться в речи свойственной повелительной интонацией. Примечателен тот факт, что субъект манипуляции (и в оригинале и в переводе) склонен к более частому (в сравнении с объектом манипуляции) оперированию формами повелительного наклонения.

Приведём пример из пьесы «Пигмалион», где субъект манипуляции профессор Хиггинс заключает пари, что сможет представить девушку из низшего общества в качестве образованной, воспитанной дамы, и никто не заметит, что она не благородного происхождения. Он рисует перед Лизой перспективы светлого будущего.

1. Higgins. Think of chocolates, and taxis, and gold and diamonds [7, С. 33].

2. Перевод Е.Калашниковой

Думайте о шоколаде, о такси, о золоте, брильянтах [5, С. 105].

3. Перевод П.Мелковой

Думайте лучше о шоколаде и такси, о золоте и бриллиантах [6, С. 28].

Следует заметить, что обе переводчицы едины в способе передачи манипуляции (давление на эмоции, внушение) и сохраняют в переводе повелительное наклонение, оригинальный полисиндетон и градацию с целью эмфатизации, ведь рисуя перед Лизой блестящие перспективы, Хиггинс хочет выиграть пари. В целом оба перевода можно считать адекватными с точки зрения передачи манипулятивного воздействия.

Известно, что сослагательное наклонение имеет категориальное значение возможности, предположительности. В зависимости от синтаксических условий и контекста значение предположительности может варьироваться и представлять как значение желания, побуждения или возможного обуславливающего действия.

В качестве примера реализации манипулятивного воздействия обратимся к пьесе Б. Шоу «Ученик дьявола». Миссис Даджен, как пассивный манипулятор и властная, деспотичная женщина, представляет себя в роли жертвы, несчастной женщины, которая психологически манипулирует священником, не разделяющим её взгляды на жизнь.

1. A n d e r s o n [gently] They were brothers, Mrs Dudgeon [4, С. 152].

M r s D u d g e o n . Timothy never acknowledged him as his brother after we were married: he had too much respect for me to insult me with such a brother. Would such a selfish wretch as Peter have come thirty miles to see Timothy hanged, do you think? Not thirty yards, not he. However, I must bear my cross as best I may: least said is soonest mended.

2. Перевод Е.Калашниковой

А н д е р с о н (мягко). Это был его брат, миссис Даджен [3, С. 396].

М и с с и с Д а д ж е н . Тимоти не признавал его за брата, после того как мы поженились; он слишком жалел меня, чтоб навязывать мне подобного братца. А думаете, этот негодный себялюбец Питер поскакал бы тридцать миль, чтобы взглянуть, как Тимоти надевают петлю на шею? И тридцати шагов не прошел бы, не таких. Но, как бы там ни было, я должна с покорностью нести свой крест. Слов меньше, толку больше.

Переводчик Е.Калашникова сохраняет авторскую манипуляцию. По способу манипулирования это давление на эмоции, утверждение, внушение. При этом в переводе не только сохраняется, но и усиливается передача сослагательного наклонения и используется приём добавления отсутствующего в оригинале сослагательного наклонения («но, как бы там ни было»), что на наш взгляд, только усиливает передачу влияния и способствует правильному восприятию образа миссис Даджен читателем.

Полученные в результате исследования данные, позволяют сделать вывод, что передача изъявительного наклонения несколько преувеличивается в переводе, практически полностью сохраняется передача повелительного наклонения. Сослагательное наклонение не всегда сохраняется переводчиками, что вероятнее всего компенсируется применением изъявительного и повелительного наклонения.

Литература

1. Веретёнкина Л.Ю. Языковое выражение межличностных манипуляций в драматургии А.Н.Островского: Дисс. ... канд. филол. наук. – Пенза, 2004. – 189 с.

2. Современный русский язык. В 3-х ч. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.», ч.2. Словообразование. Морфология / Н.М.Шанский, А.Н.Тихонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

3. Шоу Б. Избранные сочинения: в 2-х тт. Т. 1. Пьесы. – М.: «Литература», 1998. – 656с. – (Библиотека классики. Зарубежная литература).

4. Шоу Б. Избранное (на английском языке). – «Искра революции». Москва 1958. – 808с.

5. Шоу Б. Избранные пьесы: Пер. с англ./ Сост., авт. предисл. А. Г. Образцова; Коммент. Ю. Г. Фридштейна.– М.: Просвещение, 1986.–256 с.

6. Шоу Б. Избранные сочинения: в 2-х тт. Т.2. Пьесы. Роман. Новеллы. – М.: «Литература», 1999. – 656с. – (Библиотека классики. Зарубежная литература).

7. G.Bernard Shaw. Pygmalion. – High School Publishing House. – Moscow 1972. – 176 с.

Ерёмина Наталья Константиновна

Многозначность фразеологизмов компьютерного подъязыка

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: eremina.natalia.18@mail.ru

Большая часть фразеологизмов – однозначна. Это связано со структурной сложностью ФЕ. На многозначность также влияет степень семантической слитности. В составе любого фразеологизма, в зависимости от принадлежности к определённому семантическому типу, либо один, либо все значимые компоненты семантически преобразованы. «И чем больше семантическая самостоятельность компонентов фразеологизма, тем меньше у него возможностей стать многозначным» [2, С. 43].

А.Р. Попова считает, что полисемия – результат реализации креативного потенциала. «Образование новых значений... – процесс, предполагающий развитие слова «вглубь» на основе предметно-логических сходств или ассоциативных связей тех или иных реалий, то есть процесс семантический» [1, С. 14].

Полисемия фразеологизмов в английском компьютерном подъязыке – частое явление. Количество многозначных фразеологизмов составляет примерно 10 %. На развитие полисемии влияют факторы:

- 1) экстралингвистические (освоенность и востребованность компьютерных технологий);
- 2) языковые (отсутствие других номинаций для этого объекта, широкая употребительность фразеологизма, его креативность).

В английском языке многозначность характерна для фразеологизмов-словосочетаний: *grungy program* 1) ‘неряшливо написанная программа’, 2) ‘нетехнологическая программа’; *toy program* 1) ‘несложная, тривиальная программа’, 2) ‘программа, разработка которой была сложной, а ценность применения невелика’; *smoke test* 1) ‘элементарное тестирование электронного оборудования во время ремонта или реконфигурации для проверки наличия искр, задымления или других признаков повреждения’, 2) ‘первое испытание программного обеспечения’.

А.Р. Попова отмечает: «Многозначность зависит от характера значения...». Важную роль играют «коннотативные признаки», «семантические ассоциации» [1, С. 18].

Некоторые многозначные фразеологизмы-«компьютеризмы» в обиходно-бытовой речи употребляются в переносном значении. Такие метафоры находятся на грани между значениями исходного фразеологизма и омонимией. Например, английский фразеологизм *garbage collection* (сборка мусора), является компьютерным термином ‘удаление ненужных данных и переупорядочение блоков динамически распределяемой памяти, необходимой для дальнейшей работы’, однако, в «бытовом употреблении» он означает ‘убираться, выбрасывать ненужные вещи’, например, “*I’m going to garbage collect my desk*” (Я собираюсь разобрать мой рабочий стол).

В технической речи выражение *hashbucket* (хеш ведро) относится к коду, который использует функции хеширования, т.е. обеспечивает эффективный поиск и пополнение данных. Применительно к человеку *hashbucket* обозначает ассоциативную память.

Рассмотрим два значения фразеологизма *high bit*: 1) (терм.) ‘старший бит’, 2) (разг.) ‘самая существенная часть чего-либо’, например, “*Spare me the hole saga, just give me the high bit*” (Не надо рассказывать мне всей истории, скажите лишь самое главное).

Приведем ещё несколько примеров: *parity error* (ошибка четности) 1) (терм.) ‘ошибка передачи, при которой сумма битов данных и бита четности нечетна’, 2) (жарг.) ‘о человеке: нарушение внимания после длительной работы ночью’: “*I need to go home and crash; I’m starting to get a lot of parity errors*” (Мне нужно пойти домой и выспаться; а то я уже ничего не соображаю); *unwind the stack, to* (раскрывать стек) 1) (терм.) ‘выйти из нескольких вложенных блоков при обработке особой ситуации’, 2) (жарг.) ‘о человеке: быстро справиться с незаконченными делами’: “– *Let’s do lunch. – Just a second while I unwind my stack*” (– Давай пообедаем. – Подожди секунду, я быстро доделаю свои дела).

Большинство фразеологизмов двузначно, но встречаются ФЕ и с бóльшим числом значений. Производные значения имеют, как правило, антропоцентрический характер: *boat anchor* (корабельный якорь, мертвый груз) 1) (жарг.) ‘безнадежно испорченное или бесполезное оборудование’:

“That was a working mother board once. One lightning strike later instant *boat anchor*” (Когда-то это была работающая материнская плата, а теперь корабельный якорь), 2) (жарг.) ‘устарелое, но все еще работающее оборудование’, 3) (жарг.) ‘бесполезный работник’; *bit bucket* (битовая корзина) 1) (проф.) ‘место на диске, куда сбрасываются ненужные, потерянные или разрушенные данные’, 2) (проф.) ‘воображаемое хранилище пропавшей электронной почты и недоставленных электронных новостей’, 3) (проф.) ‘место для нежелательных сообщений’:

“Flames about this article to the *bit bucket*” (Непристойные высказывания на эту тему – в битовую корзину), 4) (проф.) ‘оправдание для неотправленной почты’: “I mailed you those figures last week; they must have landed in the *bit bucket*” (Я отправил тебе эти данные на прошлой неделе; должно быть они попали в битовую корзину), 5) ‘память типа «только для записи», недоступная для считывания память’; *core dump* (дамп ядра) 1) (проф.) ‘распечатка памяти компьютера на принтер или на экране дисплея’, 2) (жарг.) ‘о человеке: потерять сознание, страдать рвотой или находиться в состоянии шока’, 3) (жарг.) ‘о человеке, который говорит бесцельно, перескакивая с одной мысли на другую’, 4) (жарг.) ‘о человеке, который выплескивает все свои знания на ту или иную тему’: “Short, concise answers are better than *coredumps*” (Краткие, точные ответы лучше, чем дампы ядра). Подвергаясь некоторым преобразованиям (ослабление логических связей, изменения эмоциональной и стилистической окраски), полисеманты либо содержат во всех своих значениях «общий признак», либо «...проявляют в своих значениях предметно-логические или ассоциативные связи между объектами действительности...» [1, С. 28].

Между значениями многозначной фразеологической единицы (далее ФЕ) наблюдается отношение функционального переноса. Речь идет о переносе выражения из профессионального языка информатики в бытовую сферу общения. Первый фразео-семантический вариант является фразеологическим единством, второй – фразеологическим сращением.

В рассмотрении семантической структуры ФЕ много спорных вопросов вызывает разграничение полисемии и омонимии. Основным критерием различения полисемии и омонимии во фразеологии является семантический критерий. Если между значениями двух ФЕ прослеживается

ассоциативная связь, следует говорить о полисемантическом фразеологизме. Если же при совпадении звуковой оболочки ФЕ отсутствует связь с семантикой другого фразеологизма, то это – омоним.

В подъязыке программистов встречаются фразеологизмы, омонимичные устойчивым и свободным словосочетаниям общелитературного языка: *beige toaster*(бежевой тостер) ‘компьютер фирмы Macintosh’, *padded cell* (палата в психиатрической больнице, обитая войлоком) ‘программа, которая делает доступным для неопытных пользователей ограниченный набор возможностей сетевого процессора’, *heavy metal*(тяжелый металл) ‘уважительное название сверхмощного компьютера’.

Развитие многозначности расширяет систему связей и отношений. «Таким образом, превращение моносеманта в сложное системное единство – полисемант – меняет его поведение в другой, более крупной системе, что дает ключ к его дальнейшему развитию: широкие парадигматические возможности есть один из факторов появления у слова новых значений» [1, С. 25].

Литература

1. Попова А.Р. Креативный потенциал лексической единицы. – Орел: ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2010.– 348с.

2. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985. – 213 с.

Корабельникова Ольга Алексеевна

Особенности перевода имен собственных в сказке Л. Кэрролла

«Алиса в стране чудес»

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: ars126@rambler.ru

Имена собственные, образующие в языке обширный пласт лексики, привлекают внимание учёных с давних пор. Своеобразие имён собственных позволило выделить их изучение в отдельную науку – ономастику [9].

Очевидно, что имена собственные любого типа являются неотъемлемым компонентом в арсенале средств художественной выразительности произведения словесно-художественного творчества. При

этом, однако, классификации имён собственных в поэтической и языковой ономастике не всегда совпадают. Так, когда речь идет о поэтической ономастике, понятие “имена собственные” способно широко раздвигать свои границы, чтобы охватить имена всех функционирующих в произведении персонажей, которыми по воле автора нередко оказываются не только люди, животные, птицы, насекомые и даже неживые объекты – звезды, реки, цветы и пр., но и вовсе вымышленные существа. Таким образом, выбор в качестве объекта исследования личных имен персонажей дает возможность более глубокого и полного проникновения в поэтику художественного текста, чем этого можно было бы достичь на примере какой-либо иной разновидности ономастических единиц.

Несомненно, что наилучшим объектом исследования в изучении нашего вопроса может служить произведение Л. Кэрролла "Алиса в Стране Чудес" [1], т.к. имен собственных здесь, гораздо больше, чем в любой другой книге, – ведь в каждой главе Алиса знакомится с новыми и новыми героями. Почти каждый из этих персонажей несет в себе скрытый смысл. Имена у Кэрролла не случайные сочетания, а знаки, за которыми угадываются либо живые люди, либо целые пласты национальной истории и культуры. Вряд ли современный читатель может понять все скрытые автором намеки. И все же это возможно, если текст переведен умело.

Произведения Л.Кэрролла всегда пользовались популярностью не только у читателей, но и у переводчиков. Переводов этого произведения только на русский язык насчитывается более двадцати. Наиболее строгим академическим переводом считается перевод Н.М. Демуровой [2]. Поэтому именно его мы предпочли для исследования. Приступая к переводу, Н.М. Демурова договорилась с издательством о развёрнутом предисловии к русской “Алисе”. Она постаралась сохранить в русском тексте намёки на реальные имена и события, которые есть в английском. Наряду с использованием традиционных методов перевода имён собственных Н.М. Демурова широко применяла методы, характерные именно для художественного произведения – перевод по смыслу [8]. Так, ряд одночленных имен Кэрролла совмещают в себе родовое и личное (вернее, намек на личное). В русском переводе Демуровой они становятся двучленами, где первый компонент передает родовой признак, а второй –

частный. Например, в первых главах в море слез плавают странная компания – “*a Duck and a Dodo, a Lory and an Eaglet and several other curious creatures*”. Переводить буквально здесь было невозможно, так как данные имена скрывали за собой реальных героев и реальную ситуацию. Демурова хорошо знала, что *The Duck* – это *the Reverend Duckworth*, коллега и друг Кэрролла; *the Lory (an Australian parrot)* – это старшая из сестер Лидделл, *Lorina Liddell*; *Edith*, младшая сестра, – это *the Eaglet*, *the Dodo* – сам Льюис Кэрролл. Все эти герои были участниками знаменитого пикника 4 июля 1862 года, когда преподобный Доджсон отправился вместе с дочерьми ректора Лидделла – Лориной, Алисой и Эдит – и со своим другом Робинсоном Даквортом на прогулку по реке. Во время этой прогулки девочки Лидделл потребовали, чтобы доктор Доджсон рассказал им сказку, как всегда, собственного сочинения. И доктор Доджсон рассказал им о чудесных приключениях Алисы под землей (героиня была названа в честь его любимицы, средней из сестер Лидделл). Впоследствии этот рассказ лег в основу “Алисы в стране чудес”, здесь есть намёки и на этот пикник, и на другие события, связанные с девочками Лидделл. Так *Eaglet* получил имя Орленок Эд, Демурова сохранила намек автора на младшую сестру Эдит, а *Lory* стала Попугайчиком Лори, намек на старшую сестру Лорину. Перевод *Dodo*, как Птица Додо позволил сохранить и его лексическое значение “дронт” или “додо, и связать его со скрытым в нем фактом – заиканием доктора До-до-доджсона. Чтобы сохранить грамматический род и существующую связь с Робинсоном Даквортом, *The Duck (Duckworth)* был назван “Робин Гусь”. Это имя звучит достаточно решительно, что очень важно, ибо и в оригинале это существо решительное.

Имён, связанных с реальными личностями, в книгах Кэрролла не так уж много. Гораздо больше имен, связанных с английским фольклором, то есть уходящих в самые глубины национального сознания и зачастую совершенно чуждых и непонятных нам. Вот в главе “Безумное чаепитие” ведут разговор три существа – *the Hatter, the March Hare u The Dormouse*. Первые два – абсолютные безумцы. Именно о них говорится в английских пословицах: “*as mad as a Hatter*” и “*as mad as a March Hare*”. Пословица о мартовском зайце очень старая, ее находят в сборнике, помеченном 1327 годом. Пословица о шляпнике более современная, она зафиксирована лишь

в середине XIX века. Происхождение этой поговорки не совсем ясно. Дело в том, что в XIX веке при обработке фетра употреблялись некоторые составы, в которые входила ртуть. Ртутное отравление было профессиональной болезнью шляпных дел мастеров – нередко оно вело к помешательству. Как бы то ни было, в сознании англичан безумство было таким же свойством шляпников, как в сознании русского человека – хитрость Лисички-сестрички или голодная жадность Волка.

Такое явление, как отсутствие в языке необходимого ассоциативного поля, является одним из самых тяжелых для переводчика. Демурова все же попробовала найти компромисс. Английское понятие “безумцы” она заменяет близким по смыслу русским понятием “дураки”. К тому же глупость русских дураков зачастую оборачивается мудростью – в этом они сродни английским безумцам. А чтобы не окончательно русифицировать текст, Демурова вносит в него краткое, в две строки, пояснение. Вот как в результате выглядит по-русски та сцена, в которой Чеширский Кот представляет Алисе этих прославленных безумцев:

– А что здесь за люди живут? – спросила Алиса.

– Вон там, – сказал Кот и махнул правой лапой, – живет Шляпных Дел Мастер. А там, – и он махнул левой лапой, – живет Мартовский Заяц. Все равно, к кому ты пойдешь. Оба не в своем уме.

– Почему? – спросила Алиса.

– Мастер столько возился с болванками для шляп, что совсем оболванился. Теперь все зовут его просто Болванщик. Ну, а Мартовский Заяц вконец окосел от весеннего мартовского солнца...

– На что мне сумасшедшие? – сказала Алиса.

– Ничего не поделаешь, – возразил Кот. – Все мы здесь не в своём уме – и ты и я!

Английскому читателю тут гораздо легче – он с детства знает, что *the Hatter* – безумец, а *the March Hare* – достойный его партнер. Ему не нужны никаких объяснений, никаких логических обоснований. С русским читателем – труднее. Для него безумие Шляпника и Мартовского Зайца – нечто новое, непонятное. Безусловно, используемое здесь объяснение является уместным и русскому читателю удастся хоть как-то приблизиться к традиционным английским героям. Их глупость-безумие не просто

декларируется, но приобретает какое-то обоснование. Как известно, в английском языке нет грамматической категории рода. По существующей издавна традиции в английском фольклоре, поэзии и сказках имена нарицательные осмысляются, если возникает необходимость, в мужском роде. Переводя имена на русский язык, Демурова успешно использовала этот приём. Лев и Единорог, Мартовский Заяц, Чеширский Кот, Робин Гусь, лакеи Лещ и Лягушонок, Грифон – все эти и некоторые другие «существа» естественно или с небольшим усилием превращались по-русски в «мужчин». Иногда делались небольшие изменения – за неимением мужского рода для английского Frog, «лягушка» без особых потерь превращалась в «лягушонка». Иногда, процесс бывал обратным, например, как в случае с английским «крабом» – матушкой, превращённым в Медузу.

В ряде случаев, к счастью для переводчика, авторский текст оставляет свободу для интерпретации. Кэрролл употребляет местоимение *it*, говоря о таких персонажах, как *the Caterpillar*, *the Pigeon*, *the Mouse*, *the Fawn*. Наиболее простые русские аналоги к этим словам, естественно приходящие на ум, – женского рода: Гусеница, Горлица, Мышь, Лань. Перевод каждого нового имени должен был опираться на круг ассоциаций, знакомых русскому читателю. Но самое главное было сохранить своеобразную логику авторского повествования, характер и поведение героев.

Важнейшим компонентом, на котором держится драматургия Кэрролла, является игра слов. В его книгах практически нет юмора ситуаций – они строятся на юморе слов и связанных с ним понятий. Для Кэрролла словесная игра чрезвычайно важна сама по себе, она определяет поступки героев и развитие сюжета. В этом, пожалуй, и заключается основное отличие Кэрролла от большинства других писателей, даже юмористических, нередко прибегающих к тем же приёмам. Кэрролл – не юморист в обычном смысле слова. В первую очередь его интересует тот разрыв, который существует между привычными, устоявшимися, закреплёнными вековым употреблением единицами языка и обозначаемыми ими понятиями.

Тут переводчик снова сталкивается с трудностями, практически непреодолимыми. Юмор характеров, юмор ситуаций сравнительно легко поддаются переводу, однако словесная игра адекватно почти не

переводится. Чаще всего переводчику приходится выбирать между тем, что говорится, и тем, как это говорится, то есть делать выбор между содержанием высказывания и юмористическим приемом.

Глава IV "Страны чудес" в оригинале называется «*The Rabbit Sends in a Little Bill*». В тексте фигурирует некий – *a Bill*, который оказывается ящерицей. Вместе с тем само наличие артикля в заглавии перед этим словом позволяет предположить здесь своеобразную словесную игру. (Известно, что ‘*bill*’ по-английски «счет», «билль» и что в заглавиях все значимые слова пишутся по-английски с большой буквы). Таким образом, ‘*a Little Bill*’ может читаться и как «крошка Билл», и как «маленький счет» (билль, закон и пр.). Стремясь передать эту игру, Демурова сохраняет несколько старомодную русскую форму имени (‘Билль’, а не ‘Билл’). В названии этой главы, – «Билль вылетает в трубу», – передается двойное прочтение оригинала. Число подобных примеров большое множество [7].

Важной особенностью набоковского перевода является русификация. Для В. Набокова было важно, чтобы русский читатель получил такое же эмоциональное воздействие от книги, как и английский читатель, чтобы он улыбнулся, чтобы скрытые замыслы проступили за игрой слов, образов, созвучий. Поэтому в его переводе возникла уже русская история, появились русские стишки, поговорки. Алиса становится Аней, Белый Кролик стал Дворянином Трусиковым, Чеширский Кот – Масленичным, англоговорящие персонажи Билли и Пэты превратились в русскоговорящих Яшек и Петек, Мышь читает нудную главу из учебника не о Вильгельме Завоевателе, а о Владимире Мономахе и т.д.

Борис Заходер упоминает в прологе своего перевода о его желании приблизить ‘Алису’ к России: «Будь моя воля, я назвал бы книжку, например, так: «Аленка в Вообразилии». Или «Аля в Удивляндии». Или «Алька в Чепухании». Ну уж, на худой конец: «Алиска в Расчудесии». Но стоило мне заикнуться об этом своем желании, как все начинали на меня страшно кричать, чтобы я не смел, И я не посмел!». Таким образом, можно увидеть попытку Заходера приблизить «Алису в Стране Чудес» к российским школьникам. Но, так или иначе, в своем переводе Заходер позволил себе некоторые вольности и достаточно далеко отошел от

английского оригинала, предварительно назвав свое произведение не переводом, а пересказом «Алисы в Стране Чудес» [6].

В переводе В. Орла, в отличие от предыдущих, утеряно главное – легкость и игривость слога. Парадоксы и каламбуры здесь переведены «тяжеловато», сказки излишне усложнены и авторски «интровертны».

Имена собственные несут в себе некоторую информацию о конкретном предмете, о его свойствах. Эта информация может быть богатой или бедной, и она чаще всего в разной степени известна в разных сферах общения в пределах одного языка. Если эта информация получает распространение в масштабах всего языкового коллектива, то это значит, что сведения о данном предмете являются частью языкового значения имени собственного. Особенность имен и названий, в отличие от многих заимствованных иностранных слов, состоит в том, что при передаче их на другом языке они в основном сохраняют свой первоначальный звуковой облик. Но в некоторых случаях, например, при переводе имен собственных в художественном тексте, для переводчика важнее передать не столько звуковую оболочку имени, сколько идею и смысловую нагрузку, которая важна для контекста и персонажа, названного этим особенным именем. Это объясняется тем, что переводной вариант художественного текста, в идеале, должен оказывать такое же воздействие на читателя, как и оригинал.

Литература

1. Lewis Carroll – «Alice's Adventures in Wonderland», 1865.
2. Льюис Кэрролл «Приключения Алисы в стране чудес. Сквозь зеркало» (Пер.Н.М.Демуровой), 1990.
3. Льюис Кэрролл – «Приключения Алисы в стране чудес» (Пер.Б.Заходера), 1971.
4. Льюис Кэрролл – «Приключения Алисы в стране чудес» (Пер.В.Э.Орла), 1980.
5. В. В. Набоков – «Аня в стране чудес», 1923.
6. <http://yablor.ru/blogs/alisa-v-strane-chudes-tri-perevoda/452997>
7. <http://www.wonderland-alice.ru/perevod/>
- 8.«Особенности перевода имён собственных на примере сказок» – http://otherreferats.allbest.ru/languages/00052188_0.html

Кучерова Людмила Николаевна
**Некоторые трудности перевода немецких заголовков
на русский язык**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: milanikolaevna@mail.ru

Как известно, газетно-журнальные заголовки предназначены для того, чтобы вызвать интерес у читателя, предварительно информировать его о главной проблеме текста, организовать читательское восприятие в процессе прочтения им текста. Данные принципы, на наш взгляд, необходимо принимать во внимание при переводе заголовков с немецкого языка на русский.

Процесс перевода заголовков немецкоязычных газет и журналов, по мнению А. Ф. Архипова, можно поделить на два этапа:

- 1) допереводной этап;
- 2) этап собственно перевода.

Каждый из этапов требует от переводчика выполнения определенного набора задач, которые нужно решить, а именно:

– на допереводном этапе:

а) выявление актуального содержания заголовка в связи с содержанием текста;

б) определение более конкретной функциональной направленности заголовка;

в) выявление степени и характера экспрессивности заголовка;

г) определение роли заголовка в организации текста.

– на этапе собственно перевода:

а) более точная передача или частичная компенсация выявленных особенностей заголовка с учетом закономерностей оформления заглавий аналогичных текстов в газетах и журналах, выходящих на русском языке (Архипов А. Ф. 1991, с. 149).

Перевод – это сложный трудоемкий процесс, который влечёт за собой возникновение большого количества трудностей. Проблемы перевода

связаны в основном с разнообразием грамматических и лексико-стилистических особенностей заголовков в немецких газетах и журналах.

Особенно часто при переводе заголовков трудности возникают из-за многозначности заголовка или некоторых его элементов. Причинами такой многозначности могут послужить высокая степень лаконичности заголовка, или как следствие употребления автором слов в переносном смысле. Нужно сказать, основную часть заголовков такого типа было переведено при помощи калькирования и описательного перевода. Приведём несколько примеров из немецкого журнала «Deutsch Perfekt» и попробуем объяснить значение выбранного заголовка.

Так, например, газетный заголовок «Wo aus Mücken Elefanten werden» никакого подвоха, казалось бы, не имеет. Данное фразеологическое выражение соответствует русскому «делать из мухи слона», что означает сильно преувеличивать, превращая незначительный факт в большое событие. Но, как стало известно из статьи, журналист использует вышеуказанный фразеологизм не в переносном значении. Все дело в том, что в Индии имела место очередная вспышка эпидемии, разносчиками которой стали комары. Эпидемия разрослась до серьезных масштабов (можно сказать до размеров слона), поэтому жители Индии понимают данное выражение буквально. Возможный вариант перевода: «Причина эпидемии – комары».

При переводе заголовка «Lampenfieber» трудность вызывает многозначность слова «Fieber». Так, немцы словом «Lampenfieber» называют раздражительность певцов и актеров перед выступлением. Однако заголовок несёт в себе совершенно другой смысл. «Fieber», как выяснилось, выступает не только в значении температуры тела, но ещё и выражает восхищение чем-либо или кем-либо. Таким образом, лишь после ознакомления с текстом можно понять, что в предложенной статье речь идет о новой модели ламп, которая вызывает восхищение своим дизайном. Возможный вариант перевода – «Удивительные лампы».

Рассмотрим еще один пример. Для названия своей статьи автор использует выражение из молодежного сленга «Voll die Peilung». Данное высказывание употребляется в случае, если человек понимает, о чём идет речь. Обратимся к значению слова «Peilung». Итак, глагол «peilen» был заимствован из области судоходства и имел значение «устанавливать

расстояние, удаленность корабля от заданного объекта». Прочитав газетную статью, мы понимаем, что речь идет о приборе для родителей, который позволяет установить местонахождение ребенка. Но и у этого прекрасного изобретения есть свой минус – зная, о том, где находится ребенок, родители не имеют возможности узнать, чем он занимается в данный момент. Возможный вариант перевода – «Пеленгатор для родителей».

При переводе заголовка «Hallo, Schatz!», на первый взгляд, не возникает никаких затруднений. Так немцы обычно называют близких и любимых людей. Но, прочитав журнальную статью, мы понимаем, что речь идет не о чем-то близком человеку, а о драгоценностях, найденных в Индии. Итак, основная трудность в данном случае заключалась в многозначности слова «Schatz». Возможные варианты перевода – «Здравствуй, сокровище!» или «Вот так сокровища!». Все зависит от того, хотим ли мы сохранить интригу или более точно раскрыть содержание статьи.

Следующий заголовок «Eine Trasse für sich» при первом прочтении довольно несложно перевести. Однако не все так просто. Оказывается, в случае, когда какой-либо человек или предмет считается хорошим, немцы говорят: Diese Person oder diese Sache ist eine Klasse für sich. То есть в нашем случае трудность состоит в том, что автор немного изменил речевой штамп, так как в статье говорилось о женщине, которая является владелицей железной дороги. Героиня статьи использует дорогу только для своих личных целей: перевозит продукты на ферму. Возможный вариант перевода – «Необычная трасса».

Интересен для перевода заголовок «Stilleben». Не ознакомившись с текстом можно перевести заголовок как «спокойная жизнь». Но, прочитав статью до конца, становится ясно, что автор данным словом описывает период кормления младенцев. Это время, когда они только пьют молоко матери и спят. Сложность перевода заключается в словообразовании. Как выяснилось, первая часть существительного «Stilleben» образована от глагола «stillen» – кормить грудью, а не от существительного «die Stille» – тишина. Возможный вариант перевода – «Жизнь новорожденного».

Любопытно было также перевести заголовок «Sturm im Milchglas». Всем известно, когда человек злится или устраивает скандал из-за какой-то мелочи, про него говорят «устраивает бурю в стакане» (Sturm im

Wasserglas). В нашем случае автор сообщает о том, что европейский союз устроил бурю в стакане молока (Sturm im Milchglas). Оказывается, ЕС запрещает квоты на молоко, так как крестьяне производят такое количество молока, что могут продать его на свободном рынке. Для многих людей этот скандал лишь буря в стакане молока, но для некоторых крестьян это вопрос жизни. Возможный вариант перевода – «Буря в стакане молока».

Перейдем к следующему заголовку – «Spätes Erwachen». В чем же суть этого заголовка и как его правильно перевести? «Erwachen», как известно, пробуждение от сна. Однако трудность перевода заключается в переносном значении выражения «Spätes Erwachen». Оно означает пробуждение от иллюзий, грез и осознание реальности. Именно это значение заголовка подразумевал автор статьи. В статье речь шла о критике романа «Nicht so schlimm». Основная идея книги, с одной стороны, заключается в позднем пробуждении от иллюзии несчастливого брака. С другой стороны, в позднем созревании главного героя как мужа. Возможный вариант перевода – «Пробуждение от иллюзий».

Наконец, последний пример заголовка «Krise ist in Mode», на первый взгляд, тоже совсем не сложно перевести. Но не понятна идея журналиста. Ясно лишь, если какая-либо вещь в моде, значит, она современна. Но в период экономического кризиса нельзя сказать, что кризис считается модным. Итак, после прочтения текста, становится очевидно, что автор «играет» с данным выражением. В тексте говорится о том, что мировая мода зависит от кризиса. Во времена кризиса такие известные брендовые фирмы как Hugo Boss и Escada терпят убытки, так как в период экономического кризиса люди меньше покупают дорогую одежду. Вопрос о том, зависит ли мода от кризиса или кризис от моды, для брендовых фирм в любом случае проблемный. Возможный вариант перевода «Кризис и мода».

Таким образом, все вышеперечисленные примеры подтверждают мысль о том, что перевести заголовок правильно, не читая статью и не вникая в суть главной проблемы, довольно проблематично. Очень часто при переводе заголовка теряется его экспрессивность, что объясняется целым рядом причин.

Литература

1. Архипов А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский. – М.: Вшш.школа, 19991. – 256с.

Морозова Елена Николаевна

**Реализация стилистического потенциала грамматической формы
в английском языке (на примере артикля)**

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: anima08@yandex.ru

В современном мире всеобщей информатизации и товарно-денежных отношений одной из важнейших функций языка становится воздействующая. Язык постепенно превращается из инструмента для накопления и обмена информацией в эффективный механизм получения выгоды. В связи с этим широкое распространение получают курсы и методики обучения технике ведения переговоров, делового общения, создания рекламы и т.п., а внимание языковедов устремляется в сторону лингвостилистики и лингвопрагматики.

Не смотря на то, что стилистические приёмы и экспрессивные средства языка давно и хорошо изучены, в области стилистического потенциала грамматической формы остается много белых пятен. Грамматически правильная форма слова является эталоном, вследствие чего эмоционально окрашенное отступление от этой нормы, как инструмент для создания необходимого образа, остается незаслуженно забытым и используется авторами гораздо реже, чем лексические или синтаксические грамматические приемы.

Механизм реализации стилистического потенциала грамматической формы наиболее полно можно описать через призму теории оппозиций, впервые сформулированной Н.С. Трубецким в области фонологии [6]. Сегодня понятие оппозиции является одним из основных в учении о грамматической категории слова. Передача категориальных значений основана на непосредственных парадигматических соотнесениях грамматических форм и выявляется в виде категориальных грамматических противопоставлений, или оппозиций. Элементы объединяются в оппозиции по имеющимся у них «общим» признакам и при этом обязательно содержат «дифференциальные» признаки (далее ДП), которые непосредственно различают выражаемую оппозицией функцию [2, С. 122].

Именно теория оппозиций позволила по-новому взглянуть на место артикля в грамматической системе английского языка. Современное языкознание характеризуется противоборством двух основных теорий. Согласно первой, артикль рассматривается как служебное слово с лексическим значением, образующее с существительным словосочетание. Согласно второй, артикль считается компонентом грамматической формы имени существительного, выражающей его грамматическую категорию. Из них наиболее последовательной и обоснованной в свете последних исследований является вторая.

Лингвистам удалось обосновать служебную роль артиклей, отсутствие у них лексического значения, а главное, существования в английском языке особой грамматической категории существительного, которая находит выражение в виде аналитических форм имени с артиклем. Аналитический характер сочетаний артиклей с существительными доказывается, во-первых, возможностью вхождения некоторых других слов между компонентами формы, в частности, прилагательных, во-вторых, возможностью употребления артикля только перед первым из имен существительных в ряду однородных членов и опущения его перед другими [5].

Согласно концепции М. Я. Блоха артикли выражают категорию детерминации, конституируемую противопоставлением идентификации (*identification*) и обобщения (*non-identification, generalization*) предмета. Идентификация выражается определённым артиклем, а обобщение – неопределённым и нулевыми артиклями. В свою очередь, обобщение представлено оппозицией относительного обобщения (классификация), передаваемого как неопределённым, так и нулевыми артиклями, и абсолютного обобщения, выражаемого нулевым артиклем [1, С. 91].

Изучение артикля как аналитического элемента формального выражения грамматической категории существительного позволяет нам описать его стилистически окрашенное употребление через процесс оппозиционного замещения по категории артиклевой детерминации.

Оппозиционное замещение определяется как явление, возникающее в процессе функционирования различных подсистем языка, как синтагматический процесс снятия смысловых дифференциальных

признаков противочленов и стяжение бинарной оппозиции к одному члену, т.е. один из членов оппозиции выполняет функцию своего противочлена, или иначе, получает ДП своего противочлена, теряя свои ДП или сохраняя их как фоновые [3], [7].

В оппозиционном замещении выделяют два случая (нейтрализацию и транспозицию), которые «имеют одинаковую основу, но вместе с тем и принципиальное различие». Нейтрализация определяется как «такой частный случай оппозиционного замещения, при котором замещающий член выполняет функции своего противочлена, теряя «на время» свои собственные». А транспозиция «представляет собой такой частный случай оппозиционной редукции, при котором замещающий член перенимает функцию своего противочлена (она становится основной), но сохраняет частично и свою собственную функцию, которая становится фоновой или переносной» [3].

Таким образом, употребление неопределённого артикля с именем собственным можно описать как транспонированную форму по вторичной категории артиклевой детерминации. Вторичная категория обобщения, представленная оппозицией неопределённого/нулевого артиклей с ДП относительного обобщения, с одной стороны, и нулевого артикля с ДП абсолютного обобщения, с другой стороны, стягивается в один член, обладающий как ДП сильного, так и ДП слабого членов.

Например: **A Forsythe** is not an uncommon animal (Galsworthy).

Согласно традиционной трактовке имена людей употребляются без артикля. Однако грамматическая категория всегда выражена в форме и представлена либо слабым, либо сильным членом оппозиции. Следовательно, в этом случае мы не можем говорить о полном отсутствии артикля. Как это ни странно звучит применительно к имени собственному, но речь идет об употреблении нулевого артикля со значением абсолютного обобщения (слабый член оппозиции). Имена людей – слова, обозначающие совершенно разнообразных референтов, и не обладающие набором сигнификативных признаков в сознании человека. Иными словами, у нас нет в сознании концепта Маша, или Форсайт. Нулевой артикль абсолютного обобщения, употребляемый с именем человека, указывает на отсутствие в нем каких-либо отличительных признаков, значимых для

говорящего. Неопределённый артикль относительного обобщения (классифицирующий), употребляемый в данном случае с персональным именем, означает, что у говорящего в сознании имеется некий набор характеристик, которыми обладают все знакомые ему люди с фамилией Форсайт, классифицируя, таким образом, денотат.

Употребление имени собственного в примере относится к довольно таки распространённому типу, который характеризует не только художественную, но и повседневную речь. Несмотря на то, что подобные случаи фиксируются в учебниках и грамматиках, не считаясь стилистически маркированными, есть все основания причислить их к таковым, так как они должны обратить на себя внимание слушателя и читателя своей неизвестностью и новизной.

Еще одним примером может послужить превращение имени собственного в нарицательное, определяющее сущность такого стилистического приёма, как антономазия, с помощью которого происходит перенос характерных черт и свойств одного человека на другого: Shakespeare – **a Shakespeare** of our time (разносторонне талантливая и глубокопонимающая человеческие проблемы личность).

Swithin smiled and nodding at Bossiney said “Why, you are quite **a Monte Cristo**” (Galsworthy). В данном случае форма настолько перенасыщена дополнительными характеристиками, что они выходят на первый план и в сознании говорящего слово обозначает уже не имя человека, а набор признаков, свойственный людям определённого класса. Еще сильнее это проявляется при превращении имени собственного в нарицательное неодушевленное: There? That’s the best picture in the Louvre. It’s exactly like **a Manet**.

Когда же подчеркивается не частичное сходство двух людей, а их точное подобие, то антономазия выражается именем с определённым артиклем:

“This,” said Froelich, “is **the James Walker** who wrote ‘The Last of the Old Lords’” (M. Bradbury).

В данном случае речь идет о нейтрализации двойной категориальной оппозиции: первичной оппозиции идентификации и вторичной оппозиции обобщения. Таким образом, в сознании говорящего имеется концепт – тот

самый James Walker, который написал ту самую книгу, это уже не просто имя. Сама транспонированная форма, выражающая этот концепт, насыщена дополнительными коннотациями и, несомненно, является стилистически маркированной.

Употребление артиклей с именами собственными конечно же не единственный случай стилистического употребления артиклей. Это обширная область для изучения, а применение положений теории оппозиций к анализу механизма реализации стилистического потенциала грамматической формы открывает для языковедов новые возможности, которые позволят выделить такое ненормативное употребление грамматических форм, которое является не просто исключением или данью традиции, но насыщает их дополнительными коннотативными значениями и переводит в разряд стилистических приёмов или экспрессивных средств.

Литература

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М., 2003. – 423 с.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2004. – 239 с.
3. Блох М.Я., Данчеева Н.В. Стилистический аспект грамматической формы (к проблеме оппозиционного замещения)//Филологические науки – 1983.- №3.- С.54-62.
4. Знаменская Т.А. Стилистика английского языка. – М., 2006. – 224 с.
5. Никитин М.В. Категория артикля в английском языке. Фрунзе, 1961. – 75 с.
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М., 1960. – 196 с.
7. Хлебникова И.Б. Оппозиции в морфологии. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1969.

Нягу Светлана Васильевна
**Психологическая терминология как элемент
поисковой информационной системы**

Казахстан, г. Актобе,
Актюбинский государственный университет
имени К. Жубанова
e-mail: njagusv@list.ru

Специальная лексика представляет собой совокупность лексических единиц (терминов) и образует обширную область, представляющую интерес для анализа и регулирования. Отличительной чертой современной науки являются междисциплинарные исследования. В лингвистическом энциклопедическом словаре термин рассматривается как «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области или деятельности, входящее в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии)» [1, С.506].

Термин создаётся путём терминологизации слов общего языка, отражает основные признаки понятия в соответствии с уровнем развития современной науки и техники и служит для наименования понятий различных областей знания. Термин сужает значения производящего слова до одного понятия, имеющего точное и полное значение. Термин как самостоятельная единица наименования существует не автономно, а в составе определённой терминологической системы. Попадая из общего языка в определённую терминологию, многозначное слово приобретает однозначность [2, С.73].

Термин – это «сложное трехслойное образование, которое включает звуковой или графический компонент структуры термина, а также идеальный семантический компонент этой структуры, который определяется принадлежностью термина к лексической системе того или иного естественного языка; логический суперстрат, то есть содержательные признаки, позволяющие термину обозначать общее – абстрактное или конкретное понятие в системе понятий; терминологическую сущность, то есть содержательные и функциональные признаки, позволяющие термину

выполнять функции элемента теории, описывающей определенную специальную сферу человеческих знаний или деятельности» [3, С.7].

Создаваемые в процессе производственной и научной деятельности, термины занимают своё место в обществе людей, обладающих соответствующими научными и производственными знаниями, то есть они существуют в макротексте.

Разница между словом и термином объективно обусловлена тем, что они отражают явления разных уровней мыслительной деятельности – научное мышление и бытовое оперирование представлениями [4].

Исследователи предлагают множество определений понятия «термин». Но все определения объединяет мнение, что термином является любое слово с чёткой дефиницией, ограничивающей понятийную сферу. Подчеркивается функционально-смысловая сторона термина. Термин рассматривается как слово или словосочетание, связанное с понятием, принадлежащим к какой-либо области знаний или деятельности [5].

В.Н. Комиссаров определяет термины как «слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты определённой области науки или техники». [6, С.78].

Термины образуются на базе средств общего языка посредством обработки словообразовательной подсистемы, подчиняя её требованиям и функциям терминологической лексики. Терминосистема – знаковая модель определённой теории в специальной области знания или деятельности. Элементами её служат лексические единицы естественного языка, а структура в целом соответствует структуре системы данной теории. Термин и система сознательно конструируются в процессе формирования положений какой-либо теории.

Основными источниками формирования терминосистемы являются заимствования из других языков, интернациональный фонд, семантические способы образования новых терминов.

Таким образом, терминологическая система (терминосистема) характеризуется как сложная динамическая устойчивая система, элементами которой являются лексические единицы (слова или словосочетания) определённого языка для специальных целей, структура которой изоморфна структуре системы понятий специальной области знаний или деятельности,

а функция состоит в том, чтобы служить знаковой (языковой) моделью этой специальной области знаний или деятельности.

Терминосистема «Психология» представляет собой сложную систему, которой свойственна подвижность словарного состава, отражающего сущность явлений и процессов посредством новых терминов. В реальной жизни мы имеем дело с терминами как составной частью информации, представленной в тексте. Психология как наука интенсивно развивается и привлекает внимание всё большего количества людей, а не только узкому кругу учёных. Понимание информации по психологии на английском языке подчас затруднено поиском соответствия термина на русском языке. Подчас эквивалент термина отсутствует. Для адекватного перевода или передачи содержания на родной язык в таком случае необходимы знания в сфере психологии.

Можно привести следующие примеры. Многозначное слово «subject» в психологическом тексте имеет значение «испытуемый». Русскому слову «душа» в общем языке соответствует английское слово «soul», а в психологическом контексте «psyche». Значение английского «technology» – это не технология, а «техника».

Лингвистическая природа термина, являясь органической частью лексической системы литературного языка, отличается от других разрядов слов информационной насыщенностью. Если в общем языке слово может быть многозначным, то попадая в определённую терминологию, оно приобретает однозначность. Он может существовать в составе одной терминологии, или входить в разные терминологии под разным значением. Вхождение термина в разные терминологии одного языка представляет собой международную терминологическую омонимию [7].

Содержание термина раскрывается его дефиницией на основе выделения необходимых и достаточных признаков понятия. «Содержание слова раскрывается через его лексическое значение, не предполагающее логического выделения признаков понятия; в слове по сравнению с термином менее определённый объём понятия, без применения количественных характеристик» [8, С.26].

Рассматривая понятие «термин», необходимо рассмотреть его функции.

Термины, являясь специальным понятием научной сферы общения, придают тексту научный характер, раскрывая его содержание. По сути, информация закодирована в лексической единице более удобной для хранения, передачи или обработки. Термин позволяет опознать (отождествить) объект информации, обладая функцией идентификации. Любая информация направлена на получателя, то есть адресата. Термин в тексте реализует задачи такой эффективной организации текста, которая позволяет представить так научную информацию, чтобы она была адекватно понята адресатом. Отсюда следует, что термин обладает адресной функцией.

Итак, можно сделать вывод, что термин обладает следующими функциями: формирование научного стиля текста, экономия времени при понимании содержания понятия, значительное уменьшение знаков в тексте до одной или нескольких лексических единиц, высокая информативная ёмкость, кодирование информации, идентификация информации, адресация информации. Названные функции позволяют маркировать мыслительные процессы, которые адаптируют субъект познания в мире теории и профессионализмов.

Профессиональный язык понятен далеко не каждому человеку. Для овладения им необходимо специальное обучение. Работая в определённой сфере человеческой деятельности, необходимо овладение терминологией. Сложность увеличивается, если задачей ставится изучение терминологии на иностранном языке. Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Профессионально-ориентированное обучение полагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – Москва. – 1990.

2. Лотте Д. С. Образование системы научно-технических терминов // Основы построения научно-технической терминологии. – Москва. 1961. § 2: Независимость термина от контекста. – 73 с.
3. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – Москва. – 2007. – 256 с.
4. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. – Москва. – 2008. – 304 с.
5. Бархударов С.Г. О значении и задачах научных исследований в области терминологии: Сб. Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – Москва. – 1970.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. – Москва. – 1990. – 253 с.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь лингвистических терминов. – Москва. – 2008. – 624 с.
8. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – Москва. – 1977. – 246 с.

Ожегова Екатерина Юрьевна
Перевод специализированных текстов
(на материале юридической терминологии)

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: ozhegova-76@mail.ru

Перевод специализированных текстов считается наиболее трудным. Особой сложностью отличается перевод юридических текстов, т.к. он подразумевает знание иностранных законодательных систем, основного закона страны изучаемого языка, кодексов, политической системы и деловой документации. Большое значение имеет знание языковых особенностей русской и немецкой лексики, грамматики, синтаксиса. При переводе текстов юридического характера с немецкого языка на русский возникают затруднения в получении адекватного перевода, вызванного незнанием особенностей грамматического строя, словарного состава и научно-функционального стиля немецкого языка. Прежде всего, это прослеживается в неумении правильно выбрать необходимое значение многозначного слова, в непонимании грамматической или синтаксической конструкции, в невосприятии текста как единого целого, в неумении

использовать аналогии, замены, трансформации, а самое главное – в пренебрежении контекстом.

Именно контекст является разрешением многозначности лингвистических единиц, придает той или иной единице языка однозначность, делая возможным выбор одного из нескольких потенциально существующих эквивалентов данной единицы в языке перевода. Однако бывают случаи, когда, выбирая нужное значение слова, невозможно опереться даже на широкий контекст. В такой ситуации необходим выход за пределы языкового контекста, т.е. обращение к экстралингвистическому контексту, при котором учитываются экстралингвистические факторы – эпоха, обстановка, обстоятельства места и времени.

Характерными особенностями перевода немецких юридических текстов являются:

– большая насыщенность текстов юридической лексикой, основу которой составляют юридические термины, многие из которых переводятся на русский язык словосочетаниями (*der Mord* – умышленное убийство при отягчающих обстоятельствах, *der Totschlag* – убийство простого вида, *das Tatmittel* – средство совершения преступления, *das Beamtenrecht* – совокупность норм, регулирующих правовое положение государственных служащих и т.д.);

– порядок расположения сложного сказуемого, неизменяемая часть которого в главном предложении часто оказывается отделенной от изменяемой части большой группой слов, различными конструкциями или придаточными предложениями (*Eine enge Zusammenarbeit der Landerpolizeien ist durch regelmassig stattfindende Konferenzen der Innenminister der Lander, an denen der Bundesminister des Innern auch teilnimmt, gesichert.* Тесная совместная работа полиции земель гарантируется постоянно проводимыми конференциями министров внутренних дел земель, в которых так же принимает участие федеральный министр внутренних дел.) [2];

– в союзном придаточном предложении все части сложного сказуемого стоят рядом в конце предложения и отделены от подлежащего на значительное расстояние (*Alle Burgerrechte sind in der deutschen Verfassung verankert, die aus dem romischen Recht entwickelt worden war.* Все

гражданские права закреплены в конституции, которая развилась из римского права.) [4, С.34];

– наличие распространённого определения, где артикль или его заменитель отделены группой слов от своего существительного (Die laut Verfassung vom Bundeskanzler gewährleisteten Rechte Гарантированные федеральным канцлером на основе конституции права...);

– сложные инфинитивные группы, переплетающиеся с придаточными предложениями.

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

Наиболее часто в языке юриспруденции немецких текстов встречаются модальные конструкции «sein, haben + zu + Infinitiv», бессоюзные и союзные условные придаточные предложения, дополнительные и определительные придаточные предложения, презенс и имперфект глаголов в пассиве, результативный пассив, конъюнктив. В немецкой юридической литературе насчитывается в два раза больше сложных существительных, чем в художественной. Причём сложные существительные могут состоять из двух, трех, четырех и более слов (die Rechtsprechung – судопроизводство, der Bundesgrenzschutz – Федеральная пограничная охрана, der Staatssicherheitsdienst – служба безопасности государства). Поэтому необходимо правильно их переводить в тексте и понимать их на основе значений компонентов и способа словообразования.

Таким образом, перевод юридического текста с немецкого языка на русский – это замещение сообщения на одном языке сообщением на другом с сохранением смысла. Цель перевода заключается в решении проблем адекватности, в правильности определения единицы перевода, в овладении приемами трансформации языковых средств, в точном и четком изложении материала при почти полном отсутствии эмоциональных элементов; в исключении возможности произвольного толкования существа вопроса. Поэтому основными требованиями, которым должен отвечать хороший юридический перевод, являются [2]:

1. Точность – все положения, трактуемые в оригинале, должны быть изложены в переводе;

2. Сжатость – все положения оригинала должны быть изложены сжато и лаконично;

3. Ясность – сжатость и лаконичность языка перевода не должны мешать изложению лексики, ее пониманию;

4. Литературность – текст перевода должен удовлетворять общепринятым нормам литературного языка, без употребления синтаксических конструкций языка оригинала.

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

Литература

1. Avenarius H. Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 1995.

2. Левитан К.М. Курс юридического перевода с немецкого языка на русский. – Екатеринбург: Изд-во УрГЮА, 1997. – 286 с.

3. Potzsch H. Die deutsche Demokratie, Bonn, 1997.

4. Reuther H. Demokratie im Schaubild, Bonn, 1994.

Павлык Есения Александровна

Кельтские заимствования в современном английском языке

Российская Федерация, г. Сызрань

ГБОУ Лицей города Сызрани Самарской области

e-mail: allsupply@mail.ru

Английский язык больше чем какой-либо другой язык имел возможность заимствовать иностранные слова в условиях прямого непосредственного контакта: сначала в средние века от сменявших друг друга на Британских островах иноземных захватчиков, а позже в условиях торговой экспансии и колонизаторской активности самих англичан. Подсчитано, что число исконных слов в английском словаре составляет всего около 30%. Это обстоятельство давало многим исследователям повод преувеличивать значение заимствований и считать английский язык не германским, а романо-германским языком, отмечая смешанный характер английской лексики как его самую важную особенность, а иногда и вообще сводить всю лексикологию английского языка к проблеме заимствований [1, С. 127].

Существует тезис о незначительной роли кельтских языков в истории английского языка в период с V по VIII веков нашей эры, в основе которого лежит идея об англо-саксонском превосходстве. Широко распространено мнение о том, что кельтское население было либо уничтожено, либо выдворено на периферии занимаемой ими территории. Тем самым исключалась возможность кельтского субстрата в английском языке.

Традиционная точка зрения относительно влияния кельтских языков на древнеанглийский язык сводилась к тому, что это влияние было крайне незначительным и ограничивалось небольшим числом географических названий и заимствованных слов [2, С. 115].

В целом, среди мнений по вопросу о характере и роли англо-кельтских контактов можно выделить 3 направления.

Сторонники первого направления традиционно отрицают влияние кельтских языков на развитие английского языка [2, С. 116].

Приверженцы второго направления не признают влияние кельтских языков на начальном этапе англо-саксонского завоевания V-VIII веков, однако они признают возможность этого влияния на более поздних этапах развития английского языка.

Согласно третьей точке зрения, рассматривается возможность кельтского субстрата в английском языке уже на ранних этапах взаимодействия языков. Сторонники данной гипотезы утверждают, что следы кельтского влияния обнаруживаются в английском языке не в области лексики, а в области грамматики [2, С. 116].

Ряд лингвистов утверждает, что в английском языке конструкция с перифрастическим глаголом *do* появилась в результате кельтского влияния. Часто подчеркивается тот факт, что для кельтских языков вообще характерно употребление *do* как вспомогательного глагола [3, С. 7].

Таким образом, кельтский субстрат, по всей видимости, сыграл важную роль в развитии английского языка.

В настоящей статье делается попытка классифицировать кельтские заимствования в современном английском языке на примере анализа 200 лексических единиц, отобранные методом сплошной выборки из электронного этимологического словаря современного английского языка. Мы посчитали возможным представить три основные классификации кельтских заимствований в английском языке: *семантическую*, *структурную* и *этимологическую*. Возможно, все они являются не достаточно полными, но, наш взгляд, они позволяют хотя бы в общих чертах понять значение, структуру и источники появления кельтских слов в английском языке.

I. Семантические группы нарицательных слов кельтского происхождения.

1. Предметы быта, орудия труда, постройки (28% кельтских слов):

bin – мешок, корзина (для вина, зерна), *claymore* – старинный палаш (шотландских горцев), *shillelagh* – дубинка и т.д.

2. Религиозные или культурные понятия(22% кельтских слов):

banshee – дух, стоны которого предвещали смерть, *coronach* – древне-шотландское причитание погребального характера, *cross* – крест и т.д.

3. Обозначение рельефа местности, ландшафта (18% кельтских слов):

down – холм, *crag* – скала, утес, *glen* – узкая долина и т.д.

4. Наименования людей по роду занятий, социальному или политическому положению (10% кельтских слов):

bard – бард, певец, поэт, *eisteddfod* – собрание уэльских бардов, *tory* – тори, консерватор и т.д.

5. Еда и напитки (10% кельтских слов):

bannock – пресная лепешка, *flummery* – блюдо, приготовленное из пшеницы или овса; также любое сладкое блюдо из муки, яиц и сахара, *whisky* – виски и т.д.

6. Наименования флоры и фауны (8% кельтских слов):

brock – барсук, *shamrock* – трилистник, *hog* – свинья и т.д.

7. Эмоциональные прозвища людей (4% кельтских слов):

brat – ребенок, пострел, отродье, *spalpen* – бездельник.

II. Семантические группы кельтских топонимов Великобритании.

1. Кельтские компоненты, обозначающие различного рода возвышенности рельефа какого-либо региона (района) (30 % кельтских слов):

Ard – *ard* – ‘высокий’ (*Ardglass*), **Ban-/Ben-/Bin-** *beann* – ‘вершина’ (*Bangor*), **Carn** – *cairn* – ‘отвал / возвышенность’ (*Carnmoney*) и т.д.

2. Кельтские компоненты, обозначающие созданные человеком поселения, здания и другие объекты ландшафта (24 % кельтских слов).

Bally – *baile* – ‘город/поселение’ (*Ballybay*), **Dona** – *domhnach* – ‘церковь’ (*Donaghadee*), **Drohed-** *Droichead* – ‘мост’ (*Drogheda*) и т.д.

3. Кельтские компоненты, обозначающие плоскую поверхность земли или разного рода углубления в ландшафте (ямы, низины и т.д.) (16 % кельтских слов):

Agha – *achadh* – ‘поле’ (*Aghalee*), **Clon** – *cluain* – ‘луг’ (*Clontibret*), **Soom** – *cúm* – ‘лощина/впадина’ и т.д.

4. Кельтские компоненты, обозначающие тот или иной водоем (10 % кельтских слов):

Ath – *áth* – ‘брод’ (*Athlone*), **Bel** – *béal* – ‘устье реки’ (*Belfast*), **Bun** – *bun* – ‘дно реки’ (*Bundoran*) и т.д.

5. Кельтские компоненты, номинирующие тот или иной тип флоры конкретного региона (8 % кельтских слов):

Derry - *doire* – ‘роща/лесок’ (*Derry*), **Kil** - *coill* – ‘роща/лес’ (*Kilmore*), **Mona/-Money** *móna* или *monaidh* – ‘дёрн/тор’ (*Cornamona*, *Ballymoney*) и т.д.

6. Кельтские компоненты, обозначающие различные характеристики местности:

Beg - *beag*– ‘маленький’ (*Killybegs*), **Fin** - *fionn*– ‘чистый/белый’ (*Finglas*), **Roe** – *rua (dh)* – ‘красный’ (*An Ceathrú Rua*) и т.д.

III. Структурные типы нарицательных имен кельтского происхождения.

1. Односложные (43% кельтских слов): *cross, bin, clan* и т.д.
2. Двусложные (47% кельтских слов): *spalpen, shamrock* и т.д.
3. Многосложные (10% кельтских слов): *eisteddfod, flummery* и т.д.

IV. Структурные типы топонимов с кельтскими компонентами.

1. Односложные (основная часть обозначает названия рек) (20% кельтских слов): *Aire, Avon, Coquet, Dart, Dee, Loch* и т.д.
2. Двусложные (22% кельтских слов): *Coolock, Shandon, Derry* и т.д.
3. Многосложные (включая топонимы, образованные путем словосложения) (58% кельтских слов): *Magherafelt, Cornamona, Mullingar* и т.д.

V. Этимологические группы нарицательных слов кельтского происхождения.

1. Шотландские заимствования: *clan, claymore, glen, loch, veel, slogan* и т.д. Это наиболее многочисленная этимологическая группа нарицательных слов более позднего периода заимствования.

2. Валлийские заимствования: *coracle, cromlech, eisteddfod, flanel, flummery*.

3. Гаэльские слова более раннего периода заимствования: *bard, bin, brat* и т.д.

4. Латинские слова, заимствованные кельтскими племенами из латинского языка в период покорения римлянами британских островов и, в свою очередь, перешедшие в английский язык: *bannock, cross, pillion, plaid*.

VI. Этимологические группы кельтских топонимов Великобритании.

1. Топонимы шотландского происхождения: *Clyde, Dee, Loch, Spey* и т.д.

2. Топонимы валлийского происхождения: *Dovey, Severn, Taff, Teifi, Cardiff* и т.д.

3. Топонимы пиктского происхождения.

Следует отметить, что численно данная группа является очень маленькой, все слова в ней являются индикатором распределения

поселений пиктов, которые проживали на севере Шотландии: Питкасл (Pitcastle) – «доля, принадлежащая замку».

4. Топонимы гаэльского происхождения, которые состоят из ирландских и шотландских наименований, например, город Дуглас (Douglas) – «черный ручей».

Проведённый анализ показал, что слова кельтского происхождения, несмотря на их малочисленность, занимают определённое положение в английском языке. Основная их масса представлена в топонимике Британских островов. Однако, даже такое сравнительно небольшое количество кельтских слов, употребляемых в современном английском языке, позволяет дать их достаточно подробное описание.

Литература

1. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Санкт-Петербург, 1999. – 320с.
2. Николаевская Р.Р. Кельтский след в глобальном английском // Вопросы филологических наук, №3, 2007. С.115-124.
3. The Celtic roots of English/ ed. Filpulla, M., Klemola, J. Pitkanen – Joensuu: University of Joensuu, 2002.
4. Online Etymology Dictionary <http://www.etymonline.com/>

Потылицина Ирина Геннадьевна, Трыкина Елена Александровна

Representation of Gender Stereotypes in the English Advertising Discourse

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: irina_ptl@mail.ru

Gender stereotypes are not identical with reality. They may cause prejudices and discriminations. There are gender stereotypes embodied in advertisements. Because of its commercial foundations, advertising has to reflect gender stereotypes for the sake of the recognitions of the audiences. By watching the advertisements, the audiences gradually construct their own perceptions of gender which are highly stereotyped. So far, most researches on gender stereotypes in advertisements both at home and abroad are conducted on the basis of content analysis with few having gender stereotypes embodied in advertising discourse analyzed from critical point of view.

Language awareness of participants of communication depends on various stereotypes – social, religious, age-related, gender. The scope of linguistic consciousness is understood as a dynamic and complex environment of individuals, which exists in the form of various speech constructions and represents the unity of the cognitive, emotional and language processes.

Social status, standard of culture, age and gender of the individual are reflected in his/her verbal strategies, as well as in produced texts aimed at impact, including advertising. Thus, the social stereotypes are represented in speech.

A.A. Zalevskaya [1] defines "representation" as a functioning individual means of replacement of that which is described as a verbal lexical meaning. To the forms of presentation of the meaning the author includes signs, concepts, images, prototypes, propositions, frames and stereotypes.

Within the advertising communication under the term «representation» we mean the process of selecting, structuring and presenting information by an addressee with the help of linguistic methods in which the referent is endued by some attributes.

In advertising discourse with a set of linguistic and extralinguistic resources gender stereotypes existing in society are represented. They form the structure of a statement oriented on a specific recipient, as belonging to a particular gender – is an integral "the most profound, the fixed characteristic of each person."

Representation of gender stereotypes in advertising discourse promotes gender identity of the target group of participants. In other words, such parameters of communicators as social, cultural, age and gender drive the relevant cognitive categories (schemes). The interpretation of the given cognitive categories of advertising discourse leads to a certain language awareness and stereotypes of a group and serves as a means of self-identification of its members.

We consider the language representation of gender stereotypes, under which we understand the verbalized concepts that contain the information associated with a specific gender produced by social and cultural mechanisms implemented in the communication.

Both genders in the different language cultures are assigned to have a different set of essential value attributes. They regulate the behavior and affect the verbal communication. Gender relations are expressed by gender stereotypes that are updated in the public consciousness of any culture and reflect the set of

characteristics attributed to a particular gender. These are culturally and socially constructed views and presuppositions about the qualities, attributes and behaviors of both sexes and their reflection in language.

We found that in the English advertising discourse, women are more socially stereotyping than men. This is particularly evident in the advertisements, in which men are potential receivers. Roles of women are limited by housekeeping (bringing up the children, cleaning the house, shopping, etc.) and sex.

If the advertising text containing pronouns «she, her, herself, or token woman, girl, lady, wife, girlfriend» etc., oriented on the male audience, associative signs of cunning are added to the category of gender (Then I caught her spending \$ 65 on make- up.), molestation (We `d like to thank all the nagging mothers who made these performances possible. The average woman speaks 10, 000 words in a day, roughly 9, 950 too many.), restrictions of men's freedom (She told me we could not afford beer anymore and that I would have to quit. He is suffering from estrogen deficiency; she is the reason why.), complexity of understanding (Almost as complicated as a woman, except it's on time.), weakness, restriction (You mean a woman can open it? Think of it as a light beer that's not in touch with its feminine side. Chicks just want to play games.). Also, there is an opposite tendency, when in men advertising the referent having feminine signs combines prototypical properties of attractiveness (Free stuff this way-100 sexiest girls. But why should women be the only ones to have armpits nice enough to fall asleep in? Warning: may awaken animal instincts. Ancient Greeks said the most beautiful part of a siren was her voice.) or signs of family, thriftiness (Now all you need is a wife and kids. There's only one mother. Her left hand rocks the cradle. Your mother warned you about me.).

Thus, in the men's language consciousness women are presented as a weaker sex, and she fulfills stereotypical roles of wife existing in society: girlfriend, mother, and has the appropriate typical gender characteristics.

In the advertisements, aimed at a female audience, female referent is presented by a set of associative characteristics. The text contains the same lexemes, and pronouns as the male advertisement: woman, girl, lady, she, her (The American girl store experience is what every girl dreams of. When day turns to night, an elegant lady turns her Reverso Duetto's case. Exploring the world of her favorite characters. Because every girl needs to powder her nose. It

won't be land before you have discovered what women around the world already know.), and the pronouns «me, my, you, your, we, us, our» describing the female recipient / recipients (Because you're worth it. As we all know, real beauty is more than skin deep. As your skin matures it develops specific needs, and can experience hyper-dryness, loss of elasticity, loss of radiance. See me, not my makeup.), and points, revealing an implicit gender semantics (Ever wished you had hair colour like this? Gives you that natural "no makeup" sheer finish, ideal for summer. The age defense system that corrects and protects.).

In the advertisements aimed at women, features of beauty are added to the gender of the referent (As we all know, real beauty is more than skin deep. Leaving your face and body naturally bronzed, beautiful and healthy looking ...), elegance (When day turns to night, an elegant lady turns her Reverso Duetto's case.), attractiveness (Pretty as a picture. Cheerleaders of the year.), perfect (Perfect 10 lavishes love on your fingertips to give you 10 perfect nails.), willingness to help (Help your daughter with oily / combination skin with blemishes being a common problem. Moms have a solution.), fashion (He often sends me messages on my new mobile phone. Give yourself a healthy new look with viva long colour featuring the revolutionary Viva On / Off System. Fashion, beauty, health, shopping.), health (Designed to work together to strengthen hair for better protection against breakage. No more grays, just healthy looking hair. A radiant tan, healthy skin, complete confidence.), sagacity (It's very easy to send him words and pictures like these emotion icons. It's not what you put on. It's what you put in.), which are transferred on the recipient of the statement.

It should be mentioned that the stereotype "correspondence to the norm" is one of the important features of the feminine gender in female advertising, especially with regard to appearance. The comparison "before and after» is a typical method of text construction (For skin impurities, especially for young skin ... Speeds up the healing of spots 79%. The body is a temple but yours is probably the Taj Mahal on the high street ... It's a precise balance of every single vitamin and mineral your body needs. First signs of ageing ... Lines are visibly reduced the complexion is fortified and radiant – with results in just eight days.).

Coming to the conclusion we want to note that in the women's language consciousness a woman is represented first of all as a beautiful gender with the appropriate stereotypical attributes.

Representation of female gender stereotypes in English-speaking advertising discourse corresponds to the language consciousness of the recipient and reflects men's requirements to women, and aspirations of women themselves.

Литература

1. Залевская, А. А. Языковое сознание: вопросы теории / А.А.Залевская // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1.
2. Иссерс, О. С. Проблемы создания «коммуникативного портрета»: гендерный аспект / О. С. Иссерс // Гендер: язык, культура, коммуникация. 2002. № 2. С. 172–178.
3. Кирилина, А. В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра. филол. наук: / А. В. Кирилина; М.: 2000. 40 с.
4. Потапов, В. В. Современное состояние гендерных исследований в англоязычных странах / В. В. Потапов // Гендер как интрига познания. 2000. №1. С. 94–95.
5. Gershung, H. L. Polarized Semantic Change of Words Associated with Females and Males / H. L. Gershung // Journal of Language and Social Psychology. 1993. №12 (1–2). P.66–80.
6. Trauth, E. M. Environmental influences on gender in the IT workforce / E. M. Trauth // ACM Sigmis Database. 2008. №39(1), P. 8–32.

Пчелинцева Мария

Культурная жизнь Германии

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

Научн. рук. – к.п.н., доцент И.М. Радионова

e-mail: pchelintsevamaru@mail.ru

Культура Германии включает в себя культуру как современной Федеративной Республики Германия, так и народов, составляющих современную Германию до её объединения: Пруссия, Бавария, Саксония. Более широкая трактовка «немецкая культура» включает в себя также культуру Австрии, которая политически независима от Германии, но принадлежит к той же культуре. Немецкая культура известна с 5 в. до н.э.

Для современной Германии характерно многообразие и широкое распространение культуры. Здесь нет централизации культурной жизни в одном или нескольких городах – они рассредоточены буквально по всей

стране: наряду с известными Берлином, Мюнхеном, Веймаром, Дрезденом или Кёльном имеется множество небольших, не так широко известных, но культурно значимых мест: Ротенбург-об-дер-Таубер, Наумбург, Байройт, Виттенберг, Шлезвиг и другие.

Театральное искусство в Германии. Культурная сцена в Германии многообразна: насчитывается около 820 театров. Даже в небольших провинциальных городах имеются интересные в художественном отношении многопрофильные театры (драма, опера, балет). Немало и независимых театров, которые находятся под опекой государства и имеют субсидии. Например, это театр «Шаубюне», который считается уникальным явлением в сфере немецкого искусства.

Несколько слов стоит сказать и о *классическом балете Германии*. Его развитие шло противоречивым и сложным путём. На данный момент существует более 60 музыкальных театров, в которых танцуют небольшие, но очень квалифицированные коллективы.

Ведущим коллективом является Штутгартский балет, находящийся в Вюртембергском государственном театре. Наиболее известными артистами этой труппы являются: М. Хайде, Б. Кайль, Р. Крэган, Э. Мадсен и многие другие. В театральной жизни Германии видную роль также занимает Гамбургский балет Государственной оперы. Весомый вклад в развитие балета не только Германии, но и всего мира внесла Пина Бауш, которая была легендой авангардистского хореографического искусства, а также руководила труппой Вуппертальского театра.

Музыкальная жизнь Германии. Любовь к музыке является неотъемлемой чертой немецкого национального характера. В стране существует более 120 музыкальных театров и 140 профессиональных оркестров. Особо необходимо отметить оркестры Берлина, Мюнхена и Гамбурга, а также Дрезденскую государственную капеллу. Всемирную известность заслужили такие немецкие певцы как Д. Фишер-Дискау, Р. Колло, а также композиторы К.Х. Штокхаузен, К. Вайль и Р. Штраус.

Самой любимой оперой у немецкой публики является «Волшебная флейта» В. Моцарта, а опереттой – «Летучая мышь» И. Штрауса. В последние годы с ними успешно соперничают мюзиклы.

К концу 90-х годов XX в. в Германии насчитывалось более 1000

государственных музыкальных школ, 25 тыс. любительских оркестров и бесчисленное количество музыкальных ансамблей. Каждый четвертый немец поет в хоре или играет на каком-нибудь музыкальном инструменте.

Международный статус имеют бетховенский фестиваль в Бонне и вагнеровский фестиваль в Байройте.

Немецкий кинематограф представляет собой значительный пласт мирового киноискусства и включает в себя многочисленные шедевры кинематографа, начиная с немого кино и заканчивая современными авторскими работами. Немецкий кинематограф имеет давнюю традицию и оказал решающее влияние на раннюю эпоху развития кино.

Совсем недавно фильм из жанра научной фантастики, произведение Фр. Ланга «Метрополис», снятый в 1927 г., стал первым и единственным фильмом, который включили в реестр мирового документального наследия ЮНЕСКО «Память мира».

История немецкого кинематографа началась 1 ноября 1895 г., когда братья Складановские стали организовывать для публики показ короткометражных фильмов в варьете «Wintergarten» в Берлине. После Первой мировой войны начался мощный подъем в области кинопроизводства. В то время завоевали мировую славу такие фильмы, как «Кабинет доктора Калигари» (1919 г.) Р. Вине и «Носферату: Симфония ужаса» (1922 г.) Ф. В. Мурнау. Эти шедевры мирового кинематографа являются одними из первых «фильмов ужасов», определивших развитие этого жанра. Не менее известным фильмом 20 в. является картина Й. фон Штернберга «Голубой ангел».

Многие немецкие фильмы были удостоены высших кинематографических наград. К. Линк получила Оскар за фильм «Нигде в Африке». Ф. Акинбыл удостоен Золотого глобуса за «Головой об стену». Социальная драма «Софи Шолль» Ю. Йенч получила Германскую кинематографическую премию.

Музеи и галереи Германии. В Германии существует множество музеев изобразительного искусства, художественных галерей и выставочных залов, собирающих, хранящих и выставляющих на всеобщее обозрение памятники истории, искусства, культуры, науки и техники. Традиция создания музеев и выставок восходит к началу 19 в., когда, наряду с давно

существовавшими коллекциями монархов и знати, были организованы публичные городские музеи и национальные музеи отдельных земель.

Музеи крупных городов Германии славятся богатейшими коллекциями предметов искусства. На данный момент в Германии насчитывается более 6200 музеев (из них 630 художественных), и их число постоянно растёт. Художественные коллекции Германии являются одними из самых богатых в мире.

Литературная жизнь Германии. Германия – страна книг: ежегодно здесь издаются и переиздаются свыше 95 тыс. книг, благодаря чему она входит в число ведущих книжных наций. Практически в каждом, даже небольшом, немецком городе работает публичная библиотека. Все их насчитывается порядка 9 тыс. Несмотря на то, что в Германии не создана одна главная библиотека (как, например, Библиотека Конгресса в США или Библиотека Британского музея Великобритании), Федеральным библиографическим центром Немецкой библиотеки во Франкфурте-на-Майне получается экземпляр каждой напечатанной в Германии после 1945 г. книги. Таким образом, на сегодняшний день общий фонд библиотеки представлен 14 млн. томов.

Каждой осенью издательский мир собирается в Германии на крупнейшее мероприятие – Международную Франкфуртскую книжную ярмарку. Не менее значимой является Лейпцигская книжная ярмарка, проходящая каждой весной.

Культурная политика Германии. Внешняя культурная и образовательная политика наряду с классической дипломатией и внешнеэкономической политикой является третьим столпом германской внешней политики. По поручению федерального правительства Институт им. Гёте (Goethe-Institut, основанный в 1951 г.) занимается популяризацией немецкого языка и культуры по всему миру. В настоящее время существует 149 филиалов института в 91 стране мира, которые осуществляют разнообразные культурные программы. Институт международных культурных связей (ИМКС) в Штутгарте способствует взаимопониманию между культурами, организуя, например, художественные выставки в Германии и за рубежом. Эти и другие посреднические организации налаживают межкультурный диалог.

В заключение следует отметить, что культура Германии является неоспоримой мировой ценностью.

Литература

1. Коляда Н.И. Landeskunde. Deutschland. Ростов-на-Дону, 2002. – С. 320 с.
2. Мирианашвили М.Г., Северова Н.Ю. Лингвострановедение Германии. М., 2007. – С. 224 с.
3. Подгорная Л.И. Deutschland / Германия. М., 2008. – С. 496 с.
4. Matecki U., Adler St. Dreimal Deutsch: in Osterreich, in Deutschland, in der Schweiz. Stuttgart, 2004. – S. 128 s.

Разуваева Татьяна Александровна

Стилистические возможности немецких диалектизмов

(на материале художественного произведения

Н. Fallada „Der eiserne Gustav“)

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: rastan12@mail.ru

Использование диалектизмов в художественных произведениях является обоснованным явлением, так как диалектизмы могут выступать в качестве стилистического средства и выполнять ряд стилистических функций. Однако в разное время существовали различные подходы к рассмотрению диалектизмов в художественных произведениях. Так, согласно данным О. И. Блиновой, до XIX века диалектные явления рассматривались как отклонения от «принятых» языковых норм – отклонения, подлежащие устранению как ошибки. Позднее, в начале XIX века, предпринимаются первые попытки обосновать самостоятельность, самоценность и самобытность устных диалектов как «языков народных». Что касается усиления интереса к изучению диалектизмов в составе художественного произведения, наблюдаемое во второй половине XIX века, то оно связано непосредственно с народнической деятельностью младограмматиков, которые ставили перед собой цель найти в «народных говорах» ненарушенную, девственную «чистоту» языкового развития [1, С. 24-29].

По мнению Н. И. Филичевой, основными стилистическими функциями

диалектизмов являются:

- создание особого местного (локального) колорита;
- создание социального колорита;
- временного колорита [3, С. 35].

Выше перечисленные функции диалектизмов тесно связаны между собой, они могут переплетаться, придавая тем самым естественность реалистически отображаемой в художественном произведении языковой ситуации в определенной местности и в определенный период времени.

Более того, Н. И. Филичева считает, что диалектизмы как стилистические средства социальной индивидуализации и типизации речи, создания определенного социального, локального и временного колорита характерны, прежде всего, для стиля художественной литературы. Употребление их в других стилях, например, в официальном сообщении или научном докладе, было бы нелепым и неуместным.

В. Н. Прохорова, занимавшаяся изучением диалектизмов в стиле художественной литературы, придерживается того же мнения, что «диалектные слова намеренно используются в языке художественной литературы» [2, С. 4].

Материалом для лингвистического анализа послужил роман Г. Фаллады «Железный Густав» (*Fallada H. „Der eiserne Gustav“ Aufbau-Verlag, Berlin W8, 1962. – 837 s.*). Автор искусно вплетает диалектизмы в художественную ткань своего художественного произведения.

Прежде всего, за счёт использования диалектизмов, автор создает своеобразный локальный колорит, который описывает местечко в Берлине – столице Германии, где разворачивается действие романа. Преимущественно здесь речь идет о этнографизмах или этнографических диалектизмах. Для этнографического описания жизни персонажей романа служат слова „Rappen“ (s. 362), „Droschke“: „Ick bleibe bei meine Droschke“ (s. 334). В следующем примере мы встречаем два этнографизма „Vertiko“ и „Schraps“:

„Den Schraps?“ Welchen meinstе denn, Vater?“

„Den Schraps von unsere Kinder doch!“

„Der Schraps von den Kindern? Der liegt im Vertiko. Unten links. Aber, Vater...“

„wie der Alte aus dem Bett stieg und an das Vertiko ging und anfang

auszuräumen, was sich da so von den Kindern angehäuft hatte: und Hefte und Schulbücher, eine Gymnasiastenmütze von Erich, die ersten Schuhchen vom ersten Kind, von der Sophie...ein halbleerer Tuschkasten, Klassenbilder...“ (s. 335).

Из контекста можно определить, что „Vertiko“ является, возможно, ящиком, где лежат старые вещи и предметы, оставшиеся от детей, именуемые автором „Schraps“. Данному слову близко по значению слово в литературном языке хлам „Kram“.

Ряд таких слов не имеет абсолютных эквивалентов в литературном языке, другие находят близкие по значению литературные параллели. Но употребление последних явилось бы стилизацией и не создало бы "местного колорита", которого достигает Г. Фаллада употреблением лексических диалектизмов.

В первую очередь хотелось бы назвать лексический диалектизм „aus Daffke“, имеющий в литературном языке более или менее близкое по значению выражение „aus Trotz“:

„Das Volk aber lief an den glänzenden, an überfüllten Läden vorbei, es sah lieber gar nicht erst hin, oder es sah auch gerade hin, rein aus Daffke“ (s. 249), которое типично только для нижненемецкого диалекта в окрестностях Берлина.

Или, например, „Gottlob!“ (s. 54) произносит часто мать Hackendahl, когда речь заходит о ее сыновьях: „Gottlob!“ sagt sie aufatmend. „Ich sage es immer, Erich kann mal leichtsinnig sein, aber schlecht ist er nicht. Nein, schlecht ist unser Erich nicht“. Данное выражение довольно широко употребляется всеми героями романа.

Бросается в глаза также употребляемая на каждом шагу частица „bloß“, которая считается своеобразной визитной карточкой жителей Берлина и его окружения. Но со временем она вошла в речь жителей других северных регионов и сейчас ее можно услышать на территории всей северной Германии:

„Nee, ich meine auch bloß – so mit dem Trinken. Du hältst dich großartig, Vater, aber gut ist doch, dass Mutter nichts merkt“ (s. 243) (bloß ber. – denn, aber, nur).

Как мы видим, разнообразные стилистические функции диалектизмы выполняют непосредственно в авторской речи. Иногда автор намеренно вставляет лексические диалектизмы в свое повествование для передачи местного колорита.

Намеренно используя лексические диалектизмы и в речи персонажей,

Н. Fallada воссоздает языковую ситуацию в нижненемецких регионах, где особенно были сильны позиции местных диалектов и где диалектизмы не только пронизывали простонародную речь, но и находили свое отражение в устной речи представителей образованных и влиятельных слоев общества при общении в неофициальной обстановке.

Примером служит использование диалектизмов в речи адвоката при разговоре с одним из сынов кучера Эрихом, который разбогател благодаря помощи адвоката. Собравшись однажды в одном из ресторанов обсудить личные дела, и тот и другой то и дело употребляли диалектизмы, вероятно, для создания интимной, дружелюбной атмосферы, свидетельствующей о достаточно доверительных отношениях между ними:

„Erich! Erich!“ sagte der Anwalt seufzend. „Und du hast mir immer geschworen, alle deine Geschäfte seien in Ordnung. Als ich dich 1914 kennenlernte, habe ich wirklich geglaubt, es würde etwas anderes aus dir werden als ein Schieber“ (s. 464). Беседуя со своим воспитанником Эрихом, адвокат, будучи образованным человеком, употребляет слово „Schieber“ (neutral: Verdienener), часто несущее негативный оттенок, возможно, намекая на то, что он хотел «слепить» из своего ученика нечто большее, чем просто умельца «делать деньги». Тем самым он высказывает также свое разочарование, и даже некое пренебрежение к таким людям, несмотря на то, что он сам является одним из них.

В социолингвистическом аспекте примечательно и то, что речь Эриха особенно насыщена диалектизмами и диалектными «цитатами». Являясь до недавнего времени сыном бедного кучера, он говорит достаточно грубо и дерзко с адвокатом, с которым он на тот момент сравнился по статусу зажиточного бюргера:

„Wat bildet ihr Affen euch in, warum ich so nackich vor euch tanze? Euertwegen? Det ick nich lächere! Aber ick habe fünf kleene Jeschwister zu Haus“ (s. 462);

„Ich lasse mich nicht gerne ansohlen und neppen!“ rief Erich. „Und wenn ich bloß so was höre von fünf hungern-den Geschwistern...“ (s. 462).

Это свидетельствует о том, что он считается выходцем из простого народа и, несмотря на свой статус, сохраняет свои привычки.

Следовательно, как говорит Н. И. Филичева, «диалектизмы в речевом

портрете того или иного персонажа могут свидетельствовать о его происхождении из определенной местности, а также давать социальную характеристику, указывая на социальное происхождение, социальную принадлежность, уровень образования и культуры» (с. 36).

Речь персонажей в романе "Железный Густав" благодаря употреблению диалектизмов отчетливо противопоставляются речи других действующих лиц. Вводя диалектизмы в речь главных героев, Г. Фаллада преследует и иную цель, кроме достижения реалистичности и красочности описания. Диалектизмы используются писателем также при создании художественных образов с помощью языковой характеристики.

Так насыщенная диалектизмами речь Евгения Баста (Eugen Bast) в романе „Der eiserne Gustav“ информирует нас прежде всего о том, что названный персонаж родом из Северной Германии, а если высказаться точнее из Берлина, где также преобладает Niederdeutsch. Он говорит только на чистом диалекте „Plattdeutsch“. Например: „Det macht ja nischt, wenn Se mir nich kennen – denn werden Se mir eben kennenlernen!“ (s.86);

„ Mächen!“ flüsterte er. Plötzlich hatte sich sein lächelndes Gesicht verändert, er sah sie mit einem bösen, kalten Zorn an. „Mach mir keene Zicken! Seit vier Wochen loof ick Berlin ab nach dir, nu find ick dir endlich – denkste, ick lass dir nu wieder loofen?“ (s. 87).

„Du Nutte von einem Dieb, du!“ sagt er zwischen den Zähnen. „Du feinet Frollein – Eva – Hackendahl!“ (s.88-89).

Многочисленные фонетические, лексические, словообразовательные и грамматические диалектизмы в речевой характеристике Евгения Баста сигнализируют о том, что он элементарно не образован, что речь его не развита и примитивна, поэтому он пользуется так называемым «субкодом», не соответствующим сфере литературной коммуникации. Насыщая речь Евгения Баста диалектизмами, автор указывает на недостаток образования и ту социальную среду, из которой он вышел. Он только умеет оскорблять и подавлять своими наглыми и неоправданными оскорблениями, в чём мы убедились на вышеупомянутых примерах его манеры общения.

Диалектизмы в речевом портрете Евгения Баста являются стилистическим средством его социальной и в то же время индивидуальной типизации. Автор создает определенный социальный колорит, воплощает,

таким образом, в языковом материале определенную социальную среду, в которой разворачивается действие романа.

Из всего вышесказанного следует, что рассмотренные нами стилистические функции немецких диалектизмов находят свое применение в стиле художественной литературы, где они выражают три основные функции: создание локального, социального и временного колорита. К тому же диалектизмы выступают как средства социальной индивидуализации и типизации речи героев. Они помогают передать душевное состояние героев, стремятся к созданию доверительного характера, а также служат приемом создания сатирического эффекта.

Литература

1. Блинова О. И. Язык художественных произведений как источник диалектной лексикографии. Тюм., 1985. – 456 с.
2. Прохорова В. Н. Диалектизмы в языке художественной литературы. М., 1957. – 456 с.
3. Филичева Н. И. Диалектология современного немецкого языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностран-х языков. М.: Высшая школа. 1983. –102 с.
4. Fallada H. „Der eiserne Gustav“ – Aufbau-Verlag, Berlin W8, 1962. – 837 s.

Разумова Марина Владимировна

Интерференция и положительный перенос при изучении двух иностранных языков

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: smart-m.r._2.7@mail.ru

Слово «интерференция» произошло от латинского *inter* (между) и *ferentis* (несущий, переносящий) [1, С. 9]. Наиболее распространённым является определение У. Вайнрайха, который характеризует интерференцию как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [4, С. 26].

Самая частая сфера интерференции языка – его неконтактное изучение. Если назовем родной язык первичной системой, а изучаемый –вторичной,

то часто обнаруживаем использование во вторичной системе особенностей, которые отсутствуют как фонологически значимые в системе второго языка. В связи с этим нельзя не обратить внимания и на тот факт, когда под влиянием первичной системы вторичная сильно интерферирована, а осознанно изучаемый третий язык несёт незначительные следы интерференции. Часто это связано с близким контактом первичной и вторичной систем, где не преследуется задача осознанного исправления черт интерференции, а при изучении третьего языка профессионалом-педагогом «ставится» фонетический и грамматический норматив.

Будучи сложным явлением, интерференция изучается комплексом смежных наук, поэтому при классификации её видов в основу кладутся различные её признаки (источник, область функционирования, степень учета полилингвом дифференциальных признаков родного языка, форма проявления интерференции, её коммуникативный эффект и т.д.) [2, С. 32].

Интерференция – не единственная закономерность, возникающая при контактировании трёх языков. Одним из несомненных преимуществ изучения двух иностранных языков является появление больших возможностей для *положительного переноса*. Перенос – это результат взаимодействия навыков. «Навык – упрочившийся способ выполнения действия» [2, С. 15].

Частотность возникновения явлений интерференции и переноса зависит от трех факторов:

- а) уровня речевого развития в родном языке и осознанного владения им;
- б) уровня владения ИЯ1: чем лучше обучающийся владеет ИЯ1, тем меньше явлений интерференции у него возникает и тем больше появляется возможностей для положительного переноса. Но это означает также, что низкий уровень владения ИЯ1 может оказывать тормозящее воздействие на овладение ИЯ2;
- в) величины промежутка времени, который отделяет изучение ИЯ2 от изучения ИЯ1: чем меньше промежуток, тем больше воздействие ИЯ1 на овладение ИЯ2.

Большинство исследователей утверждает, что влияние ИЯ1 на изучение ИЯ2 сильнее, чем влияние родного языка.

Положительный перенос может иметь место на четырех уровнях:

а) на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы (такие, например, как кратковременная память, механизмы восприятия – зрительно и на слух, механизмы выбора, комбинирования, механизмы продуцирования при говорении и письме и др.);

б) на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и в ИЯ1, переносятся учащимися на ИЯ2 и облегчают тем самым их усвоение;

в) на уровне учебных умений, которыми обучающийся овладел в процессе изучения родного языка, и особенно ИЯ1, и которые переносятся им на овладения ИЯ2 и тем самым также существенно облегчают процесс усвоения;

г) на социокультурном уровне: социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения первого неродного языка (ИЯ1), и на этой основе новые социокультурные поведенческие навыки также могут быть объектами переноса, особенно при наличии близости западноевропейских культур.

Интерференция же, в свою очередь, может проявляться на:

а) языковом уровне (лексическом, морфологическом, синтаксическом и фонетическом);

б) на лингвострановедческом уровне;

г) на социокультурном уровне: социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения первого неродного языка (ИЯ1), и на этой основе новые социокультурные поведенческие навыки также могут быть объектами переноса, особенно при наличии близости западноевропейских культур [3, С. 42].

В научной литературе выделяются следующие виды интерференции:

– в свете дихотомии «язык – речь» различают речевую и языковую интерференцию, принимая за основу утверждение, что любое речевое явление принадлежит определенному языку. По словам Н.В. Багровой, вопросы, которые рассматриваются в речевой стадии интерференции, отличаются от вопросов, касающихся интерференции в языке. Это связано с тем, что в речи первостепенными факторами являются восприятие элементов другого языка и мотивы этого заимствования, а в языке главный

интерес представляет фонетическая, грамматическая, семантическая и стилистическая интерференции иноязычных элементов [1, С. 143];

– по источнику образования интерференция бывает межъязыковая и внутриязыковая. Первая подразумевает процесс, сущность которого заключается в том, что обучаемый, введенный в заблуждение общими свойствами и признаками контактирующих языков, отождествляет все остальные свойства этих языков и переносит всю программу речевого поведения с родного языка на иностранный. В результате в сознании полилингва возникает произвольная система соответствий, в которой смешиваются дифференциальные признаки контактирующих языков. Внутриязыковая интерференция рассматривается не всеми авторами и выделяется в исследованиях, проводимых в методических целях;

– учёные целесообразно выделяют коммуникативно-релевантную и коммуникативно-нерелевантную интерференцию [1, С. 76]. К коммуникативно-нерелевантной интерференции относятся отклонения от нормы второго языка, которые не мешают взаимопониманию. Интерференция является коммуникативно-релевантной, когда отклонения в речи существенно затрудняют понимание или полностью его исключают;

– интерференция различается в синтагматическом и парадигматическом планах. Впервые понятие синтагматических и парадигматических факторов было введено У. Вайнрайхом применительно к фонетической интерференции. Первые относятся к звукам, связанным в определенную последовательность, т.е. в речевую цепь. Вторые связаны с отношениями между звуками в модели, т.е. звуками, которые могут появляться в данной точке речевой цепи.

А. Е. Карлинский также предлагает классификацию интерференции в зависимости от специфики речевой деятельности многоязычного индивида [1, С. 139]. Ввиду того что речевая деятельность индивида характеризуется двумя психическими механизмами – говорение (кодирование) и понимание (декодирование), – следует различать интерференцию экспрессивную, связанную с порождением речи на иностранном языке, и импрессивную, связанную с пониманием речи на иностранном языке.

Литература

1. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. СПб, 2005. – 221с.
2. Баранникова Л.И. Проблема интерференции и вопросы взаимодействия

языков // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции. Саратов, 1966. – С. 4–23.

3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск, 2001. – 48с.

4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. Москва, 1972. – С. 21-30.

Савельева Дарья Олеговна, Синенкова Елена Егоровна

American English vs British English

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: elena.sinenkova@mail.ru

«We are two countries separated by a common language»

G. B. Shaw

«We have really everything in common with America nowadays, except, of course, the language»

(from The Canterville Ghost) O. Wilde

It's no wonder why I have chosen these humorous comments of the outstanding Irish writers as the titles. The English language that some time united both countries, now is transformed into two entirely different kinds of the same phenomenon. So how could it be possible that the original language is divided into two? The causes lie deeply in the history to which roots we should refer to make the today's situation more clear. And the aim of the article is to help readers on their journey to discovering the subtle nuances of American English and British English as well as strengthening their mental skills.

For 150 years America was a British colony. At that time British and American English were almost exactly the same. When America won the War of Independence in 1776, it became a free country. In 1782, its citizens were proudly christened «Americans», and in 1802, US leaders began to talk about «the American language». The USA was quickly growing richer and more powerful. Millions of Europeans came to America to start a new life there. There were settlers from Italy, Germany, Spain, Ireland, France and other countries and all of them brought new words and expressions to the language. The USA became a «melting pot» of cultures. As a result, English in America began to

develop a character of its own and today there are certain differences in pronunciation, grammar, vocabulary, spelling, punctuation, idioms and even in formatting of dates and numbers between American and British English. One particular contribution towards formalizing these differences came from Noah Webster, who wrote the first American dictionary (published in 1828) with the intention of showing that people in the United States spoke a different dialect from Britain, much like a regional accent.

American and British English spelling differences. In the early 18th century, English spelling was not standardised. Differences became noticeable after the publishing of influential dictionaries. Today's British English spellings follow, for the most part, those of Samuel Johnson's «A Dictionary of the English Language» (1755), whereas many American English spellings follow Noah Webster's «An American Dictionary of the English Language» (1828).

In many cases American English strayed in the 19th century from mainstream British spelling, but it has also kept some older spellings. In America, for example, it is rare for a word to end with -re, whereas this is common in Britain. Some examples include center/centre and meter/metre. American English also drops the «u» in British words like colour (color) and flavour (flavor) and an «l» in traveller (traveler) and reveller (reveler). Some irregular verb endings are also commonly used in British English but not in American English, for example burnt (burned in AmE), learnt (learned), smelt (smelled). The most striking differences between the spelling of American English and British English are in these suffixes: -ence for British (licence, defence) and -ense for American English (license, defense); -ize (American) and -ise (British) (organize vs. organise; realize vs. Realise); -yze (American) and -yse (British) (analyze vs. analyse; paralyze vs. paralyse).

As I have already said that the man chiefly responsible for these differences was Noah Webster, whose name you will still find on the front of America's most popular dictionaries. Webster was a strong proponent of English spelling reform for reasons both philological and nationalistic. He wanted to simplify English spelling and saw the political benefits of a new country having its own language. But many spelling changes proposed in the United States by Webster himself, and in the early 20th century by the Simplified Spelling Board, never caught on. Later spelling adjustments in the United Kingdom had little effect on

today's American spellings and vice-versa.

There are some grammatical differences between British and American variants. In British English the past participle of get is “got”. In American English the past participle of get is “gotten”. Speakers of American English generally use the present perfect tense far less than speakers of British English. In spoken American English it is very common to use the simple past tense as an alternative in situations where the present perfect would usually have been used in British English. The two situations where this is especially likely are:

In sentences, which talk about an action in the past, that has an effect in the present: Jenny feels ill. She ate too much. (American variant) Jenny feels ill. She's eaten too much. (British variant)

In sentences which contain the words already, just or yet: Are they going to the show tonight? – No. They already saw it. (American variant) Is Samantha here? – No, she's just left. (British variant)

Use of prepositions. In British English, at is used with many time expressions, e.g.: at Christmas/five 'o' clock; at the weekends. In American English, on is always used when talking about the weekend, not at, e.g.: will they still be there on the weekend?; She'll be coming home on weekends.

In British English, at is often used when talking about universities or other institutions, e.g.: she studied chemistry at university. In American English, in is often used, e.g.: she studied French in high school. In British English, to and from are used with the adjective different, e.g.: this place is different from/to anything I've seen before. In American English from and than are used with different, e.g.: this place is different from/than anything I've seen before. In British English to is always used after the verb “write”, e.g.: I promised to write to her every day. In American English, to can be omitted after write, i.e.: I promised to write her every day. Americans check out the situation, while the British check up on it. The British look out of the window, throw something out of the window, and even fall out of the window. Americans simply look out the window.

American English generally prefers the singular for collective nouns: “the government is considering”, where British has “the government are...”. Thus, while “the United States is topping the medals table”, “England are losing another Test Match”.

Some American words are simply unknown on the other side of the Atlantic

and vice versa. But a lot of words exist in both variants and that leads to trouble.

In his book “How to Scrape Skies” George Mikes gives several examples of this verbal misunderstanding: “You must be extremely careful concerning the names of certain articles. If you ask for suspenders in a man’s shop, you receive a pair of braces, if you ask for a pair of pants, you receive a pair of trousers and should you ask for a pair of braces, you receive a queer look.”

British visitors to America are often surprised at the different meanings that familiar words have acquired there. If an Englishman asks in an American store for a vest, he will be offered a waistcoat. If he wants to buy a handbag for his wife, he should ask for a purse, and if she wants to buy a pair of tights, she should ask for pantyhose: tights in America are what ballet dancers wear.

There is another group of words that vary in the two countries for historical reasons. The American word «fall» predates the British «autumn», which only became the favoured British English word after the American civil war, when French was highly fashionable. The USA kept the older word. The same is true with «candy» (sweets in Britain) and «faucet» (tap in Britain). Meanwhile some older English words like «fortnight», meaning two weeks, have fallen out of use in the USA, but are still in common use in Britain.

The misunderstanding is worse when a word means the opposite in the two variants. One American author was distressed when his British publisher told him on the telephone that his latest book was a bomb in Britain. In America to «bomb» – it is not normally used as a noun – is to flop.

In British English, words like «can't», «don't», etc. are not generally used in advertising or publicity material but Americans would consider «cannot» and «do not» as too formal. Americans tend to use «utilize» when «use» would do perfectly well, and we are all familiar with the dreadful «at this time» when we would say «now». «We cannot utilize your services at this time» is the euphemistic way the Americans have of saying «You're fired!» Another important stylistic difference is that Americans tend to use «that» when the British would be using «which». I was recently given a document to translate, which began «We appreciate your attention to this required documentation». What they were trying to say is «Thank you for taking the time to complete this form».

As for punctuation, in books, Americans use double quotation marks rather than single and the full stop (known as a period) and comma are always inserted

inside the quotation marks, rather than outside, but are generally outside brackets if this is appropriate to the meaning. In British typography, a dash is an en-dash surrounded by two spaces, in American typography a dash is an em-dash without spaces around it. Semi-colons and colons are rarely used in American punctuation but commas are used more lavishly than in British English, and the so-called 'Oxford comma' (placing a comma before 'and' in a string of nouns) is standard.

However, as with any issue, the more you think about it, the more variations you will encounter on your research way, and it would be impossible to cover them all in one article. The differences between British and American English involve not just spelling, but style, grammar, punctuation, typography and vocabulary - to say nothing of the important cultural differences and many ways in which Brits and Yanks express the degree to which they do, love, hate, esteem, disparage, or qualify something. As one can see the distinctions I have mentioned are only the tip of the language iceberg, where the most part of it is concealed under the water. The question is if they are two siblings from the same parentage among many modern-day varieties or they may be rivals that lead a constant tug of war over the English language. And it's up to you to decide what side to take!

Сергеева Татьяна Сергеевна

**Из истории возникновения аббревиатурных номинаций
в европейских языках**

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: ctc-91@mail.ru

В современном обществе аббревиация представляет собой один из наиболее продуктивных способов словообразования в европейских языках. Сокращенные единицы широко распространены как в устной речи, так и в письменной. Аббревиатуры встречаются в научной литературе, в средствах массовой информации и т.п. Они также постоянно вторгаются в бытовую речь отдельных социальных групп людей. Все это является веским аргументом для пристального внимания лингвистов.

«Сокращение слов, как мы понимаем его сегодня, явление современное, неизвестное в предшествующий период», – отмечает

Г. Марчанд [11, Р. 361]. Тем не менее, можно утверждать, что аббревиатурная номинация в разных видах записанной речи также стара, как и сам письменный язык. С течением времени тип и специфика оформления аббревиатур в европейских языках, сфера функционирования сокращенных единиц изменялись, что приводило к смене одного этапа в развитии аббревиации другим.

В данной работе предпринимается попытка выявить основные этапы развития рассматриваемого лингвистического феномена, а также определить значение аббревиатур в лексике европейских языков в современной языковой ситуации.

Прежде всего, обратимся к самому понятию «аббревиация» в лингвистике. Существует большое многообразие толкований изучаемого явления. Сосредотачивая внимание на произвольности и искусственности данного словообразовательного способа, мы предлагаем следующее определение: **аббревиация** – произвольный процесс сокращения наименования какого-либо объекта, а **аббревиатура** – результат этого процесса: искусственно введенная (государством, соответствующим учреждением, автором и т. д.) номинационная сокращенная единица [5, С. 176].

Предлагаем обозначить следующие этапы развития аббревиации в истории европейских языков:

1. Сокращение в древности и в эпоху античности;
2. Аббревиация в средние века и Новое время;
3. Функционирование аббревиатур в современной языковой ситуации.

Произвольные сокращения слов на письме, составляющие основу аббревиации, известны с глубокой древности. Аббревиация ведет свою историю от шумеров, чья письменность была одной из первых, зарегистрированных на Земле. Сокращённые единицы, встречающиеся в рукописях Древнего Востока использовались, как правило, для упрощения письма.

Появление сокращенных слов также связано с эллино-романской эпохой.

Греческая аббревиация развивалась в период с III в. до н. э. и до конца IX в. н.э. Так, например, термин *élleipsis*, означающий упущение, пропуск, употреблялся в грамматиках и риториках Древней Греции во II-III вв. до н.э. наряду с шумерским (IV в. до н.э.). Различные знаки сокращения для двойных гласных, двойных согласных, слогов и целых слов в древнегреческом языке довольно часто используются в учебниках

математики, относящихся к VI в. до н. э. и фрагментах «Илиады» [8, С. 25].

Графическое сокращение слов было распространены и в Древнем Риме, дав начало традиции, связанной с использованием латинского алфавита. Наиболее древним трактатом о латинской аббревиации является труд Валерия Проба (50 – 100 гг. н. э.).

Литературные памятники свидетельствуют о том, что римляне широко использовали сокращенные единицы различных типов. С помощью, так называемой "*суспензии*", используя начальные буквы слов, они сокращали сначала имена собственные (в классическое время имя римского гражданина состояло из трёх компонентов: личное имя, подобное мужскому имени русского языка писалось сокращенно), например: *A.* ← *Aulus* (Авл), *G.* ← *Gaius* (Гай), а в дальнейшем и другие слова (*cos.* ← *consul*).

Влияние латинского языка на становление и развитие словарного состава европейских языков широко известно – латынь вплоть до XIX столетия была международным языком науки, техники и медицины. В настоящее время греческие и латинские морфемы также используются для создания новых научных и технических терминов [2, С. 26].

Появление термина "*аббревиатура*" (лат. *abbreviatura*) относят к средним векам, когда это явление уже получило довольно широкое распространение.

Адриано Каппелли в своей работе "*Lexicon Abbreviaturarum*" предлагает разделить наиболее употребительные средневековые аббревиатурные единицы в латинском и средневековом итальянском языках на следующие группы: суспензии, контрактуры и сокращения, образованные с помощью надписных букв (метод титловой аббревиации) [10, Р. 25].

С введением книгопечатания в XV в. европейские языки получают дополнительный импульс для своего дальнейшего развития: происходят изменения в произношении и грамматике, закрепляется и упорядочивается орфография.

В разговорную речь аббревиатуры стали проникать в английском, французском и немецком языках в начале XVI в., тогда как в русском лишь в конце XIX в. [2, С. 27].

В XVII-XVIII в.в. аббревиация постепенно утрачивает социальную маркированность и становится обычным явлением во всех сферах коммуникации.

Начиная с конца XVIII в. вследствие бурного развития науки и техники наблюдается большой количественный рост неологизмов, значительную

долю которых составляют сокращенные номинации. Начинается формирование терминологии, и аббревиатуры занимают в ней значительное место. Вводятся постоянные международные сокращенные единицы, и сейчас известные людям различных стран. К ним можно отнести основные меры длины, веса, и метрическую систему мер, появившуюся в конце XVIII в.: *km* ← *kilometre* - «км, *cm* ← *centimetre* - «см, сантиметр» и др.

В XVIII -XIX вв. различные организации, профсоюзы, партии довольно часто обозначались инициальными буквами соответствующих словосочетаний, которые использовались в функции имен собственных (**инициальные аббревиатуры**). Например: во французском языке: *P.L.M.* (*Paris, Lyon, Mediterranee*) – «железнодорожная компания "Париж, Лион, Средиземное море"» [8, С. 27], в немецком языке: *DGRS* (*Deutsche Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger*) – «Немецкое общество спасения терпящих бедствие на море» [9, S. 115].

Как способ словообразования аббревиация полностью складывается к XIX веку.

В начале XX века инициальные аббревиатуры превратились в весьма устойчивый и продуктивный словообразовательный тип [1, С. 10]. Много инициальных аббревиатур можно встретить в военной технике, в технических описаниях приборов. Например: во французском языке: *H.A.* (*helicoptere-amphibie*) – «вертолет-амфибия»; [4, С. 112]; в русском языке: марки машин – *КРАЗ, ЗАЗ, ВАЗ, ГАЗ* и др.

В 60-е и 70-е годы XX века возникает и развивается качественно новый способ аббревиации – **акронимия**, заключающейся в создании сокращенных единиц языка, фонетическая структура которых совпадает с фонетической структурой уже существующих в языке слов, например: в русском языке: *ВИЧ, СПИД, ВАК*, в английском языке: *RAM* ← *random-access memory* – *ОЗУ, оперативное запоминающее устройство*; [6, С. 514].

Современная языковая ситуация такова, что традиционные лексикографические источники не способны охватить весь корпус генерируемых носителями языка аббревиатурных номинаций. Эту функцию выполняют электронные словари сети Интернет, они представляют собой базы данных, либо списки сокращенных единиц, описывающих определенную сферу человеческого знания [3, С. 69].

Итак, аббревиация представляет собой объективный, закономерный процесс развития европейских языков, направленный на создание более коротких, а, следовательно, удобных в употреблении по сравнению с исходными структурами номинаций. Создание аббревиатур является одним из способов обогащения словарного состава языка. Данный словообразовательный способ имеет универсальный характер и «не является специфической особенностью отдельной нации, и законы мышления, приводящие к образованию аббревиатур, имеют не национальный, а общечеловеческий характер» [7, С. 3].

Литература

1. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научные технические сокращения в иностранных языках. М.: Военное изд-во МО СССР, 1972. – 320 с.
2. Кочарян Ю. Г. Аббревиация в английской военной лексике: дис. канд. Наук. – М., 2007. – 256 с.
3. Нургалева Т. Г. Аббревиация как средство экспрессивного словообразования: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2010. – 240 с.
4. Подрезова К. Н. Лексические сокращения в современном французском языке. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1968. – 201 с.
5. Сергеева Т. С. Аббревиатура в системе лексических сокращений. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во «Грамота». – № 6. – Ч. 2., 2013. – с. 174-179.
6. Слепов Н. Н. Англо-русский толковый словарь сокращений в области связи, компьютерных и информационных технологий / Acronyms and Abbreviations: An English-Russian Dictionary for Communications, Computer and Information Sciences. М.: Радио и связь, 2005. – 800 с.
7. Шадыко С. Аббревиатуры в русском языке (в сопоставлении с польским): Автореф дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 45 с.
8. Шаповалова А. П. Опыт построения общей теории аббревиации: на материале французских сокращенных лексических единиц: дисс. ... докт. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2004. – 421 с.
9. Buchner A. Abkürzungen auf dem Gebiet internationaler Normung (AkuNorm). München, 1971. – 344 S.
10. Cappelli A. Lexicon Abbreviaturarum. Leipzig: J. J. Weber, 1901. – 548 p.
11. Marchand H. The Categories and Types of Present-day English Word-Formation. A Synchronic-Diachronic Approach // Alabama Linguistic and Philological Series. Alabama: University of Alabama Press, 1966. Vol. 13. – 379 p.

Соболева Екатерина Григорьевна
**Структурно-функциональные характеристики англоязычных
учебных юридических текстов**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: soboleva.ek2012@yandex.ru

В настоящее время наблюдается тенденция рассмотрения текста как основного объекта лингвистики. Современные исследования текста многоаспектны: от собственно лингвистических до психолингвистических, социолингвистических, прагматических и т.п.

Теоретической базой изучения текста являются труды таких ученых, как И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюнова, А.Э. Бабайлова, Л.С. Выготский, И.Р. Гальперин, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, В.И. Карасик, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Л.М. Майданова и др. В их ряду особый интерес представляют исследования, посвящённые учебному тексту как особому виду вторичного речевого произведения.

Базой исследования стали тексты, представленные в учебных и учебно-методических пособиях по юридическому английскому, рекомендованных студентам, получающим дополнительную квалификацию «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В частности, проведен анализ учебных изданий таких отечественных авторов, как Ж. Г. Аванесян, Ю. Л. Гуманова, В. А. Королева-МакАри, С. Д. Комаровская, А. К. Крупченко, И. И. Сущинский, И. В. Салтыкова, Н. Д. Колосанова и др. [1].

Область исследования ограничивается англоязычными учебными юридическими текстами, которые являются элементом правовой и языковой культуры студента-юриста, а также представляют собой вторичное произведение-проекцию специального и дидактического дискурсов. Данный факт предопределяет существование различных типов учебных юридических текстов на иностранном языке, которые фиксируют общественно значимую и профессиональную информацию, не являющуюся новой и накопленную в различных сферах юридического дискурса (монографиях, научных и научно-популярных статьях, законодательных актах, документах, текстах деловой переписки и т.п.); передают основы научного, профессионального и лингвистического знания будущему специалисту; воздействуют на сознание

обучаемых, мотивируют развитие их креативных качеств; имитируют язык и стиль текстов научной и профессиональной коммуникации; основаны на отборе тех языковых средств, которые необходимы для приобретения навыков использования языка в данной сфере деятельности; структурно организованы с учетом таких прагматических факторов, как новый адресат (обучаемый) и новая коммуникативная ситуация (учебная деятельность).

С учётом изложенного отметим, что учебный юридический текст, подобно любому учебному тексту, выполняет информативную, когнитивную и креативную функции. Функциональный контекст, в котором предстоит реализоваться полученным знаниям, требует организации тематического материала, соответствующего коммуникативной задаче.

По мнению ряда исследователей (Н. Б. Гвишиани, А. И. Комаровой, В. Д. Маргулис, И. М. Магидовой, С. Г. Тер-Минасовой, Л. М. Яхиббаевой) текстовый материал при обучении профессионально ориентированному языку должен оптимизироваться. Под оптимизацией ими понимается моделирование, которое ассоциируется с анализом оригинального текста на разных лингвистических уровнях, синтезом результатов проведенного анализа, с адаптацией, упрощением текстов.

Так, А. И. Комарова замечает, что при адаптации («симплификации») научного текста не происходит его глобальной функционально-стилистической переориентации, а «обостряется» функция сообщения. При обучении иностранному языку «упрощение» должно производиться с учетом языковых законов, релевантных для интеллективного функционального стиля, в целом, и языков для специальных целей, в частности. Исследователь предлагает следовать принципу снижения идиоматичности [2, С. 4].

С.Г. Тер-Минасова связывает моделирование учебного текста с глобальной клишированностью, при полном элиминировании окказиональных, коннотативно-маркированных синтагматических единиц [3, С. 87].

Вслед за С. Г. Тер-Минасовой подобная идея была высказана И. М. Магидовой, которой введено в научный оборот понятие «прагмалингвистическое моделирование» [4].

Этот же термин использован в диссертации Е. А. Акуловой по отношению к учебным экономическим текстам, где под прагмалингвисти-

ческим моделированием понимается «приспособление оригинальных речевых произведений экономического содержания к новой коммуникативной сфере и адресату с сохранением норм исходного стиля речи, или создание на базе нескольких аутентичных произведений новых текстов учебного характера, воспроизводящих языковые и стилевые особенности моделируемых произведений с учетом прагматических факторов» [5, С. 6].

В своей научной работе Л. М. Яхиббаева подчёркивает, что учебные тексты создаются в результате аналитико-синтетической переработки соответствующих первичных текстов. Кроме того, любой первичный информационный текст может стать учебным при наличии предтекстовых и/или послетекстовых вопросов и заданий [6, С. 12].

Иными словами, англоязычный учебный юридический текст полифункционален, дидактически направлен, вторичен и прагмалингвистически-моделирован. Он обладает особой функциональной нагрузкой, которая соотносится с учебными целями и задачами, т.е. формированием, расширением и видоизменением предметных и лингвистических знаний.

Литература

1. Комаровская С.Д. *Justice and the Law in Britain*: учебник английского языка для юристов. – М., 2000. – 352 с.; Крупченко А.К. *Современное право в России. Учебное пособие по английскому языку для юристов*. М., 2004. – 240 с.; Куценко Л.И., Тимофеева Г.И. *Английский язык. Учебное пособие для юридических учебных заведений*. – М., 1999. – 288 с.; Сущинский И.И., Сущинская С.И. *Практический курс современного английского языка для юристов: Учебник*. – М., 2000. – 272 с.; Хрестоматия по юриспруденции / Сост. Е.Д. Оксюкевич. – М., 1997. – 248 с.; *Just English. Английский для юристов: Учебное пособие* / Ю.Л. Гуманова [и др.]. – М., 1996. – 198 с.
2. Комарова А.И. *Язык для специальных целей (LSP): теория и метод*. – М., 1996. – 194 с.
3. Тер-Минасова С.Г. *Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков*. – М., 1986. – 150 с.
4. Магидова И.М. *Теория и практика прагмалингвистического регистра речи: автореферат дис. ... д. филол. н.* / И.М. Магидова. – М., 1989. – 34 с.
5. Акулова Е.А. *Типологические характеристики англоязычных учебных экономических текстов: автореферат дис. ... к. филол. н.* / Е.А. Акулова. – СПб., 2008. – 13 с.
6. Яхиббаева Л.М. *Вторичность как онтологическая характеристика учебного текста и дискурса: автореферат дис. ... к. филол. н.* / Л.М. Яхиббаева. – Уфа, 2009. – 25 с.

Соболева Екатерина Григорьевна
**Прагматические характеристики англоязычных
учебных юридических текстов**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: soboleva.ek2012@yandex.ru

Иноязычный учебный юридический текст, обладая особой функциональной нагрузкой, которая соотносится с учебными целями и задачами, отличается прагматической установкой. Прагматическая организация учебного текста связана с факторами говорящего, слушающего и ситуацией общения.

Автор или составитель иноязычного учебного текста выполняет роль «посредника» в передаче научных и профессиональных знаний от научно-профессионального сообщества будущим специалистам и роль «инструктора, обучающего», отбирающего, систематизирующего и адаптирующего материал, который подлежит усвоению [1, С. 7]. Заметим, что любой учебный текст является результатом творческой работы автора, суть которой заключается в том, чтобы, с одной стороны, полностью сохранить исходный смысл, а, с другой, истолковать текст иным, более понятным с точки зрения интерпретатора способом. В этом смысле, специфика англоязычных учебных юридических текстов заключается в том, что адресант ограничен в плане привнесения своих мыслей, идей и отношения к сообщаемой информации в силу её объективного характера, а также отсутствия у автора-составителя, которым, как правило, является преподаватель иностранного языка, фонда специальных (юридических) знаний.

Образ автора учебного юридического текста проявляется через принципы группировки, отбора текстовых элементов, различных метазнаков/метатекстовых элементов [2] или «эгоцентрических элементов» [3], в числе которых:

– графическое выделение:

*Contracts, deeds, corporate instruments and securities registration statements are just a few of the documents that are commonly prepared by lawyers. He was supposed to be waiting for his **accessory/accomplice** who had to break into a safe in the bank's storehouse and then to get out onto the roof*

through the vent-pipe. [4, C. 29, 52] DEFENDERS of capital punishment have claimed that society has the right to kill in defence of its members, just as the individual may kill in self-defence. [5, C. 64]

– ЦИТАТЫ И ССЫЛКИ:

I consider trial by jury as the only anchor ever yet imagined by man, by which a government can be held to the principles of its constitution. (Thomas Jefferson) [5, C. 150] Some courts, such as the English Magistrates Courts (see Chapter 4) and the Japanese Family Court, deal with both civil and criminal matters. [7, C. 75]

*The Corpus Delicti of a Crime **

* *L.A. Bepalova, T.N. Tsherbakova. Additional legal texts. [6, C. 102]*

– ПРЕДИСЛОВИЕ/ПОСЛЕСЛОВИЕ:

The Laws of William the Conqueror (1066 - 1087)

Here is set down what William, king of the English, established in consultation with his magnates after the conquest of England:

1. First that above all things he wishes one God to be revered throughout his whole realm, one faith in Christ to be kept ever inviolate, and peace and security to be preserved between English and Normans. [5, C. 193]

There are many ways in which the law can be classified. Here we shall limit our discussion to the difference between criminal and civil law and substantive and procedural law.

Criminal and Civil Law

A simple distinction between the criminal and the civil law is that ... [7, C. 71]

– ВВОДНЫЕ СЛОВА И ОБОРОТЫ С СЕМАНТИЧЕСКИМ ЭЛЕМЕНТОМ «ГОВОРИТЬ»:

The English Constitution is flexible, the American – rigid (that is, in England all laws can be altered with ease, and in America complicated machinery is necessary for the alteration of the Constitution). In brief, a forgery cannot be achieved in such a manner that it will successfully pass the examination of a dactyloscopic expert. The tools of the investigator are for the sake of simplicity, referred to as the three “I’s”, namely: Information, Investigation, and Instrumentation. [8, C. 169, 249, 263]

– НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ И НАРЕЧИЯ:

Some say that a person is arrested the moment the police officer comes up to him and restrains his freedom to walk away. [8, C. 111] The law is not something that can be changed at will. [8, C. 218] ... in a community such as the

*one in which we live, **some** kind of law is necessary to try to prevent people like Mr. Jones from killing their wives. [5, С. 7]*

– слова, обозначающие внутреннее состояние:

*Two principles and two subsidiary sources of English law **must be mentioned**. [7, С. 48] **Without question**, the police play an important role in protecting citizens from crime. [8, С. 111] **Now it is obvious to everyone** that, in a community such as the one in which we live, ... [5, С. 7]*

– обобщающие слова:

***In general**, the term “chain of evidence” may be defined as the documentation of every article of evidence,..... , to its collection and transport to a laboratory, its temporary custody and its final disposition. **Thus** it is sometimes said that under the English Constitution the remedy precedes the right. [8, С. 169, 232]*

Автор моделирует учебный текст, ориентируясь на определенный тип адресата – контингент обучаемых, которые дешифруют и деформируют материал, подлежащий усвоению. Так, студенты-юристы, получающие дополнительную квалификацию «переводчик в сфере профессиональной коммуникации», обладают различным уровнем языковой и предметной компетенции, фоновыми знаниями, интересами. Они позиционируются как «будущие специалисты», деятельность которых должна быть направлена на осуществление межкультурной коммуникации в сфере основной профессиональной деятельности.

Анализ текстов показал, что ориентация на адресата (обучаемого) находит свое выражение в иноязычном учебном юридическом тексте за счёт использования

– местоимения второго лица, фиксирующего обращение к слушающему:

*So **you** can see that there must be laws, however good we may be. [5, С. 8] Street law is designed to provide **you** with an understanding of your legal rights and responsibilities, a knowledge of everyday legal problems, and the ability to analyze, evaluate, and, in some situations, resolve legal disputes. [7, С. 79]*

– местоимения первого лица множественного числа, указывающего на наличие субъектно-адресатных отношений:

***We** shall discuss now the problems of arrest. **We** therefore cannot merely propose the elimination of crime as a fundamental goal, but, **we** can strive for a*

certain type of balance, we can try to influence the structure of criminality, its gravity. [8, С. 111, 224]

– императивных и интеррогативных конструкций, выполняющих контактоустанавливающую функцию:

Procedures to Follow After an Accident

Arrange for medical care for the injured party and provide transportation or other assistance for relatives and friends. Try to obtain answers to the following questions ... If there were witnesses to the accident, get their names, addresses, and phone numbers as well as a short statement from each... [8, С. 68]

An Arrest

... When is the person “under arrest”? Are you under arrest only if the police officer says that you are? If the police stop you in the street and ask you to explain why you are there and what you are doing, are you under arrest? If a police officer asks you to follow him to the police station, are you under arrest? These are difficult questions to answer. [8, С. 111]

– графического выделения важных терминов и словосочетаний.

«Фактор адресата» определяет тематику и уровень понятийной сложности текстов, их композиционное оформление, длину, лексический состав и синтаксическую организацию. При этом наблюдается усложнение перечисленных аспектов англоязычных учебных юридических текстов по мере роста языковой и предметной компетенции обучаемых.

Потенциальная неоднородность контингента обучаемых с точки зрения их профессиональных и лингвистических знаний, а также превосходство обучающихся в этом плане оказывают влияние на структурную и языковую специфику англоязычных учебных юридических текстов.

Таким образом, прагматическая организация англоязычного учебного юридического текста задается репрезентацией в нём двух фигур – автора (обучающего) и адресата (обучаемого) – и теми субъектно-адресатными отношениями, которые возникают благодаря их взаимодействию в сфере учебной коммуникации. Прагматическая структура англоязычного учебного юридического текста реализуется в процессе прагмалингвистического моделирования, которое ориентировано на доступное изложение материала и оптимизацию его восприятия.

Литература

1. Акулова Е.А. Типологические характеристики англоязычных учебных экономических текстов: автореферат дис. ... к. филол. н. / Е.А. Акулова. – СПб., 2008. – 13 с.
2. Шаймиев В.А. Композиционно-синтаксические аспекты функционирования метатекста в тексте (на материале лингвистических текстов) // Русский текст. – 1996. – № 4. – С. 80 – 92.
3. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М., 2004. – 288 с.
4. Комаровская С.Д. Justice and the Law in Britain: учебник английского языка для юристов. – М., 2000. – 352 с.
5. Just English. Английский для юристов: Учебное пособие / Ю.Л. Гуманова [и др.]. – М., 1996. – 198 с.
6. Крупченко А.К. Современное право в России. Учебное пособие по английскому языку для юристов. М., 2004. – 240 с.
7. Сущинский И.И., Сущинская С.И. Практический курс современного английского языка для юристов: Учебник. – М., 2000. – 272 с.
8. Куценко Л.И., Тимофеева Г.И. Английский язык. Учебное пособие для юридических учебных заведений. – М., 1999. – 288 с.

Лакина Наталья Юрьевна

Семантическая инкорпорация в глагольном управлении

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: otstan1989@mail.ru

В ходе своего формирования английский язык больше, чем остальные германские языки, реализовал свойственную им всем типологическую диахроническую константу – переход от синтетизма и флективности к аналитизму, агглютинации и корнеизоляции. Однако многочисленные проявления синтетизма можно обнаружить в глагольной подсистеме английского языка, где синтетический способ корреляции значений прочно занял ведущую позицию не только в словоизменении, но и в словообразовании. Синтетические глагольные лексемы представляют собой комбинацию двух элементов, структурно организованных по

отношению к друг другу и ко всей языковой системе и составляющих семантическое и функциональное единство.

На лексико-семантическом уровне взаимодействие глагольных лексем проявляется в строении различных парадигм, в рамках которых выстраиваются разного рода синтаксические отношения. Особым способом их выражения является инкорпорация, при которой происходит включение именных или местоименных морфем в глагольный комплекс. Хотя этот феномен наиболее типичен для инкорпорирующих (палеоазиатских и палеоамериканских) языков, семантическая глагольная инкорпорация – весьма частое явление и в английском языке.

Сущность инкорпорации заключается в оформлении предложения не как составленного из слов целого, а как отдельного слова. Инкорпорирующие комплексы не состоят из отдельных членов предложения и формально представляют собой слово, которое по содержанию является предложением. Следовательно, в случае инкорпорации мы можем наблюдать асимметрию двух составляющих языкового знака, то есть расхождение означающего и означаемого.

Ю. А. Левицкий считает инкорпорацию «гениальнейшей находкой человека, ограниченного формальными рамками слова-предложения и пытающегося произвести семантическое расчленение ситуации, не выходя за пределы этих рамок» [3, С. 44]. По мнению М. А. Анохиной, способность глагола инкорпорировать актанты и сирконстанты объясняется желанием носителей английского языка использовать более экономные средства выражения [1]. Мы согласны с утверждением, что благодаря инкорпорации происходит устранение информативно избыточных элементов и упрощение синтаксической структуры высказывания, что объясняется стремлением нашего ментального синтаксического анализатора минимизировать процесс введения составляющих [4, С. 209]. Это приводит к росту информационной плотности высказывания. Таким образом, мы считаем закон языковой экономии необходимым условием нормального естественного функционирования языка, обусловленного как экстра-лингвистическими (биологическими и социальными) факторами, так и факторами собственно лингвистическими.

К лингвистическим причинам языковой экономии можно отнести тот факт, что язык представляет собой сложную систему, находящуюся «в постоянной перекрещивающейся динамике, в которой элементы системы взаимодействуют друг с другом, что приводит систему языка к новым синтезам, в которых объединяются элементы языка, имеющие противоположные свойства, образуя элементы нового порядка на периферии языка» [5, С. 8]. Как отмечает М. Я. Блох, языковая экономия проявляется «в постоянно действующей тенденции языка к реализации оптимальной достаточности (каждому значению — адекватная форма выражения), что является следствием общественной сущности языка и находит непосредственное выявление в историко-языковых процессах устранения избыточности и недостаточности в прагматических рядах» [2, С.40].

Одним из наиболее практических способов передачи смысла высказывания (передача максимального количества информации в минимальную единицу времени) является инкорпорация, служащая средством экономии не только на морфологическом и синтаксическом, но и на семантическом уровне.

По определению Дж. Грубера, инкорпорация – это «способность глагольного имени включать один или более семантических признаков, которые однозначно указывают на конкретный инструмент выполнения действия, его способ или место совершения» [6, С.372].

В своем понимании сущности этого процесса мы опираемся на работы А. И. Смирницкого [1953]; И. В. Арнольд [1959]; Г. П. Троицкой [1964]; В. С. Сабельниковой [1979]; Е. В. Падучевой [2004] и других исследователей. При образовании глаголов от имён существительных способом конверсии (a hand – to hand), словопроизводства (a computer – to computerize) или словосложения (a witch – to witch-hunt) происходит включение способа / инструмента / объекта действия в семантику производной глагольной лексемы. В результате главный статус присваивается семе действия, а существительное, выполняющее функцию производящей основы, приобретает в производной глагольной основе статус семантического компонента, предопределяющего различные семантические роли при предикате. По характеру включения

семантические роли могут соотноситься со сферой субъекта (роли “агенс”, “экспериенцер”, “адресат”), объекта воздействия (роль “пациенс”), вместилищем (роль “локатив”), орудием действия (“инструмент”), причинителем действия (“каузатор”) и результатом действия (“результатив”).

Приведем несколько примеров с инкорпорированными актантами при семантическом предикате:

- to asphalt – “асфальтировать”: в значении глагола зафиксирована сема вещества [асфальт] (ср. to lacquer, to bronze, to epoxy, to butter);
- to waltz – “вальсировать”: в значении глагола закреплена сема способа действия [кружиться в вальсе] (ср. to hop, to cancan, to tango, to jig).

Таким образом, инкорпорацией на семантическом уровне мы именуем такое соотношение двух лексических единиц, при котором значение одной лексической единицы является фиксированным заполнителем семантической валентности другой единицы.

Литература

1. Анохина М.А. Явление инкорпорации в английской глагольной лексике: на материале адвербиальных глаголов английского языка: дис. канд. филол. наук. Барнаул, 2006.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики: Учеб. 2-е изд., испр. Москва, 2000. – 40с.
3. Левицкий Ю.А. От высказывания – к предложению. От предложения – к высказыванию. Пермь, 1995. – 44с.
4. Пинкер С. Язык как инстинкт: Пер. с англ./ общ. Ред. В.Д. Мазо. Москва, 2004. – 209с.
5. Штайн К.Э. Переходи синкретизм в свете деятельностной концепции языка. Ставрополь, 2005. – 8с.
6. Gruber J. *Lexical structure in syntax and semantics*. North Holland, New York, 1976. – 372с.

Степанова Зоя Михайловна, Дринякина Мария Александровна
**Национально-культурная специфика концепта
пространства (на материале пространственных предлогов
французского и русского языков)**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: stepanovaZM@yandex.ru

В последние десятилетия с появлением когнитивной лингвистики радикально изменился ракурс изучения семантики языковых единиц. Если в структурной лингвистике в центре семантического исследования стоят внутриязыковые семантические отношения, то в когнитивной лингвистике рассматриваются отношения между языковой семантикой и миром, в котором мы живём, а также между языковой семантикой и внеязыковыми представлениями о мире. Если воспользоваться словами Р. Джекендоффа, первая семантика – «о мире, как он есть», вторая – «о том, как мы его воспринимаем» [6, С. 12]. Цель когнитивных исследований заключается, прежде всего, в том, чтобы установить, как внеязыковые представления и категории и, в более широком смысле, общечеловеческие закономерности познания и мышления преломляются в семантике языковых единиц [3, С. 30]. В русле сказанного многие исследователи посвящают свои работы так называемой наивной языковой картине мира, которая противопоставляется научной картине мира.

Важнейшим фрагментом наивной картины мира является чувственно воспринимаемое человеком пространство.

В наивном, стандартно-бытовом понимании пространство есть «нечто, заполненное вещами». Говоря более строгим языком, пространство в его обыденном варианте понимается как конфигурация объектов, находящихся между собой в определённых – «пространственных» – отношениях [2, С. 157]. Из данного определения следует, что концепту пространства присущ признак реляционности (относительности).

В системе языковых средств выражения концепта пространства особое место принадлежит предлогам, ибо реляционная сущность пространственности соответствует таковой же сущности этой категории слов.

Задача настоящей работы – отметить некоторые наиболее типичные расхождения в употреблении французских и русских пространственных предлогов и попытаться объяснить эти расхождения национально-культурной спецификой концепта пространства, а также особенностями менталитета и поведения носителей французского и русского языков.

1. Французскому предлогу *dans* («в») соответствует русский предлог *на*. Данное соответствие можно проиллюстрировать большим количеством примеров. Приведём такие хрестоматийные примеры как:

dans la rue – на улице;

dans l'île – на острове;

dans les champs, dans les prés – на полях, на лугах.

В парадигматическом аспекте предлоги *dans* и *в* относятся к глубинно-контактным предлогам, тогда как *sur* и *на* – к поверхностно-контактным (термины Г. А. Тер-Авакяна [5, С. 48]). Это значит, что *dans* и *в* концептуализируют некое пространство (локум) как объём,местилище, как территория с чётко очерченными границами. Предлоги *sur* и *на*, напротив, представляют пространство как плоскость без чётко очерченных границ.

Приведённые выше и многие другие факты соответствия предлогов *dans* - *на* наводят на мысль о более закрытом, замкнутом характере французского Космоса (= пространства), что вполне соответствует физической географии Франции: на карте территория Франции имеет вид почти правильного шестиугольника, вписанного в окружность. Русский Космос, напротив, характеризуется открытостью: Россия – огромная страна с безбрежными просторами. Эта мысль неоднократно проводится в работах Г. Д. Гачева о национальных образах мира. Автор так характеризует русский образ мира: «Путь-дорога от порога в бесконечность по горизонтали равнины». Для России характерна «горизонтальная ориентация в мире» [1, С. 26, 18].

Идея простора, открытости может пониматься метафорически. Рассмотрим соответствие:

prendre du thé dans la cuisine – пить чай на кухне (при некорректном *на спальне, * на гостиной, * на столовой и т. п.).

Для французов (и европейцев вообще) кухня – просто место, помещение в доме. Для русских же кухня имеет особое предназначение:

здесь часто собирается вся семья, здесь принимают близких друзей, на кухне (вопреки традиционному образу «тесноты») ведутся задушевные, доверительные разговоры «без конца, без края». Кухня для русских – символ искренности, открытости отношений.

2. Французскому предлогу *sur* («на») соответствует русский предлог *в*, например:

écrire sur le cahier – *писать в тетради*.

В данном случае объект (тетрадь) во французском языке концептуализируется как плоскость (тетрадь представлена в раскрытом виде), при этом происходит отвлечение от признака толщины. Для языкового сознания французов этот признак в данном случае оказывается нерелевантным, в отличие от русского языкового сознания.

Рассмотрим другие примеры на данное соответствие:

tirer sur qn – *стрелять в кого-либо*.

Представляется, что предлог *sur* («на»), употреблённый в данном словосочетании, можно рассматривать как своего рода эвфемизм по суеверию, как стремление смягчить описываемую ситуацию;

embrasser qn sur la joue – *поцеловать в щёку*. Мы объясняем данное расхождение следующим образом. Для французов поцелуй «на щеку» – всего лишь атрибут повседневного поведения, тогда как русские вкладывают в этот жест более значимый смысл.

В развитие заявленной темы можно было бы привести ещё другие факты расхождений в употреблении пространственных предлогов в двух языках и комментарии к ним. Однако рамки данной статьи не позволяют нам это сделать (см. в [4, С. 9, 17-18]).

В итоге мы пришли к некоторым выводам относительно национально-культурной специфики концепта пространства, а именно:

французское пространство более замкнуто, тяготеет к глубине, оно более статично, более приватно и антропоцентрично, тогда как русское пространство – более открытое, характеризуется отсутствием чётко очерченных границ, оно более динамично и менее приватно.

Литература

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: Курс лекций. М.: Академия, 1998. – 432 с.

2. Кобозева И.М. Грамматика описания пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. М.: Наука, 2000. – С. 152-162.

3. Маляр Т.Н., Селивёрстова О.Н. Семантика пространственных предлогов и наречий: (Научно-аналит. обзор) // РЖ. Серия 6. Языкознание. 1997, № 4. – С. 15-44.

4. Степанова З.М. Роль предлогов в формировании лингвокультурологических особенностей пространственных концептов (на материале русского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2006. – 21 с.

5. Тер-Авакян Г.А. Значение и употребление предлогов во французском языке: Пособие по грамматике для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1983. – 240 с.

6. Jackendoff R. Semantic Structures. Cambridge: MIT Press, 1990. – 322 p.

Суркова Людмила Владимировна

Лексико-грамматические признаки глаголов изменения состояния

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: kafra@pnzgu.ru

Как известно, глагол – самая сложная и самая ёмкая часть речи французского языка. Однако глагольная лексика недостаточно изучена со стороны её системных связей. Последние обнаруживают себя во взаимодействии различных лексико-семантических групп, входящих в систему французского глагола.

В настоящее время накоплен определённый опыт описания целого ряда лексико-семантических групп (в дальнейшем – ЛСГ) глаголов. Исследователей интересуют такие вопросы, как типология групп, закономерности их взаимодействия в рамках всей системы глагольной лексики.

Цель данного исследования – доказать, что совокупность семантических, синтаксических и морфологических характеристик глаголов изменения состояния позволяет рассматривать их как отдельную лексико-семантическую группу.

Объектом данного исследования послужили глаголы со значением изменения состояния. Считаем, что термин «изменение состояния»

наиболее полно отражает особенности семантической структуры анализируемых глаголов. Сема «изменение» означает развитие, внутреннее движение, становление какого-либо явления, события. (se transformer. tripler) Какой бы отвлечённой не была сема «изменение», она указывает на связь исследуемых глаголов с понятием «изменение». Данное понятие отражает процессы, происходящие в реальной действительности, которые охватывают абсолютно все предметы и явления. Поэтому категория изменения является экстралингвистическим фактором для объединения глаголов в данную ЛСГ.

Характеризуя любую ЛСГ, необходимо обратить особое внимание на определение границ группы. Собранный материал позволяет сделать вывод о том, что главным идентификатором анализируемых глаголов служит конструкция "глагол *devenir* + прилагательное или существительное". Все глаголы, способные быть замененные данной конструкцией, входят в выделенную группу. Например:

*s*empourprer – devenir propre*

se calmer – devenir calme

Если любой глагол изменения состояния может быть трансформирован в данную конструкцию, то конструкция *devenir* + прилагательное или существительное не всегда имеет соответствующий глагол изменения состояния.

Синтаксическая характеристика ЛСГ глаголов изменения состояния также имеет свои особенности. Все анализируемые глаголы проявляют непереходный характер. Субъектная направленность действия, замкнутость действия на субъекте – подлежащем – отличительная черта выделенных глаголов. Это объясняется семантической структурой последних. Сема «изменение состояния» может реализовываться только при безобъектном употреблении данных глаголов.

Son visage se transforma.

Глаголы изменения состояния, характеризуясь ярко выраженной субъектной направленностью действия, имеют в роли субъекта действия одушевлённые и неодушевлённые, конкретные и абстрактные имена существительные. Выбор субъекта обусловлен коммуникативным заданием, необходимостью логически выделить тот определенный момент

ситуации, который в данный момент обладает информативной силой.

Глаголы изменения состояния потенциально содержат в себе сему одушевлённости-неодушевлённости. Если субъект действия выражен одушевлённым существительным, то происходит реализация семы одушевленности, заложенной в семантической структуре данных глаголов.

Issu de paysans pauvres il acquit un petit bien.

Если же субъект действия представлен неодушевлённым существительным, то глагол изменения состояния актуализирует сему неодушевлённости.

Enfin du fond de la nuit arrive le train. La locomotive grossit.

Семантическое своеобразие глаголов изменения состояния, их субъектная направленность приводят к тому, что данные глаголы распространяются обстоятельственными детерминаторами.

Обстоятельственные показатели служат конкретизаторами лексического значения выделенных глаголов. Количество сирконстантов предопределяется внелингвистической ситуацией. Чаще всего выделенные глаголы взаимодействуют с обстоятельством образа действия. Это могут быть наречия, наречные обороты и их эквиваленты.

*Le nouveau s*etait approche lourdement. La clameur grossissait toujours.*

Обстоятельства места и времени реже сочетаются с глаголами изменения состояния. Это объясняется тем, что при подобных обстоятельствах уходит на задний план компонент «изменение состояния», а на первый план выходят компоненты «протяжённость действия во времени» или «локализация действия изменения состояния».

*Au-dehors le vide blanchissait lentement bien qu*il soit a peine deux heures.*

Таким образом, собранный материал позволяет рассматривать глаголы изменения состояния как отдельную лексико-семантическую группу, обладающую особыми лексико-грамматическими признаками.

Тимонина Антонина Петровна

Феномен «семья» во французских бытовых сказках

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: timonin@sura.ru

В настоящей статье предпринимается попытка выявить и описать основные особенности, характеризующие уклад французской семьи и взаимоотношения внутри нее на основе бытовых сказок. Этот материал остается вне поля зрения исследователей, что, по нашему мнению, является не совсем верным. Сказки – один из старейших фольклорных жанров, несмотря на долю вымысла, тесно связаны с реальностью и, реалистично характеризуя семейные отношения, существовавшие в исторической давности, могут дать интересные сведения о специфике концепта «семья» в национальном языковом сознании французского этноса.

Проведенный анализ двухсот бытовых (новеллистических) сказок, созданных в различных французских провинциях [1-3], полностью подтверждает это предположение. Концептосфера новеллистической сказки имеет ярко выраженный антропоцентрический характер. И человек как существо социальное уделяет большое внимание первичной ячейке общества – семье. Персонажи этих сказок, представляющие все классы французского общества, рассматривали наличие семьи как обязательное условие своего существования. Поэтому к созданию семьи подходили с большой ответственностью. Как правило, задача найти жениха или невесту для взрослых детей полностью возлагалась на плечи родителей, независимо от их социального статуса, будь то в королевской семье, или же у представителей третьего сословия.

Важно отметить, что браки в этот период заключались в соответствии с определенными социальными нормами. Король отдавал свою дочь только за богатого жениха, князь женился на княжне, принц на принцессе. Выйти замуж за принца или жениться на королевской дочери можно только с помощью волшебства. Существовали и браки по расчету, когда молодая девушка выходила замуж за нелюбимого, но состоятельного человека: *«Née pauvre, elle avait su se faire épouser d'un homme riche qui était mort peu de temps après son mariage, en lui laissant tout son bien.»* (“L’enfant a la

vouivre”). Часто такие браки совершались по принуждению родителей, которые настаивали на замужестве дочери для приумножения или приобретения богатства.

Из всего многообразия отношений в рамках семьи релевантными, базовыми являются отношения между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами.

Взаимоотношения между супругами строятся по-разному. При изображении жены явно прослеживается андроцентрическое видение мира, поскольку жена представляется ленивой хозяйкой и неумелой кухаркой, болтливой как сорока, сварливой, злой, коварной и хитрой женщиной («Портной и Вихрь»). Лишь иногда она изображается с положительной стороны – послушной, мудрой и готовой прийти на помощь супругу («Король-ворон»).

Муж в сказке представлен в двух вариантах: либо жадным, грубым, способным поднять руку на жену: (“Le petit mas”) и даже убить её (“Cornecul”), либо трудолюбивым, простодушным и готовым выполнять все указания жены. Основан ли их союз на любви, понять трудно, т.к. только в сказках о молодых супругах, о женихе с невестой или о влюбленных мы можем найти высказывания об их чувствах: «...это моя жена, и я люблю ее...» (“Жених-жаба”); (“Les jumeaux du poisson bleu”); (“Berthe de La Roche”). Супруги или влюблённые хранят друг другу верность.

Между супругами существовало традиционное распределение обязанностей, т.е. жена выполняет всю домашнюю работу – готовит еду, убирает в доме, стирает бельё, следит за детьми; муж усердно работает, чтобы прокормить своих близких. Однако в крестьянской семье и женщины могли выполнять мужскую работу – пасти стадо, обрабатывать землю, или же работать в поле на богатых, зарабатывая тем самым немного денег на пропитание («La main d’argent»).

Взаимоотношения родителей с детьми строятся на любви, поскольку дети обязательный компонент супружеского счастья. Бездетные герои страдают и чувствуют себя глубоко несчастными. Рождение ребенка было знаменательным событием, настоящим праздником. Особенно пышно проходило празднование крещения детей. В этот день стол накрывали белой скатертью и готовили самые вкусные блюда (“...une nappe blanche; de grosses

bouteilles pleines de vin vieux, du pain blanc comme la neige, des crèmes, des fruits...près du feu il y avait une grande marmite pour la soupe, une tarte”) (“Le filleul de la mort”), хотя в обычные дни главными продуктами питания французской семьи были хлеб, сыр, вино (“Le petit berger»), (“Les hommes en blanc”). Лишь иногда мы можем наблюдать некую жестокость родителей по отношению к своим детям, обусловленную нищетой (“Bernat et Suzette”).

В семье, где есть мачеха, отношения такие же, как и в русских сказках, а именно – ненависть к прекрасной доброй и трудолюбивой падчерице и огромная любовь к собственным дочерям (“Ночные плясуны”), (“La petite Annette”). Не лучше обращение и с пасынками (“Принцесса Тройоль”). Как правило, отец не вмешивается при этом в процесс воспитания детей («La maratre»).

В свою очередь дети уважают мать с отцом, хотя не всегда бывают послушными. Идеальными чертами характера обладают лишь королевские дети – принцесса (“Le mariage de la princesse”) и сын-наследник, «надежный, как золото» («Золотой Драгун»).

Что касается взаимоотношений между братьями и сестрами, то самые хорошие отношения наблюдаются в семьях с двумя сыновьями и дочерью или сыном и дочерью. В этом случае нет места соперничеству, а наоборот, мы видим взаимовыручку и заботу о младших. Если же в семье трое детей, то старшие братья или сестры чаще всего соперничают с младшими, предадут их ради своих личных достижений, и порой, завидуя их успеху, могут даже убить (“La pomme dorée”). Доброжелательных отношений между падчерицей (пасынком) и родными детьми мачехи невозможно увидеть ни в одной сказке.

В сказках можно найти множество деталей, касающихся быта и повседневной жизни французов, условий проживания семей.

И хотя французские сказки не имеют такой яркой социальной направленности, как русские, мы можем заметить, что условия жизни сословий различны в зависимости от социального статуса персонажей. Сеньоры живут в замках, король во дворце, а дом простолюдина – маленькая хижина (un mas), лачуга (une cabane) (“Le laboureur”), бедный домишко (une pauvre maison) (“La Sposata”). Это жилище сделано из весьма простых материалов и в нем всего две комнаты – кухня и спальня (“Le voyage de

notre seigneur”). Чтобы в доме было тепло, разжигали огонь в очаге: «Спичек тогда ещё не знали, и каждое утро женщины ходили из дома в дом со старым деревянным башмаком в поисках горящего уголька» (“Золотая головня”). Рядом с домом крестьянина имелся участок земли, гумно, загон для скота (“Le laboureur”). На этом поле выращивали горох, ячмень, пшеницу, кукурузу, картофель, капусту, фасоль, лён и др. Лишь у зажиточных крестьян была лошадь для обработки земли. Бедные земледельцы использовали на сельхозработах осла (“Le moine change en ane”) или даже корову («*Ils avaient trois vaches, deux pour labourer et la troisième pour le lait*») (“Cornecul). И, несмотря на то, что все члены семьи работали, не покладая рук, не зная отдыха (*sans jamais connaître ni dimanches, ni fêtes*), им было трудно прокормить себя («*La main de feu*»). Жители побережья добывали морские продукты, рыбаки выходили в море, а женщины собирали съедобные ракушки для себя и для продажи на рынке (“Морганы на острове Уэссан”), (“Jean de l’Ours”), (“Маленькие человечки).

Естественно, что подобные занятия были чужды богатым. Единственное занятие, которое сближает два сословия, это охота. Однако представители низшего сословия охотились для того, чтобы прокормиться. Для принцев, королей и других богачей охота была лишь одним из развлечений: «Жил однажды французский король с королевой, и у них был сын, прекрасный как солнце. Каждое утро, чуть рассветёт, юноша отправлялся на охоту, а с ним сто псарей и семьсот собак...» (“La belle Jeanneton”).

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что новеллистическая сказка как фрагмент национальной культуры доносит до нас социально-бытовые условия жизни создавшего ее народа, его нравственные приоритеты, среди которых семья является одним из наиболее значимых феноменов.

Литература

1. Французские сказки: Пер. с фр./Сост. и послесл. А. Налепина – М.; Правда, 1988. – 480с.
2. Contes des Provinces de France. – Moscou. – 2001. – 320р.
3. Recits et contes populaires. – Les Editions Arthaud. 1986 (3 volumes).

Шибанова Елена Александровна, Борисов Андрей Викторович
**Лингвокультурное пространство как специфическая область изучения
французского менталитета**

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет
e-mail: andrea574@mail.ru

Проблематика исследований культурного пространства находится на сегодняшний день в фокусе внимания многих лингвистов [1; 2; 4; 5; 7]. Введение термина „культурное пространство“ в категориальный аппарат когнитивной лингвистики и лингвокультурологии было обусловлено сменой научной парадигмы гуманитарного знания на антропоцентрическую, возвратившую человеку статус «меры всех вещей» и вернувшую его в центр мироздания [3, С. 42].

Понятие «лингвокультурное пространство» воспринимается непосредственно связанным с сознанием человека и его деятельностью. Именно в культурном пространстве возможно сосуществование и пересечение ставших уже историей и современных пластов культуры.

В понимании термина «культурное пространство» мы следуем за известным современным лингвистом В. В. Красных, которая утверждает, что культурное пространство «представляет собой информационно-эмоциональное поле виртуальное и в то же время реальное, в котором человек существует и функционирует. Оно выступает как форма существования культуры в сознании человека» [5, С. 79].

В современной лингвистике культурное пространство трактуется как среда обитания, которую человек наполняет духовным содержанием. Формируя культурное пространство, человек сам познает реальную действительность и осуществляет свой способ видения мира.

Необходимо отметить, что одними из основных составляющих лингвокультурного пространства являются такие понятия, как этнос, этнический характер, этнический стереотип.

Особая роль в изучении данных понятий принадлежит, на наш взгляд, ассоциативному эксперименту, который позволяет зафиксировать особенности языкового мира конкретного этноса, его мировосприятие и самоощущение, особенности его самоидентификации.

Ассоциации образуют мотивирующую основу для возникновения коннотаций. Закрепление ассоциативных признаков в значении слова, т.е. «возникновение коннотаций – процесс культурно-национальный» [6, С. 27].

В ходе ассоциативного эксперимента, проводимого среди представителей Франции, слово-стимул «Россия» позволило зафиксировать следующие реакции: *холодная; большая, необъятная; русский балет – лучший балет; классическая музыка (Чайковский); русские народные песни; красивый язык; русские народные танцы; интересная культура, традиции; несвободное общество; диктаторский режим Путина; жизнь до Путина была лучше, чем при нем; коммунисты; Россия открывает свои двери лишь тем странам, с которыми ей выгодно сотрудничать – для остальных она закрыта; медленное развитие страны (задержка в развитии лет на 7-10); огромная пропасть между богатыми и бедными, алкоголизм.*

Таким образом, мы видим, что общее представление французов о России и русских содержит как положительные, так и отрицательные коннотации. Чаще всего упоминается огромная разница между богатыми и бедными, диктаторский режим Путина, отсутствие прав и свобод, проблема с алкоголизмом и наркоманией в России. В последнее время именно французские СМИ создают отрицательный имидж России и становятся главной причиной формирования аналогичных стереотипов, так как основным информационным источником для французских граждан является телевидение, радио и пресса. Данные темы вполне актуальны и реалистичны, если учитывать, что происходит в России, и какую огласку получают происходящие события. Очевидным является тот факт, что иностранные СМИ стремятся показать лишь слабые и негативные стороны нашей страны, оставляя в стороне немаловажные культурные события, которые представляют огромный интерес как для России, так и для жителей Евросоюза.

Однако, как свидетельствуют результаты эксперимента, для многих французов Россия навсегда останется страной с великим культурным наследием. Когда речь идет о фольклоре, чаще всего у жителей Франции возникают следующие ассоциации: *русский балет; русские народные песни «Калинка», «Катюша»; русские народные танцы.*

Концепт «Русский балет» в сознании французов имеет имбрикации с понятиями: *грация, легкость, красота, искусство, тонкость, стройность, воздушность, мимолетность, царская Россия.*

Таким образом, «Русский балет» является воплощением неземной красоты и является неотъемлемой частью культуры и истории России не только для русских, но и для французов.

Дополнительное интервьюирование представителей Франции позволило нам выявить тот факт, что самыми известными русскими песнями являются «Катюша» и «Калинка-малинка», смысл которых остается неясным для любого представителя этой страны. Однако каждый француз знает, что ключевые моменты русской народной песни это: *русский дух, патриотизм, русская девушка, береза.*

Концепт «Русский народный танец» связан исключительно с положительными ассоциациями в языковом сознании французов. Во французском менталитете устойчивыми оказываются следующие стереотипные представления о русском народном танце: *ярчайшие костюмы; выразительность движений; смысл каждого жеста; синхронность; хорошее настроение; передача частички русской души, русский поклон.*

Проведенное исследование доказывает, что анализ французского лингвокультурного пространства позволяет выявить стереотипные представления французов о России и русских, что, в свою очередь, позволяет зафиксировать особенности ментального мира французского народа, определить специфику французского национального характера, увидеть особенности культурного развития французского этноса.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. –896 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д.Шмелева под ред. Т.В.Булыгиной. М.: «Языки русской культуры», 1999. –780 с.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / НДВШ. Филологические науки. – 2001. – № 1. – С.42-72.

4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2001. – 477 с.
5. Красных В.В., Захаренко И.В., Гудков Д.Б. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь. М., 2004. – 318 с.
6. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию: Учебное пособие. М.: Наследие, 1997. – 208 с.
7. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа "Языки русской культуры", 1996. – 288 с.

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

Julia Ricart Brede

**Auswertungsmöglichkeiten eines C-Tests im L2-Kontext am Beispiel
des DFG-Netzwerkes „Kobalt-DaF“**

Deutschland, Flensburg

Universität Flensburg

e-mail: julia.ricart.brede@uni-flensburg.de

The C-test has become one of the most popular cloze-tests used in language learning settings. It is not only useful to provide a general points score of one person's language competence in general, but also can be used to get more detailed informations with respect to different language areas (such as lexical and morphological aspects). By illustrating the usage of the C-test in "Kobalt-DaF", the following paper presents different ways to do such a detailed analysis of C-test-data.

1. Der C-Test als Diagnoseinstrument im Allgemeinen

Der Anfang der 1980er Jahre entwickelte C-Test stellt nicht nur ein ökonomisches und reliables, sondern mittlerweile auch weit verbreitetes Verfahren „zur globalen Feststellung der allgemeinen Kompetenz in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen“ dar (Grotjahn 2002: 211, auch Baur/ Spettmann 2010: 431).

Testtheoretisch handelt es sich bei einem C-Test um eine besondere Form von sogenannten Cloze-Tests. Zu ihrer Herstellung werden Texte nach dem Prinzip der reduzierten Redundanz auf systematische Weise „verstümmelt“, indem i. d. R. (s. u.) jedes zweite Wort (ausgenommen Eigennamen und Zahlen sowie der jeweils erste und letzte Satz eines Textes) um die Hälfte seiner Buchstaben beschnitten wird (vgl. Grotjahn 2002: 211 f., Caprez-

Krompæk/ Gönc 2006: 243).¹ Tab. 1 zeigt beispielhaft einen Auszug aus einem C-Test (s. insbesondere die ersten beiden Spalten)².

¹ Während flektierende Sprachen wie das Deutsche oder das Russische die Erstellung von C-Tests nach dem „second half principle“ oder „third half principle“ ermöglichen, machen bspw. agglutinierende Sprachen wie das Türkische die Suche nach alternativen Tilgungsprinzipien wie dem „morpheme principle“ oder dem „syllable principle“ erforderlich (vgl. Daller et al. 2002, Caprez-Krompæk/ Gönc 2006: 251 ff., auch Baur/ Meder 1994: 171).

Anwendung finden C-Tests vor allem mit allokativer und/ oder selektiver Funktion, beispielsweise um die Studierfähigkeit ausländischer Studierender zu prüfen oder um Lernleistungen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht festzustellen. Jedoch finden C-Tests auch im schulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht mehr und mehr Verwendung (vgl. Wockenfuß/ Raatz 2006, Caprez-Krompàk/ Göncü 2006, Cronjäger et al. 2010, Linnemann/ Wibert 2010, Griebhaber 2008, insbes. auch Baur/ Spettmann 2010 sowie Baur/ Spettmann 2008), wobei die Erstellung der C-Tests hier anstelle über eine Zweiertilgung i. d. R. über eine Dreiertilgung erfolgt, d. h. dass lediglich jedes dritte Wort um die Hälfte seiner Buchstaben gekürzt wird (vgl. Baur/ Spettmann 2010: 432, Baur/ Spettmann 2008: 96). Ebenso werden C-Tests immer häufiger im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsprojekte als Indikator für den Sprachstand von Probanden in einer (Zweit- oder Fremd-)Sprache eingesetzt. „[Insgesamt ist ein C-Test insbesondere ...] dann erfolgreich einsetzbar, wenn das Ziel eine vom vorangehenden Unterricht bzw. von der individuellen Lerngeschichte weitgehend unabhängige globale Sprachstandsfeststellung ist.“ (Grotjahn 2002: 211)

2. Der C-Test im DFG-Netzwerk Kobalt-DaF

Wie ein C-Test in einem Forschungsprojekt eingesetzt werden kann und welche Aussagen durch den Einsatz dieses Instrumentes getroffen werden können, soll im Folgenden anhand des von der DFG geförderten Netzwerkes „Korpusbasierte Analyse von Lernertexten für Deutsch als Fremdsprache“ (kurz: Kobalt-DaF)³ exemplarisch aufgezeigt werden.

Insbesondere um der Frage nachzugehen, ob Unterschiede in schriftlichen Lernertexten möglicherweise auf Interferenzen mit den jeweiligen Erstsprachen zurückgeführt werden können, wurden im Rahmen des Projektes argumentative Texte von DaF-Studierenden mit vier verschiedenen Erstsprachen erhoben; die Datenerhebung erfolgte hierzu in Belarus, China und Schweden (und zum Vergleich in Deutschland).

Um ein – abgesehen von den vier verschiedenen Erstsprachen – möglichst homogenes und damit vergleichbares Textkorpus zu erhalten, wurden zum einen

² Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die von der üblichen Form abweichende Darstellung. So wird der lückenhafte Text ProbandInnen in Testsituationen nicht zeilenweise in Tabellenform, sondern als Fließtext präsentiert.

³ Koordinatorenteam: Marc Reznicek, Julia Ricart Brede, Christina Rosén, Dirk Skiba und Heike Zinsmeister (Sprecherin). Für weitere Informationen s. auch www.kobalt-daf.de sowie Zinsmeister et al. 2012.

die Schreibbedingungen kontrolliert (gleiche Themenstellung, Schreibzeit und Textlängenvorgabe für alle); zum anderen erfolgte über einen C-Test eine mit Blick auf den „Sprachstand“ kontrollierte Auswahl an Probanden bzw. Texten. So wurden von den insgesamt erhobenen Texten pro Land bzw. Erstsprache lediglich 20 Texte in das Korpus aufgenommen. Ausschlaggebend für die Auswahl war ein C-Testergebnis zwischen 114 und 129 Punkten.⁴ Folglich stellt der C-Test-Wert in diesem Projekt nicht nur ein Metadatum innerhalb des Korpus dar. Vielmehr bildet der C-Test die Grundlage für die Probendenauswahl.

3. Mögliche Auswertungsverfahren für C-Tests

Das Gros der Forschungsprojekte setzt C-Tests in der bislang vorgestellten Art und Weise ein. Ziel ist demnach die Ermittlung eines Punktwertes, der angibt, wie viele der Lücken insgesamt bzw. prozentual korrekt vervollständigt wurden. Es stellt sich jedoch die Frage, welche weiteren Informationen die C-Testdaten liefern bzw. wie eine detailliertere, eher förderdiagnostisch orientierte Analyse der C-Testdaten aussehen könnte (vgl. Schulz et al. 2009: 127 f.). Beispielsweise besteht ergänzend zur Ermittlung eines Zahl- bzw. Punktwertes die Möglichkeit eine nach einzelnen Sprachbereichen differenzierte Detailanalyse vorzunehmen. Je nachdem ob für die Vervollständigung einer Lücke vorwiegend rein lexikalisch-semantic oder stärker auch morphologisch-grammatisches Wissen erforderlich ist, werden die C-Testlücken hierzu vorab jeweils einer der beiden Kategorien „LEX“ (lexikalisches Wissen erforderlich) oder „LEX/MORPH“ (lexikalisches und morphologisches Wissen erforderlich) zugeordnet. Eine Kategorie „MORPH“ existiert deshalb nicht, da das Füllen von C-Testlücken grundsätzlich das Erkennen des „verstümmelten“ Wortes und damit lexikalisch-semantic Wissen erfordert; deshalb ist allein zu unterscheiden, ob das Füllen der jeweiligen Lücke zudem morphologisch-grammatisches Wissen erfordert oder eher weniger. In der Regel fallen all jene Lücken in die Kategorie „LEX“, bei denen es sich um nicht-flektierbare Wörter handelt. Tab. 1 zeigt in der vierten Spalte eine exemplarische Zuordnung der Lücken zu einer der beiden Kategorien. Dabei wird deutlich, dass die Zuordnungen keinesfalls immer eindeutig sind. Beispielsweise muss ein Lerner bzw. eine Lernerin durch die Verschmelzung von Präposition und Artikel (vgl. auch Lücke 3) auch entscheiden, welcher Kasus zu wählen ist

⁴ Der eingesetzte C-Test besteht aus acht Teiltests und wurde durch das OnDaF-Institut bereitgestellt.

(selbiges gilt für die Lücken 9 und 10); ebenso könnte argumentiert werden, dass für die Wahl des richtigen Suffixes zur Adjektivbildung (vgl. Lücke 7) morphologisch-grammatisches Wissen erforderlich ist und eine solche Lücke daher ebenfalls der Kategorie „LEX/MORPH“ zuzuordnen ist. Eine derartige Analyse ist demnach per se subjektiv bzw. zumindest mittelstark inferent⁵, d. h. dass dem Ergebnis immer ein nicht unerheblicher Grad an eigener Interpretationsleistung inhärent sein wird. Empfehlenswert ist daher eine doppelte Zuordnung der Lücken durch zwei unabhängige KodiererInnen und die Bestimmung von Cohens Kappa (vgl. Wirtz 2006, Wirtz/ Kutschamnn 2007), um den Grad der Übereinstimmung für die vorgenommene Zuordnung zu dokumentieren bzw. damit auch den Grad an Subjektivität einschätzen zu können.

Tab. 1: Auszug aus dem im Rahmen des DFG-Netzwerkes „Kobalt-DaF“ eingesetzten C-Test inklusive möglicher Vorgehensweisen für die Auswertung.

<i>Nr. der Lücke</i>	<i>Originaltext</i>	<i>C-Test-Version</i>	<i>Zuordnung</i>	<i>Fiktive Lückenfüllung</i>	<i>WE-Wert</i>	<i>RF-Wert</i>
	Das	Das				
1	haben	ha_____	LEX/MORPH H	haben	1	1
	Forscher	Forscher				
2	durch	du_____	LEX	durch	1	1
	Messungen	Messungen				
3	von	v_____	LEX	von	1	1
	Hirnströmen	Hirnströmen				
4	herausgefunden	heraus_____	LEX/MORPH H	herausfunden	1	0
	.	.				
	Die	Die				
5	sichtbaren	sicht_____	LEX/MORPH H	sichtlichen	1	0
	Lippenbewegungen	Lippenbewegungen				

⁵ Zur Erläuterung dieses Begriff vgl. Petko et al. 2003: 275 f.

6	sind	si_____	LEX/MORP H	sind	1	1
	uns	uns				
7	offenbar	offe_____	LEX	offenbar	1	1
	eine	eine				
8	sehr	se_____	LEX	ser	1	0
	große	große				
9	Hilfe	Hi_____	LEX?	Hilfe	1	1
	beim					
10	Zuhören	Zuh_____	LEX?	Zuhoren	1	0
	.					
Summe					10	

Ein alternativer Ansatzpunkt für eine Detailanalyse besteht darin, bei der Bewertung der Lückenfüllungen hinsichtlich der Fehlerdefinition zu variieren, d. h. zu unterscheiden, ob ein Wort von einem Lerner bzw. einer Lernerin nach dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit oder nach dem Kriterium der Verständlichkeit richtig oder falsch vervollständigt wurde (vgl. Kleppin 2001: 987). Ein entsprechendes, inzwischen etabliertes Auswertungsschema hierfür entwickelten Baur/ Spettmann, indem sie zwischen einem sogenannten Worterkennungswert und einem Richtig-/Falsch-Wert unterschieden:

„Bei der Auswertung der C-Tests [...] sind zwei Ergebniswerte zu ermitteln. Der erste ist der so genannte Richtig/ Falsch-Wert (RFW), welcher auf einer binären Auswertungsmethode beruht und aus der Menge der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken ermittelt wird. Das heißt, wenn ein Wort erkannt und die Ergänzung formal korrekt umgesetzt wurde, gibt es einen Punkt. [...] Der zweite zu ermittelnde Wert ist der so genannte Worterkennungswert (WEW), welcher aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Wörter ermittelt wird. Auch wenn die formalsprachliche Umsetzung nicht korrekt ist, das Wort aber erkannt wurde, gibt es einen Punkt.“ (Baur/ Spettmann 2010: 433 f., auch Baur/ Spettmann 2008: 97 f.)

Anhand der fiktiven Lückenfüllung eines Lerners bzw. einer Lernerin zeigt Tab. 1 (vgl. insbesondere die beiden letzten Spalten) an einem praktischen Beispiel, wie WE- und RF-Wert zu ermitteln sind.

Was sagen die beiden Punktwerte inhaltlich aus? Der WE-Wert gibt vorrangig Auskunft über die rezeptive Sprachkompetenz (Textverständnis/ Lesekompetenz) eines Lernalters bzw. einer Lernerin, hingegen bildet der RF-Wert die produktive Sprachkompetenz bei einem gleichzeitigen Fokus auf den eher „formalen“, grammatisch-orthografischen Bereich eines Lernalters bzw. einer Lernerin ab (Baur/ Spettmann 2010: 433 ff., auch Baur/ Spettmann 2008: 97 f.). Die Auswertung nach diesem Schema bezieht auch die förderdiagnostische Perspektive mit ein: Die Höhe von WE- und RF-Wert sowie die jeweilige Differenz zwischen diesen beiden Werten lassen erste Schlüsse für sinnvolle Förderansätze zu, die es allerdings durch weitere, differenziertere Diagnoseinstrumente (ggf. auch über weitere C-Test wie Teilfertigkeitstests) zu präzisieren gilt (vgl. Baur/ Spettmann 2010: 437 f.).

4. Ausblick

Im Falle von Kobalt-DaF wird eine Kombination der vorgestellten Auswertungsmethoden angestrebt. So sollen neben der Ermittlung des allgemeinen Punktwertes auch der WE- und der RF-Wert sowie deren Differenz für die einzelnen ProbandInnen ermittelt werden. Die beiden vorgestellten Möglichkeiten für eine Detailanalyse zeigen inhaltlich (insbesondere in Bezug auf die Kategorie „LEX“ und den WE-Wert) durchaus Überschneidungspunkte. Im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse soll dem weiter nachgegangen bzw. im Allgemeinen geprüft werden, ob die einzelnen Lücken mehreren Faktoren zugeordnet werden können (bspw. Indem ein Teil der Lücken in der Tat eher lexikalisch-semantisches Wissen für das Füllen erfordert, der andere Teil hingegen stärker morphologisch-grammatisches Wissen).

Literatur

1. Baur, Rupprecht S./ Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen MigrantInnenkindern. In Baur, Rupprecht S./ Meder, Gregor/ Previšić, Vlatko (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 109–149.

2. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2008): Screening - Diagnose - Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern

und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 95–110.

3. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2010): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (DTP, 9), S. 430–441.

4. Caprez-Krompæk, Edina/ Gönç, Mesut (2006): Der C-Test im Albanischen und Türkischen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen. Reihe: Language Testing and Evaluation, Band 6. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 243–260.

5. Cronjäger, Hanna/ Klapheck, Kristine/ Krätschmar, Maike/ Walter, Oliver (2010): Entwicklung eines C-Tests für Lernanfänger der Sek. I mit Methoden der klassischen und probabilistischen Testtheorie. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. Reihe: Language Testing and Evaluation, Band 18. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 71–100.

6. Daller, Helmut/ Treffers-Daller/ Jeanine, Ünalđı-Ceylan, Aylin/ Yıldız, Cemal (2002): The development of a Türkisch C-Test. In: Coleman, James A./ Grotjahn, Rüdiger/ Raatz, Ulrich (Hrsg.): University language testing and the C-Test. Bochum: AKSVerlag, S. 187–199.

7. Griebhaber, Wilhelm (2008): Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.

8. Grotjahn, Rüdiger (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Rüdiger, Grotjahn (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: AKS-Verlag, S. 211–225.

9. Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Reihe: HSK, Band 19.2. Berlin: Walter de Gruyter, S. 986–994.

10. Linnemann, Markus/ Wibert, Jürgen (2010): The C-test: A valid instrument for screening language skills and reading comprehension of children with learning problems? In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Beiträge aus

der aktuellen Forschung. Reihe: Language Testing and Evaluation, Band 18. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

11. Petko, Dominik/ Waldis, Monika/ Pauli, Christine/ Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: ZDM 33 (6), S. 265–280.

12. Schulz, Petra/ Kersten, Anja/ Kleissendorf, Barbara (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 29 (2), S. 122–140.

13. Wirtz, Markus (2006): Methoden zur Bestimmung der Beurteilerübereinstimmung. In Petermann, Franz/ Eid, Michael (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 369-382.

14. Wirtz, Markus/ Kutschmann, Marcus (2007): Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. In: Rehabilitation, Jahrgang 46, Heft 3, S. 1-8.

15. Wockenfuß, Verena/ Raatz, Ulrich (2006): Über den Zusammenhang zwischen Testleistung und Klassenstufe bei muttersprachlichen C-Tests. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen. Reihe: Language Testing and Evaluation, Band 6. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 211–242.

16. Zinsmeister, Heike/ Reznicek, Marc/ Ricart Brede, Julia/ Rosén, Christina/ Skiba, Dirk (2012): Das Wissenschaftliche Netzwerk „Kobalt-DaF“. Korpusbasierte Analyse von Lernertexten für Deutsch als Fremdsprache. In: ZGL, Jahrgang 40, Heft 3, S. 457-458.

Dr. Wolfgang Schulz
Lehrerbildung in Europa.
Nationale Probleme – Internationale Perspektiven

Deutschland, Flensburg
Universität Flensburg
e-mail: wschulz@uni-flensburg.de

Erziehung und Bildung nehmen in einer sich wandelnden Welt einen immer höheren Stellenwert ein – für den Einzelnen und für die Gesellschaft. Die Anforderungen und Standards, die an die Schüler gestellt werden, sind höher denn je zuvor. Um Erfolg im späteren Berufsleben zu haben, werden immer mehr Wissen und Fähigkeiten vorausgesetzt. Diese Fähigkeiten sind der Schlüssel für ein erfolgreiches Leben und (mit Blick auf die sogenannten Entwicklungsländer) für viele Menschen auch für das Überleben (vgl. u.a. Darling-Hammond / Bransford 2012, Schleicher 2011).

Für die Entwicklung einer Gesellschaft ist der Lehrerberuf zu einem Schlüsselberuf (OECD: Teachers Matter 2006) und die Vorbereitung der jungen Menschen auf ihren Beruf zu einem zentralen Thema der öffentlichen Diskussion geworden: in Deutschland in den letzten 23 Jahren mit zunehmender Vehemenz (nicht zuletzt auch aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studien).

I. LEHRERALLTAG

Doch worauf müssen Lehrer in einer sich Welt im Wandel vorbereitet werden? Wie sieht der berufliche Alltag aus und welche Anforderungen werden an die eigene Persönlichkeit gestellt? Was müssen Lehrpersonen können, über welches Wissen und welche Fähigkeiten müssen sie verfügen? Wie können junge Menschen darauf vorbereitet werden? Das sind die Fragen, zu denen ich hier lediglich jeweils einige kurze Anmerkungen machen kann.

Ich möchte mit einem Vergleich beginnen:

Für einen Musikinteressierten, der ein Konzert besucht, wäre es einfach zu glauben, dass der Dirigent einen der leichtesten Berufe auf der Welt hat. Da steht er, bewegt seine Arme im Takt der Musik und das Orchester produziert glorreiche Töne, allem Anschein nach ziemlich spontan. Die verschiedenen Kompetenzen des Dirigenten, nämlich die Noten zu lesen und zu interpretieren, selbst mehrere Instrumente zu spielen und den Aufbau weiterer zu verstehen, die verschiedenen Gruppen zu organisieren, koordinieren, mit dem Orchester zu

kommunizieren und jedes einzelne Mitglied zu motivieren, bleibt bei dem Konzert für alle Besucher, auch dem Musikliebhaber, weitgehend unsichtbar.

Dem Uneingeweihten mag also das Dirigieren erscheinen, wie ein beschwingtes Winken mit beiden Händen.

Genauso einfach mag das Unterrichten aus der Sicht der Studierenden zunächst erscheinen: Man sieht eine Person, die mit jüngeren Personen spricht, ihnen zuhört, ab und zu Papiere austeilt und Aufgaben und Anweisungen erteilt. Unsichtbar bleiben auch hier die Kompetenzen des Lehrers oder der Lehrerin, die Arbeit hinter dem Schauplatz des Klassenzimmers, die verborgenen Pläne und Strategien, die es der Lehrperson erlauben, seine Schüler und Schülerinnen in ein paar Monaten von einer niedrigen Lernstufe in eine höhere zu bringen. Die Wahrnehmung des Berufes durch den jungen Studierenden ist zunächst vorrangig geprägt durch seine biografischen Voreinstellungen und Vorerfahrungen, wie „Unterricht funktioniert“, sie ist orientiert an der Oberflächenstruktur des Unterrichts..

Aus wissenschaftlicher Sicht stellt sich unter Berücksichtigung auch der Tiefenstruktur des „Unterrichtsgeschäftes“ das Ganze nun ein wenig komplexer dar:

1. Zentrales Ziel der Lehrperson stellt die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen bei den Schülerinnen und Schülern dar. Wenn man Lehrkräfte fragt: „Sie wollen ihren Stoff vermitteln.“

2. Zur Erfüllung dieser Zielsetzung verfügt die Lehrperson über professionelles Wissen und Können, welches sie gezielt zur Planung und Umsetzung entsprechender Lehr-/Lernprozesse einsetzt. Wenn man Lehrkräfte fragt: „Sie wollen störungsfrei unterrichten.“

Doch beides geht nur OHNE Kinder! Denn nicht der lineare Unterrichtsablauf des Unterrichts ist die Regel, sondern Störungen und Konflikte!

Nicht der lineare Unterrichtsablauf ist das Ziel, sondern die Moderation der auftretenden Störungen und Konflikte zum Zwecke des Lernens.

Denn: Als zentrale Problematik des Lehrberufes erweist sich, dass Lehr-/Lernprozesse gleichzeitig auf eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern gerichtet sind, also in einem Raum vielschichtiger und multipler Interaktionen geschehen, wodurch für die Lehrperson grosse Komplexität und Ungewissheit entsteht.

Auf den Unterrichtsablauf bezogen bedeutet dies, dass die Lehrperson in ihrem Unterricht nach Plan fortdauernd mit Zwischenfällen und Unterbrechungen konfrontiert wird, die sie so zu handhaben hat, dass Lernprozesse wieder ermöglicht, initiiert oder aufrechterhalten werden können – und dies in Bezug auf jede Schülerin und jeden Schüler.

Aus den dargestellten Gegebenheiten alltäglicher Unterrichtspraxis ergibt sich,

- dass die Unterrichtstätigkeit stets in grosser Komplexität verrichtet werden muss und situativ bedingte Zwischenfälle unvermeidbar sind

- dass sich „gute“ Lehrpersonen weniger durch Vermeidung, sondern gerade durch wirksame Bewältigung von Zwischenfällen auszeichnen;

Angesichts dieser Komplexität der Unterrichtspraxis darf es nicht verwundern, dass aus der Sicht der Öffentlichkeit und der Medien Lehrkräfte immer wieder daran scheitern, „ihren Unterrichtsstoff“ vollständig und störungsfrei zu übermitteln. In Unterschätzung der Komplexität des Unterrichtsgeschehens wird dann sehr schnell geschlussfolgert, dass die künftigen Lehrkräfte in der Ausbildung nicht hinreichend auf ihre Alltagspraxis vorbereitet werden.

II. LEHRERKOMPETENZEN

Doch was ist „das Richtige“, um Lehrkräfte auf den permanenten Wandel, auf Ungewissheit und Unsicherheit, auf Heterogenität und Mehrdimensionalität vorzubereiten?

Natürlich benötigen angehende Lehrkräfte (und darüber besteht international weitgehend Konsens) standardisiertes Wissen und Kenntnisse in ihren (zwei?) Unterrichtsfächern und ihrer Didaktik sowie in der Pädagogik. Sie benötigen klare Vorstellungen von gutem und wirksamem Unterricht und sie verfügen über ein Methodenarsenal zur Unterstützung der Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen. Außerdem sollten sie über ausreichendes Wissen über menschliches Lernen und menschliche Entwicklungsprozesse sowie über die gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Sozialisationsprozesse verfügen (als Beispiel seien hier nur die sozialen Ungleichheiten genannt, die in vielen Ländern –nach den letzten OECD-Untersuchungen gerade auch in Deutschland – durch die Institution der Schule, vermittelt zu einem großen Teil durch die Lehrpersonen, noch verschärft wird).

Ich verzichte allerdings an dieser Stelle darauf, einen einschlägigen Kanon an Themen und Inhalten des Lehramtsstudiums vorzustellen (vgl. dazu z.B. die KMK-Standards für Bildungswissenschaften 2004 sowie die fächerspezifischen Standards 2008), sondern möchte mit Blick auf die ganz PERSÖNLICHEN Herausforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, in aller Kürze einen vielleicht zunächst ungewöhnlich erscheinenden Blick auf die mir unerlässlich erscheinenden persönlichen Kompetenzen von Lehrkräften werfen, die angesichts des rasanten globalen und gesellschaftlichen Wandels erforderlich sind.

1. Unzweifelhafte Basis dieser Perspektive ist eine (für die meisten von Ihnen möglicherweise banale) Feststellung: „Man muss Menschen mögen!, oder genauer: „Man muss Kinder mögen!“

2. Jede noch so dringliche Reform im Bereich der Bildung und insbesondere der Lehrerbildung wird nicht erfolgreich sein, wenn sie nicht den lernenden Lehrer ermöglicht. Alles den Schülern und Schülerinnen zu vermittelnde Wissen und Unwissen wird durch die Wirksamkeit der Lehrperson geprägt und auch der Katalog der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ entfaltet sich erst zur vollen pädagogischen Wirksamkeit, wenn Begriffe wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Bereitschaft zum Risiko durch die Lehrkraft auch (vor-)gelebt werden. Es gilt nach wie vor Hartmut v. Hentigs Diktum: „Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person

3. Die biografische Neugierde, die Neugierde auf sich selbst, scheint mir eine wichtige pädagogische Haltung zu sein. Sie ist der Anfang des Wissens über sich selbst. Ohne dieses Wissen über sich selbst, bleibt die eigene pädagogische Wirksamkeit eine eher dunkle Ahnung über die individuellen Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen

4. Gerade in einer Zeit, in der die Suche der Menschen nach Sinn und Zusammenhang in ihrem Leben Konjunktur hat (unzählige Ratgeber in den Buchhandlungen legen Zeugnis davon ab), braucht es den Zweifel: Wenn wir den Heranwachsenden keine fertigen Lebens- und Sinnperspektiven aufoktroyieren wollen, sondern ihnen an die sich wandelnden Lebensbedingungen angepassten Optionen ermöglichen wollen, dann braucht es den Zweifel an vorgegebenen und scheinbaren Wahrheiten. Schon Sokrates wurde des „fortwährenden Zweifelns“ und damit -zum Schaden der Jugend- des Angriffs auf die Gewissheiten von Staat und Religion angeklagt und verurteilt.

5. Reflexivität: Umgang mit Unsicherheit- Auflösung des Richtig/Falsch-Paradigmas, systematische Herbeiführung der Erfahrung unterschiedlicher Perspektiven, Fähigkeit zum fremden Blick, der systematische Versuch, das Fremde und Unbekannte im Anderen zu verstehen – dies alles kann hier verkürzt zusammengefasst werden im Begriff der Reflexivität. Es ist (in einem ersten Zugriff) die Fähigkeit von der eigenen ego-zentrischen Perspektive abzusehen, die eigene Perspektive auf Erziehung und Bildung als eine mögliche zu sehen, die sich notwendig aus einem definierten Standort heraus ergibt.

Ohne dieses Wissen über sich selbst, bleibt die eigene pädagogische Wirksamkeit eine eher dunkle Ahnung über die individuellen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Umgangs. Reflexivität wird somit zu einer Schlüsselkategorie professionellen Handelns.

III LEHRERBILDUNG

Der gegenwärtig einflussreichste Schulforscher John Hattie: „Die Lehrerbildung ist weltweit die am meisten notleidende Einrichtung, die ich kenne. Sie ist teuer und ihre Effekte sind zweifelhaft.“ (John Hattie, Die ZEIT 2.5.2013).

Ein grober Überblick über aktuelle Literatur zur Lehrerbildungsforschung zeigt, dass die Lehrerbildungsprogramm in vielen Ländern mit gleichen oder zumindest ähnlichen Problemen zu kämpfen haben. Diese Herausforderungen als gemeinsame zu erkennen und über nationale Grenzen hinweg an strukturellen Optimierungen und regionalen Adaptierungen zu arbeiten wird die Aufgabe der nächsten Jahre im internationalen Diskurs sein.

Fragmentierung: Die konzeptionelle und strukturelle Fragmentierung ist durchgängiges Thema der Lehrerbildungsforschung der letzten Jahrzehnte (vgl. z.B. Darling-Hammond 2006, Terhart 2011, Kraler u.a.2012 u.a.). Beklagt werden das Fehlen einer gemeinsamen Vision von Lehrerbildung, die unzureichende Verbindung von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen, ein an Beliebigkeit der Themenwahl grenzendes Curriculum der Bildungswissenschaften, ungenügende Bezüge zwischen fachwissenschaftliche rund fachdidaktischen Elementen. Kurzum es wird das Fehlen eines konzeptionellen Rahmens beklagt hinsichtlich fundamentaler Konzepte wie z. Bsp.: die Rolle des Lehrers, Verständnis von Lehren und Lernen, Vorstellungen von gutem Unterricht, gesellschaftliche Aufgaben von Erziehung und Bildung in

einer demokratischen Gesellschaft usw. Die Studierenden werden damit allein gelassen, dies alles zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen.

Segmentierung: Ein deutsches Spezifikum, das sonst fast nirgends auf der Welt zu finden ist. Die Lehrerausbildung wird nacheinander von einer Universität und einer staatlichen Organisation (II. Phase) betrieben, die zueinander keine oder nur wenig Anschlussmöglichkeiten haben und die von den Studierenden als massiver Bruch in ihrer Berufsbiografie empfunden werden. Erstrebenswert wäre hier, wie in Finnland vor einigen Jahren eingeführt, eine berufsbegleitende Fortbildung über die gesamte Berufsbiografie hinweg mit zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen beim Einstieg in das Berufsfeld, die auf Förderung und Unterstützung, nicht auf Normierung und Selektion ausgelegt sind.

Marginalisierung: Die soziale Anerkennung der Wissenschaftler in der „scientificcommunity“ wird bis heute über die fachwissenschaftliche Qualifizierung angestrebt und erlangt. Doch welches ist die Fachwissenschaft, die die Lehrerbildung fundiert? Wie kann wissenschaftliche Reputation erlangt werden in einem Feld, das so diffus strukturiert ist wie das der Lehrerbildung? Die Antworten stehen noch aus.

Gesellschaft: Die öffentliche Diskussion des Berufes ist sehr stark davon geprägt, dass sich nahezu jeder als Experte fühlt – sei es aufgrund der eigenen pädagogischen Erfahrungen als Elternteil, vor allem aber aufgrund der Tatsache, dass man die Schule „kennt“ – aus langjähriger, oft leidvoller Erfahrung als Schüler. Lehrkräfte sind einer massiven öffentlichen und kritischen Diskussion ausgesetzt, wenn auch die schärfsten Kritiker in der Regel bekennen, dass sie selbst sich nicht vorstellen könnten, diese schwierig Aufgabe zu übernehmen. Auch manche Politiker scheuen nicht davor zurück, die Lehrer etwa als „faule Säcke“ zu bezeichnen. Finnland kann in dieser Hinsicht durchaus als vorbildhaftes Gegenbeispiel genannt werden für die gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung des Lehrberufes.

Internationalisierung: Nicht zuletzt aufgrund der technischen Entwicklung der letzten 30 Jahre ist die Welt kleiner geworden. Distanzen verkürzen sich und der globale Wandel bringt große Herausforderungen für die Menschen mit sich, der Wissenszuwachs erfordert neue Strategien der Wissensverarbeitung und des Wissensaustausches. Das alltägliche Leben unterliegt einer immensen Beschleunigung und die Menschen werden persönlich herausgefordert: die mit

den Prozessen der Individualisierung einhergehende Destabilisierung sozialer Bezüge eröffnet und ermöglicht einerseits neue Freiheiten, Befreiung aus überkommenen Zwängen, die mit Tradition, Herkommen, Stand und Schicht verbunden waren. Andererseits gehen mit dieser Entwicklung auch ungeheure Herausforderungen an die Menschen einher, die sie zwingen, sich stärker denn je mit der bewussten und reflektierten Gestaltung ihres Lebensweges und der damit verbundenen Entscheidungen auseinanderzusetzen. Wo komme ich her? Wo will ich hin? Was ist mir wichtig? Und diese Prozesse sind eingebettet in zunehmende Gerechtigkeitsdebatten: die Unterschiede zwischen Arm und Reich werden immer größer-sowohl innerhalb einer Gesellschaft als auch zwischen den Gesellschaften. Der Kampf um den Zugang zu Bildung ist in vielen Ländern häufig an explosive soziale Prozesse gekoppelt. Zuletzt und jetzt auch immer noch kann man dies exemplarisch etwa an den Studentenunruhen in Chile verfolgen.

Die Schule hat in diesem Zusammenhang die gesellschaftlich wichtige Aufgabe zu erfüllen, zur Orientierung der heranwachsenden Generation in einer globalisierten Welt beizutragen und zugleich der Marginalisierung (oder gar Stigmatisierung) einzelner Bevölkerungsgruppen entgegenzuwirken.

Angesichts dieser Entwicklung versuchen wir in Flensburg mit der Reform unserer Lehrerbildung sehr starke internationale Bezüge für die Studierenden zu eröffnen. Es wird Zeitfenster für Auslandsaufenthalte geben, die Anerkennung von Studienleistungen im Ausland wird vereinfacht und erleichtert und es werden auch zunehmend englischsprachige Lehrveranstaltungen geben, um sowohl den deutschen als auch den ausländischen Studierenden Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und Studierens zu eröffnen.

Das Ziel, die Studienstrukturen europaweit anzugleichen, legt zudem eine Verständigung über die Modularisierung von Studiengängen, eine gleich lange Studiendauer, ein verändertes Prüfungssystem und den Abbau von Mobilitätshürden nahe – eine Aufgabe für die unmittelbare Zukunft.

Wissenschaftsbasierung: Vor dem Hintergrund des skizzenhaft beschriebenen gesellschaftlichen Wandels ist die Notwendigkeit einer wissenschaftsbasierten Lehrerbildung weltweit anerkannt, die Umsetzung bewegt sich allerdings auf äußerst unterschiedlichen Standards. So finden sich insbesondere in Afrika und in Latein- und Südamerika Formen der

Lehrerbildung, die stärker an pragmatischen Erfordernissen ausgerichtet und durch die Tradition der Weitergabe „handwerklicher Kunst“ geprägt sind.

Dauer des Studiums: Ein weiterer internationaler Trend betrifft die Dauer der Ausbildung. In nahezu allen europäischen Ländern ist die Zugangsvoraussetzung zum Lehrerstudium das Abitur, dem sich dann ein fünfjähriges Masterstudium anschließt.

Professionalisierung (Fokus auf die Profession): Die Kernkritik an der Lehrerbildung bezieht sich auf die mosaikförmigen Bausteine die Lehrerbildung ausmachen, sich aber nicht ohne weiteres zu einem kohärenten Bild eines professionalisierten Berufes zusammenfügen. Besonders im gymnasialen Bereich entwickeln viele Lehrer ein professionelles Selbstverständnis, das sich eher an den Unterrichtsfächern ausrichtet als an dem eigentlichen Beruf: Sich als Germanist oder Historiker zu verstehen verspricht ein höheres soziales Ansehen, als dass wenn man sich lediglich als Lehrer bezeichnete. Auch hier kann Finnland durchaus als Vorbild dienen: Eine überlieferte Aussage von dort lautet: „Wir unterrichten keine Fächer, wir unterrichten Kinder.“

Institutionalisierung der Lehrerbildung

Um diesen Prozess auch auf der institutionellen Ebene zu unterstützen sind in den letzten 20 Jahren ca. 60 „Zentren für Lehrerbildung“ in Deutschland gegründet worden. Ihre Kernaufgabe ist es, die vielfältigen Herausforderungen der Lehrerausbildung zu koordinieren und berufsspezifisch auszurichten. Der norwegische Kollege Ramberg hat das einmal so formuliert: „Die Lehrerbildung braucht einen Briefkasten.“ (vgl. Haugaløkken /Ramberg 2005).

Zusammenfassend:

Professionalisierung der Lehrerbildung bedarf der Fokussierung auf einige grundlegende Paradigmen. Auf der persönlichen und interaktiven Ebene ist die Bereitschaft zum Wandel, zur persönlichen Veränderung und zum Weiterlernen eng verknüpft mit der Stärkung jener reflexiven Kompetenzen, die die Loslösung von technischen und instrumentalistischen Belehrungskonzepten ermöglicht und dadurch Anschlussmöglichkeiten an globale und gesellschaftliche Veränderungsprozesse schafft.

Die institutionelle Ebene braucht neue Partnerschaftsmodelle zwischen Universitäten und Schulen, um die im Zuge der Akademisierung der Lehrerbildung größer gewordenen Differenzen zwischen dem Berufsfeld und den

Ausbildungsinstitutionen zu überwinden. Hier bedarf es intelligenter Lösungen, die eine gleichberechtigte Kooperation und eine beiderseitige Berücksichtigung der elementaren Interessen der jeweiligen Institution ermöglichen.

Dies alles bedarf allerdings zusätzlicher unterstützender Maßnahmen auf der gesellschaftlichen Ebene, die dazu führen, dass gesellschaftliches Vertrauen und Anerkennung die Arbeit der Lehrkräfte begleiten (vgl. u.a. Sahlberg 2010) und ein gesellschaftlicher Konsens dahingehend zu erzielen ist, dass die Zukunft unserer Gesellschaft in der Bildung liegt und entsprechende gesamtgesellschaftliche Anstrengungen erforderlich sind, um Chancen für die Zukunft zu eröffnen.

Literatur

1. Bosse, D. U.a.: Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analyse, Perspektiven und Forschung. Prolog Verlag, 2012.
2. Domisch, Rainer; Klein, Anne: Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. Carl Hanser Verlag, 2012.
3. Darling-Hammond, L.; Bransford, J.: Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. Jossey-Bass, 2012.
4. Darling-Hammond, L.: Constructing 21st-Century Teacher Education. Journal of Teacher Education, Vol. 57, No. 3, May/June 2006.
5. Hattie, J.: Lernensichtbarmachen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
6. Haugaløkken, O.; Ramberg, P.: School Adoption as a Form of Teaching Practice in Initial Teacher Education. Norwegian University of Science and Technology, 2005.
7. Herrmann, U.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Beltz Verlag, 2002.
8. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
9. KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008).
10. Kraler, Chr. U.a: Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Waxmann, 2012.
11. OECD: Teachers Matter-Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD-Publishing 2006.

12. Sahlberg, P.: Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College, 2010.

13. Schleicher, A.: Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World. OECD Publishing, 2011.

14. Terhart, E. U.a.: Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, 2011.

15. Weyand, B. U.a.: Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2012.

Борисов Андрей Викторович, Шибанова Елена Александровна
Современные подходы в формировании лингвистической,
коммуникативной и межкультурной компетенции
в обучении иностранному языку в вузе

Российская Федерация, г. Пенза,
Пензенский государственный университет
e-mail: andrea574@mail.ru

Обучение иностранным языкам в высшей школе на современном этапе требует новых подходов в связи с переходом на двухуровневую систему образования. Такая система образования, в рамках европейских университетов, предполагает не только традиционное, фактическое владение всеми аспектами языка, но и формирование понятийного аппарата обучаемых, дающего возможность культурно-образовательной ориентации и деятельности в европейских ВУЗах. Оставляя неизменными основные задачи обучения иностранному языку, следует значительно усилить страноведческую и культурологическую подготовку, давать дополнительные знания, связанные с разнообразием культур, языков, национальными системами образования с целью наиболее удобного вхождения студентов в зону европейского высшего образования.

Эта задача может быть реализована при использовании компетентностного подхода в обучении иностранным языкам, который позволяет превратить современного студента в активного участника образовательного процесса, где он учится формировать свое

мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, консультанта. Именно компетентностный подход позволяет не только получить некий объем знаний, но и обучает студента самому главному – умению самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам предполагает формирование трех основных компетенций: лингвистической, коммуникативной и межкультурной.

Лингвистическая (языковая) компетенция предполагает владение иностранным языком на различных его уровнях: фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис. При этом на качество языковой компетенции в изучаемом языке влияет уровень компетенции студентов в родном языке. Коммуникативная компетенция предполагает знания о речи, ее функциях, развитие умений в области четырех основных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письма. Коммуникативная компетентность обучаемого – это способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности, с соблюдением социальных норм речевого общения. Основное умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции – это умение создавать и воспринимать тексты – продукты речевой деятельности. Таким образом, собственно коммуникативные умения и навыки – это умения и навыки речевого общения, формирование которых возможно только на базе лингвистической или языковой компетенции.

Третья, межкультурная, компетенция является важным компонентом современной подготовки студента любого университета. Если выпускники вуза не достигнут высокого уровня межкультурной компетенции, то они не смогут социально адаптироваться и интегрироваться в профессиональный социум, не способны и не готовы решать коммуникативные и профессиональные задачи, адекватно заданным характеристикам межкультурной коммуникации.

В рамках компетентностного подхода в обучении иностранным языкам возникает необходимость его состыковки с современными методами и технологиями обучения. Перспективными и эффективными современными

технологиями обучения иностранным языкам являются: дистанционное обучение, информационные и коммуникационные технологии, современные психолого-педагогические технологии (обучающие, ролевые, деловые игры). Также перспективной является технология коммуникативного обучения, то есть обучения на основе общения. В современной педагогике довольно эффективными признаются личностно-ориентированные технологии обучения иностранному языку. Такое обучение обеспечивает «развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предмета деятельности» [1, С. 17].

Следует отметить, что формирование коммуникативной компетенции должно вырабатывать навыки и умения использования основных коммуникативных стратегий, которыми пользуется общество [2, С. 34]. Обучение данным коммуникативным стратегиям является важнейшей задачей, так как язык – это мощное средство воздействия, и, общаясь, человек не просто сообщает или описывает какие-то объекты или ситуации внешнего мира, а интерпретирует их. Использование данных коммуникативных стратегий в образовательном процессе позволяет обучать студентов, воздействовать при помощи иностранного языка на адресата, управлять его поведением, сообщать какую-либо информацию.

Таким образом, компетентностный подход в соединении с новейшими технологиями и методами обучения может стать одним из эффективных способов решения задач, стоящих сегодня перед преподавателями иностранного языка в вузе.

Литература

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

Бурякова Ольга Львовна

Сущность и назначение социально-профессиональной ориентации

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: kakra@pnzgu.ru

В настоящее время свобода выбора профессии является одним из важнейших гражданских прав человека. В целом, под свободой выбора профессии понимается осознанное профессиональное самоопределение, при котором установки личности в выборе профессии согласуются с общественными потребностями и с личными данными, с призванием, способностями, профессиональной подготовкой, образованием и психофизическими особенностями. Задачи профессиональной ориентации состоит в оказании помощи по согласованию профессиональных интересов личности и общества.

Широкое распространение в профориентации получили концепции так называемого свободного развития личности. Их суть состоит в утверждении, что выбор профессии фатально обусловлен врожденными задатками. Поэтому руководство самоопределением состоит в стимулировании самопознания и самовыражения. Например, Э. Гинзберг утверждает, что процесс профессионального самоопределения – последовательность субъективных решений о выборе профессии, которые школьник принимает в разные возрастные периоды. При этом процесс профессионального самоопределения сводится исключительно к субъективным явлениям, а сущность выбора профессии состоит в необходимости найти компромисс между личными взглядами, мнениями и представлениями, возникающими в связи с выбором профессии. При этом социальная среда, личные обстоятельства жизни, свои возможности служат для выработки у личности взглядов и убеждений, позволяющих как можно лучше адаптироваться к условиям жизни общества.

Д. Сьюпер считает, что окончательному решению о выборе профессии предшествует ряд предварительных решений, которые не сводятся только к определению того, какая профессия предпочтительнее с точки зрения личного благополучия (в отличие от Э. Гинзберга). Некоторые из решений лишь косвенно связаны с карьерой. Сущность компромисса,

происходящего при выборе профессии, состоит в том, что человек выбирает себе занятие, соответствующего его представлению о той роли, которую он может выполнять.

Другая группа теорий профессиональной ориентации может быть названа социологической, так как в них анализируется влияние социальных факторов на выбор профессии. По мнению А. Лоуренса, М. И. Томаса и других, процесс выбора целиком детерминирован усваиваемыми и заучиваемыми ценностями. Ценности же вырабатываются обществом, получая то или иное преломление в зависимости от окружения, в котором находится данный человек. Это действует на личность в разных направлениях: через господствующую идеологию, через ценности социального класса, этнической группы, к которой принадлежит индивид, через семью и школу. Данные концепции отражают идеи прагматической педагогики. По мнению прагматиков, поведение человека есть совокупность ответных реакций организма на разнообразные воздействия, поступающие из окружающей среды. Воспитание и обучение должны подготовить человека к тому, чтобы он наилучшим образом для личного благополучия смог приспособиться к окружающей среде. Ценным и истинным признается лишь то, что служит человеку в его практической деятельности.

С середины 90-х годов можно обозначить как начало нового этапа в развитии профориентации, связанного с переосмыслением основ профориентационной работы, созданием новых концепций профориентации в условиях перехода к рыночным отношениям.

С точки зрения социологов, выбор профессии является социальным процессом. В. Н. Шубкин, М. Х. Руткевич, Ф. Р. Филлипов, М. Н. Сулейманов справедливо и доказательно отмечают, что, выбирая профессию, молодой человек выбирает и социальную группу, к которой он будет принадлежать, то есть профессиональная ориентация молодежи является выражением ее социальной ориентации. Профессиональное самоопределение выступает в обществе основным способом закрепления труда за человеком. При этом социальное воздействие на процесс профессионального самоопределения реализуется в акте выбора профессии, через который труд закрепляется за конкретным индивидом. В

самом акте выбора профессии существует противоречие между наличными людскими ресурсами и теми видами труда, посредством которых обеспечивается общественное производство. Исходя из двух сторон указанного противоречия, выделяются факторы, воздействующие на выбор профессии. Одни факторы влияют на процесс выбора через самого субъекта выбора-индивида, другие — через мир труда.

М. Н. Сулейманов характеризует профессиональную ориентацию как систему социально-экономических, политических, идеологических, психолого-педагогических и организационных мероприятий, проводимых государственными и общественными организациями по подготовке молодежи к осознанному выбору профессии и распределению её в сфере трудовой деятельности в соответствии с объективными потребностями и способностями личности.

К проблеме профессиональной ориентации проявляют интерес и экономисты. С их точки зрения, смысл профессиональной ориентации состоит в том, чтобы помочь человеку выбрать такую профессию, которая в наибольшей степени отвечала бы как потребностям производства, так и его способностям, психофизическим особенностям. Она должна содействовать современному и сознательному выбору молодыми людьми профессии, учебного заведения, места работы, их рациональному трудоустройству, быстрой профессиональной и производственной адаптации, и, в конечном итоге, эффективному формированию, распределению и использованию трудовых ресурсов.

Таким образом, фактор профессиональной ориентации становится экономической категорией, и в экономической сфере она является одним из путей повышения эффективности производства, благодаря снижению текучести кадров, улучшению количественных и качественных результатов труда.

Одно из последних определений профессиональной ориентации определяет её как научно обоснованное распределение людей по различным видам профессиональной деятельности в связи с потребностями общества в различных профессиях и способностями индивидов к соответствующим видам деятельности. В рамках профессиональной ориентации может быть предусмотрена также специальная система

психолого-педагогических воздействий, направленных на активизацию человека в формировании и самосовершенствовании психических, интеллектуальных и физических качеств, предопределяющих успешность в той или иной профессии.

Предыдущие исследования позволили сотрудникам Института профессионального самоуправления молодежи РАО создать концепцию профессионального самоопределения молодежи.

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ её самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения. Оно предполагает выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям ее общественно полезного бытия и саморазвития.

Анализ литературы, педагогической практики, собственный опыт позволяют сделать следующие, значимые для нашего исследования выводы.

– профессиональное самоопределение молодежи является составной частью целостного жизненного самоопределения. Этот процесс согласования внутри личностных и социально-профессиональных потребностей происходит на протяжении всего трудового и жизненного пути;

– профессиональное самоопределение личности осуществляется в ходе специально организованной научно-практической деятельности – профессиональной ориентации; сопровождающей человека на протяжении всего жизненного и профессионального пути;

– на этапе получения профессионального образования роль профессиональной ориентации не только не уменьшается, но и значительно увеличивается.

Бухминова Ригина Аббясовна

**Особенности формулирования целей урока немецкого языка
(на примере модели дидактического анализа)**

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: riginka77@rambler.ru

Научн. рук. – к.п.н., доцент Ю.А. Шурыгина

При подготовке уроков каждый учитель сталкивается с рядом сложностей. Часто упомянутые сложности связаны с формулированием целей урока.

Интерес в этом отношении представляет модель дидактического анализа (Modell DA), автором которой является немецкий педагог Вольфганг Клафки.

Данная модель была много раз адаптирована и изменена, она ставит ряд вопросов и отвечает на следующие вопросы:

- В чем заключается значение изучаемой темы для прошлого и для будущего?
- Какие конкретные задания использовать, и какие шаги могут способствовать их решению?

Модель Клафки считается общей, т.е. она была разработана для всех предметов. В данной статье будем ориентироваться на модель Герарда Вестштоффа, который специально разработал эту модель для урока иностранного языка.

Первый вопрос, который соответствует Модели дидактического анализа, «Что должны учить / изучить учащиеся?»

На каждом уроке наблюдаются значительные изменения у учащихся. Речь идёт о приобретённых знаниях, умениях и навыках. В этом и заключается цель каждого урока, нужно приложить усилия в это, чтобы учащийся в конце урока почувствовал изменения, которых ещё не было в начале урока. Ученик достигает успеха, он «изменился». Это значительное изменение может, к примеру, заключаться, в том что, обучающийся в конце урока уже знает что-то, чего раньше он не знал и т.д.

Для обозначения упомянутых изменений употребляется понятие «учебная цель» (Lernziel).

Рассмотрим классификацию учебных целей, представленную в Модели ДА, в соответствии с областью познания:

Когнитивная область: сюда входят все учебные цели от воспроизведения знаний, развитие интеллектуальных способностей и навыков: методическое и абстрактное знание, различные формы понимания, применение знаний, анализ, синтез и т.д.

Аффективная область: сюда относятся интересы, самообладание (готовность к ответам, к совместной работе), уважение, отношение. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

Психомоторная область: Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

На этапе подготовки к уроку учитель должен очень четко ответить на следующие вопросы:

1. Где «находится» обучающийся в начале урока? Что может он? Что знает он? Что он с собой принес? Какое его исходное положение?
2. Что должен уметь и знать обучающийся в конце урока? Какого успеха достиг обучающийся в конце урока?
3. Что есть учебная цель?

В завершении урока учитель подводит итоги урока, т.е. проверяет, достигнута ли учебная цель и т.д.

Таким образом, определение и формулировка целей урока является важной составляющей планирования. Основные этапы планирования урока представлены на схеме 1.

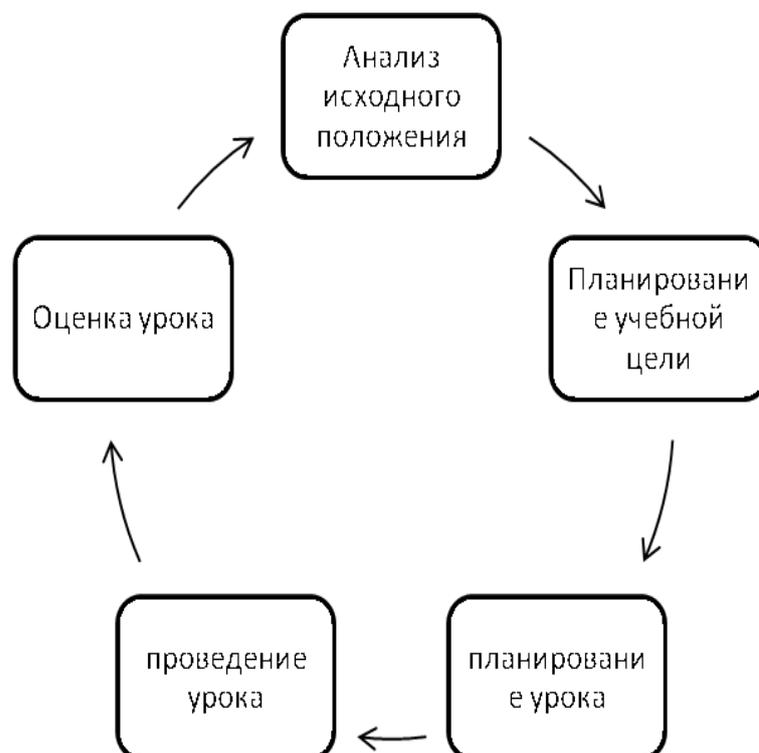


Схема 1. Основные этапы планирования урока

Учебные цели могут относиться:

– к знаниям, это значит, мы можем достигнуть того, чтобы обучающиеся после окончания урока знали что-то, что они раньше не знали до этого.

– к навыкам, т.е. мы можем достигнуть того, чтобы обучающиеся после урока что-то могли, что они раньше не могли.

– к самообладанию, т.к. мы можем достигнуть того, чтобы обучающиеся после урока что-то чувствовали, испытывали или хотели, что они раньше не чувствовали не испытывали или хотели, что их самообладание (отношение, манера) по отношению к другим людям проблемам и т.д. поменялось.

Учебные цели всегда заключается в том, чтобы в учащих было значительное изменение в знаниях, навыках, действиях. Всегда должна быть «проверка», так называемая оценка, достигнута ли цель или нет.

Литература

Klafki W. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Hannover: Schrödel, 1962.

Васякина Екатерина Николаевна

Актуальные проблемы образования в Германии

Российская Федерация, г. Москва
Немецкий культурный центр им. Гёте
при Германском посольстве
e-mail: katemails@mail.ru

Для гарантированного обеспечения процесса преподавания основополагающее значение имеет удовлетворение потребностей образовательных учреждений в педагогических кадрах. Несмотря на уменьшение числа учащихся и сокращение количества обязательных предметов, в ближайшие годы в Германии остро встанет вопрос нехватки учителей. Основными причинами возникновения данной проблемы являются: уход на пенсию старшего поколения (в 2012/2013 учебном году наибольшую возрастную группу составляют учителя в возрасте от 45 до 59 лет. Количество тех, кому до 30, лишь немногим превышает тех, кому уже за 65); и нежелание выпускников – будущих учителей работать в школе.

Для конструктивного решения создавшейся на рынке труда учителей ситуации 18 июня 2009 г. на заседании Министерства культов были приняты разработанные «Ведущие направления федеральных земель по удовлетворению потребности в педагогических кадрах»:

✓ Для обеспечения процесса школьного обучения федеральные земли согласовывают общую стратегию планомерной подготовки будущих учителей в высшей школе.

Для реализации данного направления был разработан примерный расчет потребности в педагогических кадрах в ФРГ на 2010-2020 гг., который основывается на полученных от федеральных земель данных и учитывает таким образом их специфику. Согласно документу, федеральные земли должны стремиться к сотрудничеству с высшей школой, которая обязуется сделать педагогическое образование практико-ориентированным в более ранних семестрах всего курса обучения. Федеральные земли ожидают также от высшей школы проведения мероприятий, направленных на сокращение числа студентов, которые бросает учебу (особенно это актуально для естественнонаучных

факультетов). Кроме того, федеральные земли выступают за увеличение количества учителей-мигрантов, а также за гармоничное (пропорциональное) соотношение учителей мужского и женского пола, что имеет особое значение для начальной школы. В целом, федеральные земли направляют основные усилия для укрепления педагогического образования в высшей школе.

✓ Федеральные земли подчеркивают общую ответственность за честную «борьбу за педагогические кадры» и согласованность условий при приеме на работу учителей из других федеральных земель.

Федеральные земли усиливают принятое ими ранее «Решение о приеме на работу педагогических кадров из других федеральных земель» (от 10.05.2001г.), согласно которому учителя без целевого направления в любое время могут подавать заявление о приеме на работу в других федеральных землях. В будущем также предполагается введение в практику процесса обмена между отдельными федеральными землями, благодаря которому станет возможным перемещение в другую землю.

Следует отметить, что потребность в педагогических кадрах для определенных типов школ и для определенных предметов варьируется год от года и имеет ярко выраженную региональную специфику.

Ежегодная потребность в педагогических кадрах по всей Германии для всех типов школ в 2002 г. составляла 25.000, в 2007 г. – также 25.000, в 2012 г. – 28.000 и к 2015 г. – 24.000. В зависимости от типа учебного заведения данные выглядят следующим образом.

<i>Тип школы</i>	<i>Начальная школа (Primarbereich)</i>	<i>Средняя школа (Sekundarbereich I)</i>	<i>Гимназия (Sekundarbereich II oder Gymnasium)</i>
<i>Год</i>			
<i>2002 г.</i>	3.000	4.600	8.000
<i>2007 г.</i>	2.300	5.700	6.400
<i>2012 г.</i>	2.900	6.400	7.100
<i>2015 г.</i>	2.700	5.300	6.200

Для начальных школ (Grundschule) всех федеральных земель общая потребность в педагогических кадрах на период с 2003 г. по 2015 г.

составит около 79.000 (71.000 – для старых федеральных земель и 8.100 – для новых). *Старыми землями называют те федеральные земли Германии, которые входили в состав ФРГ до ее объединения.

Потребность в учителях для основной школы в 2003 – 2015 г. составит почти 41.000 (40.000 – для старых и лишь 950 для новых федеральных земель). Столь значительное различие связано также с тем, что в некоторых новых землях (Тюрингия, Саксония и Бранденбург) данный тип школы *Hauptschule* отсутствует.

В период с 2003 по 2015 гг. реальная школа (*Realschule*) испытывает нехватку педагогического состава в количестве 38.000 (35.000 – в старых и 2.600 – в новых федеральных землях).

Так же, как и для начальной школы, для гимназии вопрос недостатка квалифицированных педагогов наиболее актуален – с 2003 по 2015 гг. требуется 79.000 (72.000 – для старых и 2.500 – для новых федеральных земель).

Представленные данные свидетельствуют о том, что в обозримом будущем развитие рынка труда педагогических кадров должно рассматриваться дифференцированно. И перспективы приема на работу учителей должны зависеть не только от суммарного результата сданных экзаменов, но и от желаемой модели педагога, и от сочетания выбранных дисциплин (для некоторых специальностей).

Литература

1. Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs // Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009.

2. Lehrereinstellungsbedarf – und Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 – 2015 // Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003.

3. Prognose zum Lehrerberuf in Bayern. Stand: Februar 2012 // Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Ref. Bildungsstatistik.

Дмитриев Дмитрий Вячеславович
**Реализация принципа обратной связи в процессе изучения
английского языка с помощью мультимедиа**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: dmitriyev_d.v@mail.ru

Внедрение новых информационных технологий в образование привело к появлению новых образовательных технологий и форм обучения, базирующихся на электронных средствах обработки и передачи информации. Несмотря на то, что мультимедийные средства обучения активно используются в учебном процессе, они являются вспомогательным дидактическим средством. Определяющая роль в традиционном обучении принадлежит преподавателю. Взаимодействие преподавателя со студентом составляет основу передачи информации, важной особенностью которой является наличие оперативной обратной связи. Подобная ситуация возникает с использованием компьютера в учебном процессе. Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных технических средств обучения, является возможность организации диалога человека с компьютером посредством интерактивных программ.

В случае использования мультимедийных обучающих программ компьютер может как выступать посредником между преподавателем и студентом, так и брать на себя часть учебного процесса, при этом структура знаний формируется в виде некоторой упорядоченной сети, из которой студенты могут самостоятельно выбирать темы для изучения. Причем в программах некоторые темы включены во многие группы, образующие файлы. Студент может переходить от темы к теме с помощью гиперссылок [1, С. 7].

Гиперссылки и гипертекст взяты к настоящему моменту за основу представления информации в мультимедийных обучающих программах и Интернете. В основе гиперссылок и гипертекста лежит расширенная модель энциклопедии – веками отработанного средства информационной поддержки образования. Современная электронная энциклопедия, помимо фотографий, содержит звукозаписи, музыкальное сопровождение и видеофрагменты [3, С. 204]. Те же электронные элементы и содержит

мультимедийная обучающая программа, являющаяся расширенным вариантом современной электронной энциклопедии.

Модель навигации в информационном поле с помощью гиперссылок более подходит именно для студентов, ведь они в состоянии понять какую информацию по конкретной теме или науке им нужно искать. К тому же современные молодые люди более приучены к восприятию информации с экрана компьютера, чем из книг. Они привыкли к восприятию информации в динамике, когда их внимание организуется извне с помощью интенсивного визуального ряда, а не текста.

Ближе всего к этой модели подходят мультимедийные обучающие программы. Именно технология динамического гипертекста позволяет создавать более привлекательные программы с гипертекстовыми страницами. Данная технология позволяет как студенту, так и преподавателю в любое время управлять практически любым элементом гипертекста. Для пользователей таких программ это означает не только повышение скорости интерактивных взаимодействий, но и возможность пользоваться многими интерактивными средствами сети Интернет. Это, безусловно, повышает эффективность образовательных функций мультимедиа технологий.

Гипертекст позволяет осуществлять огромное количество манипуляций с текстом страницы без повторной ее перезагрузки. Главный его принцип – движение, изменение. Гипертекст позволяет менять изображение страницы как бы частями: вся страница остается на месте и меняется только некоторая ее часть, что создает совершенно иной зрительный эффект, привлекает внимание, но не позволяет забыть информацию с предыдущей страницы. Динамический гипертекст позволяет внести движение и изменение в сами текстовые элементы, представление которых существенно более экономично. Мультипликация, построенная на текстовых элементах, позволяет экономно и эффективно оживить гипертекст на экране монитора. Динамический гипертекст позволяет в доли секунды менять формат представления текста, таблиц. Шрифт на некотором участке текста может стать полужирным, подчеркнутым или курсивом, сменить начертание, таблица может изменить размер, приобрести или потерять ячейки и т.п. [2, С. 193]. Безусловно,

представление новой информации с помощью гиперссылок и динамического гипертекста оказывает положительное влияние студентов, ведь им проще воспринять и понять яркую живую информацию с экрана компьютера, чем с черно-белого учебного пособия.

Специализированные мультимедийные средства могут управлять работой студентов и фиксировать индивидуальную линию поведения каждого. В подобную систему может быть включено несколько программ, состыкованных в один интерфейс. Каждая из программ обеспечивает дополнительный мультимедийный контекст в форме интерактивного показа и объяснения каждой изучаемой темы. При совместной работе студенты активно взаимодействуют друг с другом. При индивидуальной работе у студентов появляется возможность воспользоваться одной из важных особенностей мультимедийных обучающих программ – обратной связью.

Термин «обратная связь» пришел из кибернетики, а в настоящее время получил широкое применение в большинстве отраслей науки. В широком смысле «обратная связь» означает отзыв, отклик, ответную реакцию на какое-либо действие или событие. Обратная связь – сложное явление, которое основано на авторегулировании и предполагает следующее: 1) наличие устройства, обеспечивающего возврат действия к пользователю; 2) способность пользователя проанализировать это действие; и 3) способность пользователя изменить действие [4, С. 750].

Чтобы пояснить данное определение, приведем следующий пример. Студент открывает мультимедийную обучающую программу и выбирает нужную тему для изучения. После этого программа представляет ему информацию, связанную с темой, которую студент выбрал и будет изучать; или задает ему вопросы и задания по содержанию уже изученного материала, дает ряд инструкций по их выполнению. Мультимедийная обучающая программа обеспечивает студента обратной связью в то время, как он выполняет задания. Обратная связь состоит в том, что программа выделяет неверные варианты ответов и советует еще раз обратиться к изучаемому материалу, перейдя по гиперссылкам. Тогда студент отвечает на обеспеченную компьютером обратную связь, консультируется со справочным материалом, основанном на технологии гиперссылок, исправляет ошибки и получает окончательный результат, обеспечивая,

таким образом, непрерывное взаимодействие человека и компьютера, где обратная связь расценивается как реакция мультимедийной обучающей программы на ответы студента.

Среди мультимедийных обучающих программ, обладающими принципом обратной связи стоит отметить «Face2face», «Longman English Interactive», «Oxford Practice Grammar» «Oxford Smart Choice» и др. В рамках дисциплины «Информационные технологии в лингвистических исследованиях» у студентов была возможность ознакомиться с данными программами, оценить их и написать отзывы о достоинствах, недостатках и эффективности использования программ:

- мультимедиа программы интерактивны, и это очень удобно, т.к. они позволяют управлять представлением информации, а именно: индивидуально менять настройки, изучать результаты, а также устанавливать скорость подачи материала, число повторений и многое другое;

- мультимедиа программы позволяют выбрать конкретный материал, который интересен и важен обучаемому, так он сможет быстрее и без лишних проблем приобрести знания в нужной ему области;

- интерактивный подход программ, вариативность предлагаемых творческих заданий, логика подачи учебного материала делают их эффективным средством изучения английского языка;

- понравилось то, что компьютер сразу реагирует на ошибку, исправляет ее, указывает правило, т.е. можно изучить причину ошибки и больше ее не допускать;

- у программы имеется отличная возможность проконтролировать свои результаты;

- мультимедийные программы позволяют работать с ними самостоятельно благодаря понятному и продуманному интерфейсу.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в мультимедийных обучающих программах теоретический и практический материал благодаря использованию гиперссылок структурирован так, что каждый студент 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 преподавателю оценить степень усвоения учебного материала.

Литература

1. Вымятнин В.М., Демкин В.П., Можяева Г.В., Руденко Т.В. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки. Томск, 2003. – 43 с.
2. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. М., 2007. – 351 с.
3. Христочевский С.А. Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий // Системы и средства информатики. М., 2000. – 298 с.
4. Mory E.H. Feedback research revisited. Handbook of research on educational communications and technology. New Jersey, 2004. – 863 p.

Жалдыбина Анастасия Николаевна

Использование образовательных веб-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: nas.balandina2010@yandex.ru

Компьютерная сеть является неотъемлемой частью современного общества. Новые тенденции в развитии Интернета открывают невиданные ранее возможности как мгновенного доступа к постоянно расширяющимся ресурсам знаний, так и самоутверждения личности в виртуальном сообществе.

Так, в настоящее время Интернет широко применяется в процессе обучения иностранным языкам. Вполне очевидно, что первоначально Всемирная сеть создавалась не для решения педагогических задач, однако тот факт, что она удовлетворяет основным требованиям, предъявляемым к ТСО, и определил её использование в процессе обучения.

Поэтому считаем целесообразным рассмотреть основные дидактические возможности сети, т.е. свойства, которые могут оказаться полезными в образовательном процессе.

А.А. Андреев выделяет следующие дидактические свойства сети:

1. Размещение учебно-методического материала в гипермедийном виде;
2. Обмен текстовой информацией;
3. Доступ к различным образовательным материалам посредством сети [1, 16].

По мнению П. В. Сысоева и М. Н. Евстигнеева [3] в дидактическом плане Интернет включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы. Наиболее распространенные формы телекоммуникации (т.е. коммуникации осуществляемые посредством Интернет-технологий) – электронная почта, чат, форум, различного рода конференции и т.п. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга, а затем стали применяться в учебных целях.

Интернет создает различные формы коммуникации. М. Моррис делит их на 4 категории [2, 42]:

1. Асинхронная коммуникация «один на один» (электронные письма);
2. Асинхронная коммуникация «многих со многими» (например, сводки, листы рассылок, где требуется согласие на рассылки или пароль, для входа в программу, в которой сообщения касаются определенных тем);
3. Синхронная коммуникация «один на один», «один и несколько», «один с несколькими» строятся вокруг какой-либо конкретной темы, например, чаты;
4. Асинхронная коммуникация, где обычно пользователь пытается разыскать сайт для получения определенной информации и здесь можно встретить коммуникацию «многие и один», «один на один», «один и многие» (веб-сайты).

Использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка в средней школе позволяет эффективно решать целый ряд учебных задач.

Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Учитывая

огромный объем информации, возникает потребность в разработке специальных учебных Интернет – ресурсов, направленных на обучение учащихся пользоваться ресурсами сети Интернет. Отличительной особенностью информационных ресурсов от форм телекоммуникации является то, что они создаются исключительно в учебных целях.

На сегодняшний день создана система образовательных порталов – информационная и обучающая среда для преподавателей и учащихся, позволяющая:

- удовлетворять информационные и образовательные потребности;
- приобретать необходимые знания;
- принимать участие в различных олимпиадах, конференциях, дискуссиях и семинарах;
- осуществлять информационный поиск и профессиональное общение.

Структуру образовательного портала составляют: ленты новостей, электронные учебники и библиотеки, интерактивные средства, базы данных и архивы; средства навигации и поиска, различные обучающие игры, форум и другие данные.

Информация, представленная на сайтах и порталах, имеет ряд преимуществ перед печатными материалами. Она позволяет пользователям работать в условиях, когда они могут самостоятельно, с учетом индивидуальных склонностей и способностей определять способы усвоения знаний, получать и обрабатывать текстовую и графическую информацию, принимать участие во всевозможных семинарах и конференциях. При этом электронное издание публикуется гораздо быстрее, нежели печатное.

Возможности, предоставляемые образовательными порталами, являются хорошим подспорьем для создания собственных образовательных ресурсов при освоении учебных дисциплин. Сайт помогает учителям иностранных языков выявить типичные ошибки учащихся, возникающие в процессе изучения того или иного материала, разработать индивидуальные маршруты для самостоятельного, очного или дистанционного обучения.

Именно поэтому задача школы заключается в формировании у учащихся хотя бы элементарных навыков работы с сетью. Школьники должны уметь эффективно использовать возможности сети:

образовательные ресурсы, электронную почту, форумы. Самое главное — школьники должны быть осведомлены о структуре и содержании образовательных ресурсов сети и уметь применять их в учебной деятельности.

Благодаря использованию Интернет-ресурсов удается:

- создавать единое информационно-образовательное пространство;
- обеспечивать пользователям сети доступ, как к отечественным, так и зарубежным источникам информации;
- предоставлять учащимся возможность выбирать формы обучения и уровень образования;
- способствовать индивидуализации обучения, выбору профессии.

Именно для реализации данных целей и создана система образовательных порталов, различных сайтов и серверов, которые связаны между собой.

Принципиально важным представляется также то, что использование образовательных ресурсов сети Интернет подходит не только для осуществления учебного процесса, но и для проверки уровня знаний учеников, а также для подготовки специалистов и повышения квалификации педагогов.

Литература

1. Андреев А.А., Введение в Интернет-образование. – М.: Логос, 2003. – с 16.
2. Моррис М., Оган С. Интернет как масс-медиа // Журнал коммуникации. – 1996. – № 1. – С. 42
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // Иностранные языки в школе. – 2008. – №8. – С. 11-15.
4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). АДД – М., 1990.

Косенок Алина Игоревна

Роль адаптационных методик в обучении иностранных студентов

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: kenyka@mail.ru

Личности бесчисленны и разнообразны,
как стороны духа человеческого.

В.Г. Белинский

Современные тенденции развития образования наглядно показывают, какое огромное влияние оказывает интернализация на работу ВУЗов и других учебных заведений во всем мире. Активная работа с полиэтническим контингентом учащихся необходима для выхода на новый уровень образования, соответствующий мировым стандартам и дающий возможность получить качественное образование людям, которые приняли решение обучаться за рубежом.

С одной стороны подобные тенденции интернализации обеспечивают быструю модернизацию образовательного процесса и развитие обучающих методик. Но с другой стороны, работа с иностранными студентами не может строиться так же, как с остальными учащимися, поскольку следует принимать во внимание различные социально-психологические и этнокультурные факторы, оказывающие влияние на личность иностранного студента и на его способности к успешному обучению. Данные особенности работы с полиэтническим контингентом студентов обуславливают актуальность и необходимость адаптации иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в другой стране.

Социокультурная адаптация относится к тем процессам, которые «содействуют удовлетворению потребности человека в самореализации сущностных сил, взаимообмену с другими людьми культурной деятельностью и ее продуктами» [4, С. 58]. Стоит отметить сложную многоуровневую структуру данного процесса, результатом которого является обеспечение взаимодействия поликультурных общностей. Причиной необходимости социокультурной адаптации является «несоответствие устоявшихся, привычных форм и способов культурной

деятельности субъекта новым его потребностям, вызванным изменениями в нем самом или в условиях жизнедеятельности» [2, С. 1].

Поскольку, подавляющая часть иностранных студентов имеет низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования, то для них возникает проблема интернационализации и необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур.

В свою очередь, иностранные студенты являются зрелыми личностями, у которых так же имеются свои взгляды и представления на те или иные вопросы, т.к. каждая личность несёт печать конкретной культуры и конкретного общества. Им приходится резко погрузиться в совершенно отличное от их представлений общество, учащиеся испытывают дискомфорт от резкого переустройства. Вышеперечисленные особенности являются источниками тех трудностей, которые иностранные студенты испытывают в первый год пребывания в новой стране. Немаловажную роль в восприятии людьми друг друга играют стереотипы. Встречаясь с представителями других народов и культур, люди обычно имеют естественную склонность воспринимать их поведение с позиций своей культуры, мерить их на свой аршин. Непонимание чужого языка, символики жестов, мимики и других элементов поведения часто ведет к искаженному истолкованию смысла их действий, что легко порождает целый ряд негативных чувств: настороженность, презрение, враждебность. Информационная перенасыщенность, эмоциональная нагрузка, коммуникационные проблемы, а также некоторые бытовые трудности приводят к тому, что в основном, иностранные студенты испытывают «культурный шок», впадают в депрессию и стрессовое состояние, от которого они не всегда могут избавиться самостоятельно.

Именно поэтому необходимо большое внимание уделять адаптационным методикам, которые помогают иностранным гражданам преодолеть психологические трудности и оказать поддержку при знакомстве с новой культурой и обществом. Адаптация позволяет смягчить трудности, возникающие в полиэтнической среде, т.к. адаптационные

методики в первую очередь направлены на формирование идентичности и толерантности, с учетом этнокультурных, возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Подобные занятия помогают установить дружеский контакт с представителями принимающей стороны, повысить самооценку иностранных студентов, что способствует появлению чувства уверенности в собственных силах. При успешной адаптации иностранным студентам удастся реализовать свой личностный потенциал в новых условиях, раскрыть свои возможности и успешно справляться с социальными проблемами.

Литература

1. Берри Дж., Пуртинга А., Сигалл М. Кросс-культурная психология. Харьков, 2007. – с. 558.
2. Коноплева Н.Н. Гендерные аспекты социокультурной адаптации творческой личности. Владивосток, 2011. – 8с.
3. Мацумото Д. Психология и культура. Санкт- Петербург, 2003. – 718с.
4. Шпак Л. Л. Социокультурная адаптация в советском обществе. Красноярск, 1991. – 232с.

Лёвина Ирина Евгеньевна

Prinzipien des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: irina_levina_22@mail.ru

Drei Prinzipien stehen im Vordergrund eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts: *Lerneaktivierung* – *Autonomieförderung* – *Handlungsorientierung*.

1. *Lerneaktivierung*. Der Unterricht beteiligt die Lernenden so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und am Lernprozess, das heißt, die Lernenden sind aktiv bei der Rezeption, der Erschließung von Lexik und Grammatik sowie bei der Produktion. Die Sozialformen sind methodisch vielfältig und so gewählt, dass möglichst viele Lerner gleichzeitig aktiv sein können und dass die Redeanteile der Lernenden hoch sind. Die Gesamtpersönlichkeit der Lernenden

wird einbezogen: das Lernen geschieht mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen, Lernen in und mit Bewegung wird einbezogen. Lernen hat also kognitive, emotionale und praktische Dimensionen; dem sollen auch die Arbeitsmethoden/-formen entsprechen.

2. *Autonomieförderung*. Die Lernenden bekommen Gelegenheit, sich autonom, also unabhängig von Lehrkraft und Lehrwerk, Sprache anzueignen und werden darauf vorbereitet, dies auch außerhalb des Lernorts Universität zu tun. Unterricht macht dafür eigene Lernerfahrungen, Lernschritte und Lernziele bewusst, vermittelt Lernstrategien, ermöglicht Sprachreflexion und fördert das selbständige Lernen durch entsprechende Differenzierungs- und Individualisierungsangebote. Lehrkräfte begleiten, beraten und unterstützen die Lernenden dabei.

3. *Handlungsorientierung*. Studenten sollen sprachliche Handlungskompetenz erwerben, das heißt, der Unterricht bereitet die Lernenden darauf vor, in der Fremdsprache pragmatisch angemessen zu handeln. Diese Handlungskompetenz erwerben, das heißt, der Unterricht bereitet die Lernenden darauf vor, in der Fremdsprache pragmatisch angemessen zu handeln. Diese Handlungskompetenz soll dafür hinaus also auch für die außer- und nachstudiums Lebenswelt entwickelt werden. Unterricht simuliert diese Lebenswelt und bezieht möglichst authentische Materialien und realitätsnahe Aufgabenstellungen mit ein. Ein Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist das Schaffen von sprachlichen oder materiellen Handlungsprodukten, die man nach dem Unterricht brauchen kann.

In jedem Unterricht geht es um bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden. Ziel jedes Unterrichts ist es, dafür zu sorgen, dass der Student am Ende des Unterrichts "weiter" ist als zu Beginn. Lernziele bezeichnen die genaue Zielebene, den Bereich, in welchem sich der Lehr-Lern-Prozess vorwiegend bewegt.

Lernziele der kognitiven Dimension (Wissen, Denken, Verstehen), affektiven Dimension (Interessen, Einstellungen, Haltungen, Gefühle, Werte), psychomotorischen Dimension (Handeln, motorische Fertigkeiten) sind mit einander verbunden.

Lernziele bestehen darin, dass ganz bewusst eine Veränderung in den Kenntnissen, Fertigkeiten oder Haltungen angestrebt wird. Es hat Vorteile, dass

die erwünschte Veränderung so zu beschreiben, dass daraus ersichtlich wird, welches beobachtbare Verhalten angestrebt wird. Wenn dies gelingt, können wir am Ende kontrollieren, ob und in welchem Umfang ein Lernender die Ziele erreichen hat, dann nämlich, wenn man wahrnehmen kann, ob sich bei ihm etwas verändert hat. Eine solche Überprüfung nennt man Evaluation.

Können an einem Inhalt mehrere Zielbereiche verfolgt werden (z.B. Wissen, Erkenntnis, Fertigkeit, Fähigkeit, Einstellung, Haltung...), ist abzuwägen, auf welchem Bereich der Schwerpunkt liegen soll und in welchem Maße andere Bereiche berücksichtigen sollen.

- reproduktive Leistungen (erwerben, wiedergeben, üben...) – Stufe 1: Kennen und Verstehen;
- reorganisierende Leistungen (in anderer Form darstellen, zusammenfassen...) – Stufe 2.: Übertragen und praktisch Anwenden;
- reproduktive Leistungen (selbständig anwenden, eigene Lösungen suchen, sich kritisch auseinandersetzen...) – Stufe 3.: Analysieren und Beurteilen.

Der Lehrende bei der Planung genau weiß, was er tatsächlich erreichen will.

Die Lernenden erreichen Ziele, indem sie bestimmte Lernwege gehen (Lernwege können bereits Lernziele sein!)

Wer sich klare, begründete und überprüfbare Ziele setzt, der schützt sich vor Einseitigkeiten, Überflüssigem und Nebensächlichem, vor sinnleeren Umwegen und vermeidet Unausgewogenheit.

Nicht jede Lernaktivität führt bei jedem Menschen zu den gewünschten Lernzielen, weil nicht jeder Mensch auf die gleiche Art und Weise lernt: es gibt unterschiedliche Lerntypen. Es wäre logisch, unter diesen Umständen Studenten ein Menü mit verschiedenen Aktivitäten anzubieten, aus dem sie auswählen können.

Das Material, das wir im Unterricht benutzen, kann auch die Lernaktivitäten schneller in Gang setzen. Das Material, ist das Instrument, mit dem man das angestrebte Lernziel erreichen kann.

“Sprache wird desto tiefer verarbeitet und aufbewahrt, je fester die verbale und visuelle Komponente des Eindrucks miteinander verflochten sind.

Je selbstverständlicher die Integration zwischen der analytischen (linken) und imaginative (rechten) Gehirnhemispäre, um so sicherer ist das Denken kreativ mit der Tiefe des Gedächtnisses verbunden.

Die Informationen werden – 90% durch Ausprobieren, 80% durch Selber – Sagen, 50% durch Sehen, 20% durch Hören, 10% durch Lesen behalten.” (Häusemann/Pipho, 1996).

Im teilnehmerorientierten Unterricht nehmen die Lehrenden und Lernenden die Aufgaben weniger aus der Hand. Sie erzählen weniger und lassen die Lernenden selbst entdecken. Die Lernenden lernen von und miteinander. Sie arbeiten in einem guten Lernklima und geben öfter konstruktives Feedback.

Der Unterricht, der sprachliche Handeln der Lernenden im Vordergrund stellt, ist für lebensnahe Themen geöffnet, nutzt Lernsituationen und Lernmaterialien, die zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzungen anregen, wird vielmehr von Anfang an Sprache durch sprachliches Handeln geübt, bietet Freiräume zum Umgang mit vertrauten und neuen sprachlichen Formen (z.B. Partner- und Gruppenarbeit, Spiele, Stillarbeit), trainiert neben den sprachlichen auch außersprachliche Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit, Selbständigkeit etc.

Es ist wichtig, dass die Lernenden mit ihren Sinneswahrnehmungen und Gefühlen, mit ihrem Denken und Handeln angesprochen und einbezogen werden.

Literatur

1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Langenscheid.

2. Glaboniat, Manuela u.a. (2003) Profile Deutsch. Lernziele bestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel. Berlin, Langenscheid.

3. Frankenberg nach Grammatik & Konversation. Langenscheid 2002.

4. B.Ziebel/ A.Schmidjell, Unterrichtsbeobachtung und Kollegiale Beratung. FS 32 NEU 2012.

Мартынова Ольга Владимировна

**Использование игр и игровых приёмов в процессе обучения
немецкому языку в средней школе**

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: olgamartynowa@gmail.com

В настоящее время обучение иностранному языку приобретает всё большее значение. Практическое овладение иностранным языком еще в школе является одной из приоритетных задач и одним из условий успешного саморазвития и последующего трудоустройства. Это связано с экономическим, политическим, социальным и культурным развитием современного общества. К изучению иностранного языка предъявляются новые требования. А модернизация учебного процесса ставит перед педагогом задачу поиска средств и приёмов, которые бы способствовали повышению эффективности процесса изучения иностранного языка, активизировали учебную деятельность и, прежде всего, стимулировали интерес учащихся к его изучению языку, способствовали повышению внутренней мотивации учащихся.

В сложившихся условиях одним из возможных решений данной задачи может стать использование игр и игровых приёмов в процессе обучения иностранному языку.

Следует подчеркнуть, что игра одна из старейших форм обучения, которая предполагает воспроизведение реальных практических ситуаций с целью их преодоления, а также с целью выработки необходимых человеческих черт, качеств, привычек и навыков, развития способностей. Ещё в древних Афинах (VI – IV века до н. э.) обучение носило соревновательный характер. Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, музыке, танцах, словесных спорах, тем самым, демонстрируя свои лучшие качества. В тоже время зародились военные игры — манёвры, штабные учения, разыгрывание «боев».

В XV – XVII веках Ян Амос Каменский призывал все «школы-каторги», «школы-мастерские» превратить в места игр. По его мнению, любая школа может стать универсальной игрой, и процесс обучения следует построить на основе игрового принципа, исходя из возрастных особенностей учащихся.

Джон Локк также был сторонником использования игровых форм обучения. Выдающийся писатель и мыслитель своего времени Ж.-Ж. Руссо разработал следующую программу педагогических мероприятий: общественно полезный труд, совместные игры, празднества [1, С.35].

В настоящее время игра является одним из универсальных средств, используемых на уроках иностранного языка, помогающим учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие. Игра помогает вовлечь в учебный процесс даже «слабого» ученика, так как в ней проявляются не только знания, но и находчивость и сообразительность. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь часто оказываются более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность учащимся преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова иностранного языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения – «оказывается, я тоже могу говорить наравне со всеми» [1, С. 67].

Игра универсальна еще и в том смысле, что её (в разных видах и формах) можно применять на любом этапе обучения (как с начинающими, так и с владеющими материалом на достаточно высоком уровне) и с любыми возрастными категориями учащихся. Тем более нельзя переоценить помощь, которую может оказать игра (как особо организованное занятие или эпизод занятия) при изучении иностранного языка, так как с изучаемым по этому предмету материалом мы реже встречаемся в повседневной жизни, чем с материалами, изучаемыми по другим дисциплинам.

В методике обучения иностранному языку также используется термин «игровые приёмы», их также называют мини-играми или блиц-играми. Данные приёмы относятся к методам активного обучения и включают игровые действия или отдельные элементы игры, которые не имеют определённую структуру, правила. Это понятие уже, чем понятие игра. Игра имеет поэтапную структуру и регламентируется определенными правилами и временем. Игровые приёмы используются на уроках иностранного языка с

целью изменения эмоционального отношения ученика к учебной информации и привлечения внимания к какой-либо теме. Таким образом, под игровыми приёмами понимаются такие приёмы, которые носят обучающий и развивающий характер, расширяют кругозор учащихся, стимулируют их познавательный интерес, формируют различные умения и навыки, способствуют психологическому развитию [2].

Процесс изучения иностранного языка, в частности немецкого, включает не только формирование определённых компетенций у учащихся, но усвоение знаний о языковых аспектах языка. Что касается немецкого языка, он богат различными грамматическими явлениями, не схожими с русским языком, что делает процесс обучения для учащихся особенно сложным. Кроме того, изучение грамматических правил и исключений из них часто приводит к снижению мотивации учащихся. Поэтому одним из эффективных средств при обучении грамматической стороне немецкого языка являются грамматические игры, способствующие становлению языкового навыка, а также развитию речевой деятельности учащихся. Учащиеся используют ранее изученный материал в ситуациях, приближенных к реальности. Целью грамматических игр является научить детей употреблению речевых образцов, которые содержат трудные грамматические явления.

Следует отметить, что в отечественных УМК по немецкому языку предлагается ряд заданий, носящих игровой характер. В основном это задания разыграть мини-диалоги, ролевые игры, выполнить письменные задания, оформленные виде игр, проектные работы.

Особого внимания заслуживает опыт зарубежных методистов по применению игр и игровых приемов при освоении грамматической стороны иностранного языка. Опираясь на практический опыт в применении коммуникативно-ориентированного подхода к обучению, зарубежные учёные утверждают, что усвоение грамматического материала целесообразно проводить на следующих этапах: предъявление речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления), тренировка и применение в речи. Для каждого из этапов характерны соответствующие их целям упражнения.

Так, на первом этапе усвоения необходимо осмыслить грамматическое явление, уяснить его содержание, форму и употребление. Ознакомление с новым учебным материалом для продуктивного усвоения осуществляется

чаще всего в учебно-речевых ситуациях, предъявляемых устно или в чтении. Необходимо создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определённую функционально-коммуникативную роль в общении. Этому этапу соответствуют следующие упражнения: подчеркивание; выписывание; грамматический разбор; модель SOS (sammeln – ordnen – systematisieren).

На втором этапе происходит тренировка грамматического материала и формирование грамматических речевых навыков. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изученного явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счёт варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Обучение грамматической стороне устной речи, связанное с формированием соответствующих автоматизмов, эффективно осуществляется через следующие тренировочные упражнения: имитационные; повторительные; трансформационные; подстановочные (таблицы); упражнения игрового характера [4, с.66]

Тренировочные упражнения сами по себе не ведут к умению участвовать в коммуникации. Но отработка отдельных элементов, грамматических структур путём специализированных тренировок – это обязательный этап рационального овладения языком. Кроме этого необходимо развивать навыки спонтанной коммуникации в соответствии с потребностями ситуации, а для этого требуется система коммуникативно-ориентированных упражнений.

На третьем этапе осуществляется окончательное оформление грамматических речевых умений и навыков, т.е. применение в речи. Упражнения этого этапа должны иметь, прежде всего, коммуникативную значимость. С этой целью учащимся предлагаются следующие виды заданий: коммуникативные задания; учебные и естественные речевые ситуации; коммуникативные игры.

Используя игры и игровые приёмы на уроках немецкого языка нельзя забывать, что методические приёмы, задания и практические способы обучения грамматическим явлениям на каждом этапе должны быть разнообразными.

Подводя итог, следует отметить, что игры и игровые приёмы являются эффективным средством успешного овладения немецким языком. Игровая атмосфера на уроке иностранного языка раскрепощает учащихся, позволяет снять речевые барьеры. Важно, чтобы учащиеся привыкли к такому общению, увлеклись и стали вместе с учителем участниками этого процесса. Доверительность и непринужденность общения учителя с учащимися, возникающие благодаря общей игровой атмосфере, располагает школьников к серьезным разговорам, обсуждению любых реальных ситуаций. Игра делает процесс овладения иностранным языком радостным, творческим и коллективным. Это способствует развитию речевых навыков и умений. Возможность проявлять самостоятельность в решении речемыслительных задач, быстрая реакция в общении, максимальная мобилизация речевых навыков характерные качества речевого умения – очень успешно проявляются во время проведения игры. Благодаря игре снимается психологическая нагрузка учащихся, активизируется их речевая деятельность, повышается эмоциональный настрой, поддерживается интерес к изучению иностранного языка, все это способствует более интенсивному и легкому запоминанию нового материала.

Следует, однако, подчеркнуть, что игры не могут заменить систематической учебы и интенсивной тренировки. Учитель должен применять их в меру, целесообразно и плавно, а так же помнить, что игра является лишь одним из различных средств обучения школьников иностранному языку. Используя игры, нужно помнить:

Выбор формы игры должен быть педагогически и дидактически обоснован. Следует ставить конкретные цели и задачи. В игре должно быть задействовано как можно больше учащихся. Игры должны соответствовать возрасту и языковым возможностям детей.

Также следует отметить, что в настоящее время существует большое количество пособий, которые предлагают коммуникативные игры практически к каждой грамматической теме. Особого внимания заслуживают:

- Немецкая грамматика в играх: Spielgramm [3]
- Spielend Deutsch lernen
- 66 Grammatikspiele
- Wechselspiel

Также книги для учителя различных УМК зарубежных издательств содержат, как правило, подборку универсальных игр, рекомендованных на различных этапах изучения языка и при изучении различных тем и которые могут быть использованы и при работе с отечественными УМК.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам]: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 372 с.
2. Игровые приёмы <https://ru.wikipedia.org>
3. Кучерова Е. Немецкая грамматика в играх/ Е.Кучерова, В.Энглер, А. Волков. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 15, [7] с.
4. Степанова Е. А. Иностранные языки в школе // Игра как средство развития интереса к изучаемому языку. № 2. – 2004. – с.66-68.

Песчанская Тамара Ивановна

Использование холистического подхода

в повышении продуктивности урока иностранного языка

Казахстан, г. Актобе,

Актюбинский государственный университет

имени К. Жубанова

e-mail: 25tamara@rambler.ru

Главное стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы такого образования, где деятельность учения – познавательная деятельность, а не преподавание была бы ведущей в системе образования. Новая парадигма ученик – учебник – учитель отражает гуманистическое направление в образовании и постепенно внедряется в работу школьных учителей.

На уроках иностранного языка в школах, в которых мы проводили исследования по формированию целостного миропонимания учащихся, активно используются личностно-ориентированный и деятельностный подходы, и лидирующее место занимает при этом проектная методика. Учащиеся вовлечены также в креативно-производственную и дифференцированную деятельность, что, несомненно, сказывается на качестве обучения.

Используя различные способы диагностики по Блуму, Бетти Лу Ливет, а также Спрингеру учителя составляют представление о доминирующем типе познавательной деятельности ученика и тем самым имеют возможности для более успешной реализации холистического подхода, одного из основных в проектной методике. Представления об окружающем мире и о стране изучаемого языка даёт работа с видеофильмами, в ходе которой организуется дискуссия для обмена информацией, идеями, мнениями по представленным видеоматериалам. Большие возможности для расширения знаний учащихся о стране изучаемого языка открывает внеклассная работа по предмету, которая носит в основном информативный характер, направлена на накопление фактов. Выпуск газет о странах, в которых говорят на изучаемом языке, литературные и поэтические вечера, посвящённые иностранным писателям, концерты, сказочные викторины и многое другое включается в декаду иностранного языка в школах.

Учителями активно апробируется адаптивная технология обучения, целью которой являются проблемные и личностные ситуации, создаваемые учителем на уроке и стимулирующие мыслительную активность и самостоятельный поиск школьников. Особый интерес представляет тема «Казахские народные сказки» на английском языке.

Долгое время учителя иностранного языка работали по учебникам, основу которых составлял грамматико-переводной метод. В настоящее время репродуктивная методика не соответствует требованиям времени. От учителей требуется продуктивная, творческая работа: интерактивные методы, использование современных мультимедийных средств, групповой и проектной формы работы на уроках.

В учебно-методическом комплексе по иностранному языку страноведческие знания составляют содержательную основу. Большинство текстов являются аутентичными, широко используются средства зрительной наглядности: слайды, фотографии, письма, вывески, рекламные объявления, карты. Знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путём сравнения имеющихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями о своей стране, о себе самих. Материал учебников даёт учащимся возможность не только сравнивать зарубежного сверстника и самих себя, чужую страну и свою, но и выделять общее и

специфичное, а это способствует развитию понимания и доброго отношения к стране, её людям и традициям. Метод сравнения требует от учащихся проявления собственного мнения, собственной активной позиции по любому вопросу. На этапе творческого применения языкового материала учащимися целесообразно обратиться к методу проектов.

В курсе иностранного языка метод проектов можно использовать в рамках школьной программы практически по любой теме. Одним из способов организации учебного материала является проблема. Школьники знакомятся с путями её решения, попутно усваивая соответствующий языковой материал, принимают участие в обсуждении, ищут свои решения, делают выводы. Учащиеся сравнивают свою культуру и культуру страны изучаемого языка и определяют, как она влияет на наше мировоззрение.

Целью работы учителей иностранного языка является формирование человека, который умеет адаптироваться в иноязычной среде. Одним из важных средств для решения поставленной задачи является работа с аутентичными текстами. Читая иностранных авторов, ученики видят и оценивают чужой для них мир, исходя из своего мировоззрения и мировосприятия. Они начинают глубже осознавать свою собственную культуру, своё мировоззрение, свой подход к жизни и людям. Работа с такими текстами делает учащихся восприимчивыми и более чувствительными к своему и чужому.

Дети начинают понимать, что они другие, осознают, чем они отличаются от жителей страны изучаемого языка. Учитель должен отметить, что не каждый аутентичный текст представляет чужой мир одинаковым образом. Эти тексты побуждают учащихся активизировать элементы, единства и структуры своего собственного мира для объяснения чужого мира в тексте. Работа над аутентичными текстами является одним из основных условий для того, чтобы учащиеся могли свободно применять свои знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации, могли понимать, ценить и уважать как чужую культуру, так и свою собственную культуру. Страноведческий материал выступает не только как средство знакомство с иноязычной культурой, но и включает учащихся в мыслительную деятельность, требующую своего оформления определёнными языковыми средствами.

Во многих школах осуществлён переход работы методического объединения к кафедре. Возникает вопрос: «Чем отличается работа МО от кафедры?». Прежде всего, своей исследовательской деятельностью в области определённой проблемы кафедры. Нами изучены планы работы кафедр школ города Актобе (Казахстан), протоколы заседаний кафедр, работа учителей – предметников. В связи с этим показательным является исследовательская работа школ по экспериментальному апробированию параллельного функционирования кафедр нового типа – межпредметных исследовательских кафедр (МПИК) и предметно-методических групп (ПМГ) учителей. В состав МПИК могут входить учителя различных школьных дисциплин, в состав же ПМГ входят учителя смежных школьных дисциплин.

Большое внимание уделяется работе над понятиями. Для этого используются различные стратегии. На уроках часто применяется стратегия «Ассоциации», которая побуждает учащихся думать свободно и открыто по теме. Это нелинейная форма мышления, которая ближе всего ассоциируется с тем, как работает наш мозг. Учащиеся придумывают словесные, графические и иные ассоциации к ключевому слову темы.

Стратегия «Идеал» вызывает большой интерес у учащихся старших классов в преподавании различных школьных предметов. Этот метод учителя используют при работе с текстами, содержащими определённую проблему. Работа с использованием стратегии «Идеал» может занимать больше времени, чем один урок, к ней можно возвращаться в течение изучения темы (листы с промежуточными результатами могут достаточно долго находиться на стенах класса). Также этот метод используется и во внеклассной работе при совместном решении каких-либо повседневных учебных и внеучебных проблем. Используются вопросы: Интересно, в чём проблема? Давайте найдём как можно больше способов решения проблем! Есть какие – либо хорошие решения? А теперь сделаем выбор! Любопытно, как это осуществить на практике? Сформулируйте проблему в виде вопросов, начинающихся со слова «как».

Новые возможности для изучения иностранного языка создают музейно-образовательные программы. Они предполагают разработку методики по формированию у ребёнка «образа мира», учат жить,

чувствовать, представлять образами. Этому способствуют программы по проведению экскурсий на иностранном языке в школьном музее.

Обучение иностранному языку необходимо осуществлять на основе познавательно ценного и идейно насыщенного материала, который расширяет кругозор учащихся, обогащает их сведениями о географии, истории искусства, литературе, быте и традициях страны изучаемого языка, знакомит с достижениями научно – технического прогресса. Такая программа может включать «маршруты»: «Казахстан – страна моя»: 1. «Люблю тебя, мой край родной. История, культура Казахстана». 2. «Актобе – город на белом холме». 3. «Астана – новые горизонты». Очень важно, чтобы лекции в музее проводились на родном и иностранном языках, что позволит ученикам использовать знания, полученные на уроках, развивать навыки смысловой интерпретации. Каждое музейное занятие предлагает и предполагает освоение культурного наследия посредством исследовательской работы. Его можно представить в виде трёх взаимно переплетённых функционалов: познавательного (диалог с эпохой, личностью, музейным экспонатом), деятельностного (учащийся действует как исследователь) и кульминационного (самореализация и самоактуализация). Каждое занятие может начинаться и заканчиваться диалогом, школьники устанавливают отношения с эпохой и выходят на диалог культур. Завершается музейное занятие рефлексией. Каждый учащийся заполняет оценочный лист, а учитель поэтапно оценивает и корректирует это занятие на будущее.

Таким образом, в результате использования этих методов ученики будут включены в реальную исследовательскую деятельность и нацелены на получение реального результата, будут иметь возможность использовать современные информационные технологии. Кроме того, самостоятельный выбор содержания и способов деятельности способствует развитию эмоциональной сферы личности, её способностей, склонностей, интересов.

Питерскова Татьяна Анатольевна
**Функциональные возможности информационных технологий
в обучении иноязычной лексике**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: tanja_p84@mail.ru

Информационные технологии хранят в себе неограниченные возможности в сфере изучения иностранного языка. Расширяя круг методов обучения за счет нестандартных форм, информационные технологии становятся лучшим помощником учителя иностранного языка, в частности, при изучении иноязычной лексики.

Сегодня в сети можно найти множество ресурсов, позволяющих сделать работу педагога более разнообразной. В частности, ресурсы на платформе Web 2.0. Суть работы данной системы заключается в кооперации множества пользователей, способных создавать, редактировать, интегрировать различные информационные данные – как свои, так и других пользователей.

Из всего многообразия технологий Web 2.0 особое значение для изучения иноязычной лексики имеют сервисы Wordle, LearningApps, MindMeister и др.

Рассмотрим подробнее возможности сервиса LearningApps (<http://learningapps.org/>) в обучении иноязычной лексике. Этот сервис очень разнообразен и позволяет создавать множество типов упражнений, спектр применения которых неограничен. Они, в свою очередь, разделены на блоки: Auswahl/Selection, Zuordnung/Assignment, Sequenz/Sequence, Schreiben/Writing, Mehrspieler/Multi-player, Werkzeuge/Tools.

В секции Auswahl/Selection представлены викторины различных типов – с множественным выбором или одним правильным ответом, причем возможно использование наглядности, возможен вариант оформления в виде игры «Кто хочет стать миллионером?».



Рисунок 1.

Блок под названием Zuordnung/Assignment может внести неоценимый вклад в совершенствование процесса изучения иностранного языка и включает в себя:

Zuordnungsgitter – вариант динамической работы с понятием и его содержанием – заключается в нахождении правильного варианта из множества и соотнесении его с заданием. Возможно использование картинок, звуков, текста.

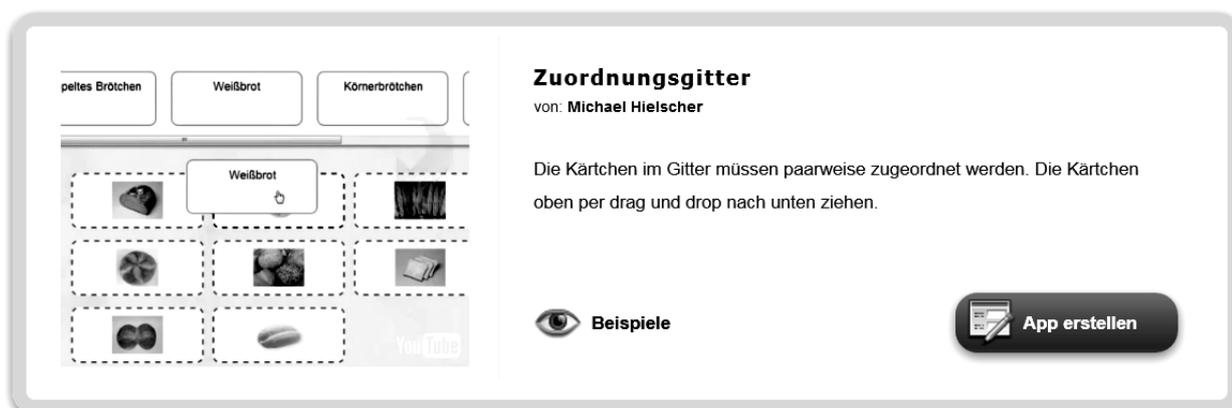


Рисунок 2.

Zuordnungstabelle предоставляет возможность заполнить таблицу в соответствии с критериями, перетаскивая элементы на корректные позиции.

Рисунок 3.

Pair Game – это игра на нахождение соответствий между карточками, где развиваются реакция, внимание, память, моторные функции. С помощью шаблона Pair Game мы можем создать пары: тексты, изображения, аудио или видео. Они выделяются на изображении.

Рисунок 4.

Задания на классификацию можно использовать как для индивидуальной, так и для парной и групповой форм работы. Вариант заданий на сортировку по группам в соответствии с грамматическими, лексическими, фонетическими нормами является наиболее распространенным. Кроме того можно использовать картинки.

Рисунок 5

Использование карт Google в одном из приложений помогает отметить наиболее важные места на территории государств (в соответствии с темой), развивая тем самым социокультурную компетенцию учащихся.

Gruppen-Puzzle является по своей сути упражнением на комбинацию, облеченным в форму красочного паззла с возможностью добавления аудио или видео как результата успешной работы.



Рисунок 6.

Блок Sequenz/Sequence содержит два типа заданий:

Zahlenstrahl – данный шаблон позволяет расположить в правильном порядке тексты, видео, картинки и аудио.



Рисунок 7.

Следующее упражнение представляет собой хронологическую линейку с возможностью расположить информацию в виде текста, картинки или видео или аудио.



Рисунок 8.

Блок Schreiben/Writing помогает объединить работу над формой или содержанием слова в тесной связи с грамматическими или фонетическими навыками, добиваясь при этом положительных результатов обучения. Различные типы заданий могут служить дополнением для этапа первичного закрепления, тренировки, а так же контроля.

Задание Quiz mit Eingabe является классической викториной с вводом правильного варианта ответа.

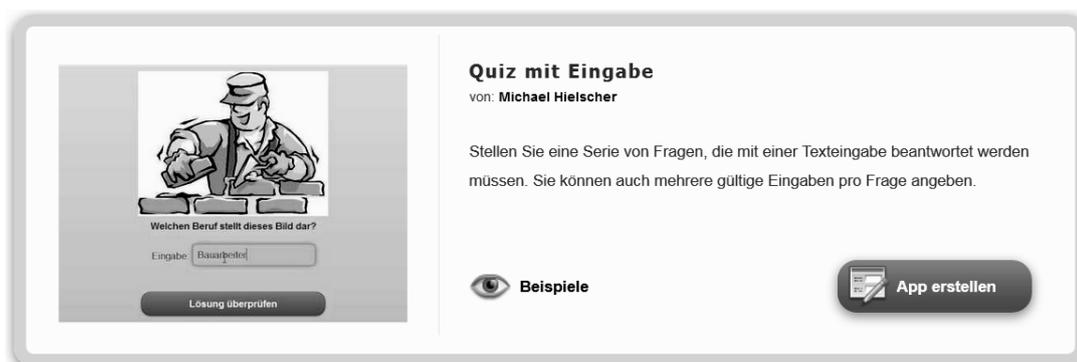


Рисунок 9.

Лексическая игра виселица всем известна за счет узнаваемого оформления.



Рисунок 10.

Следующий блок – Mehrspieler/Multi-player представляет собой собрание онлайн-игр:

В игре Challenge на 2 или 4 игрока нужно привести в порядок термины или понятия. Вопросы для игры нужно сформулировать самостоятельно.



Рисунок 11.

Таким образом, сервисы платформы Веб 2.0 предлагают широкий спектр лексических упражнений, а также дают возможность создавать дидактические материалы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Следует отметить, что грамотное сочетание учителем традиционных и современных методов обучения лексике, несомненно, повысит качество обучения иностранным языкам.

Потылицина Ирина Геннадьевна, Луценко Анастасия Олеговна

Using video for English lessons

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: irina_ptl@mail.ru

Education has always been quick to respond to changes in society, as it (education) is to carry out the social order of society. In the 18-19th centuries, the leading aim of learning a foreign language was providing general education. In other words, the main objective was to give the idea of a foreign language, to teach the students elementary grammar, to read and to translate texts. So methods of teaching were chosen according to this aim. Since the second half of the 19th century due to the increasing demands for a practical using of a language practical knowledge became the leading aim of learning , that made students master their language as a means of communication [3]. This means that during the learning process it is necessary to form a secondary language personality, i.e. such a level of proficiency that is inherent in native speakers

from the point of view of capability of reflecting the surroundings by means of a language in the process of communication [3].

In this article we will talk about the features and possibilities of using video for English lessons in high school.

This type of learning activity has many advantages:

- Using video contributes to the essential requirement of the communicative approach, that is "... to present the process of learning a language as comprehension of a living foreign language reality ...".

- The use of video in the classroom helps to individualize the process of education and develop students' motivation of their speech activity. When using videos for foreign language lessons two types of motivation are developed: self-motivation, when a film is interesting in itself, and motivation, which is achieved by the fact that a student is shown that he can understand the language he studies. It helps and gives confidence in his strength and desire to improve further.

- Another advantage is the strength of the movie impression and emotional impact on students. The use of video in the classroom contributes to the "effect of participation and empathy to the heroes", which in turn creates the conditions of real motivated communication in class.

- The information is dynamic, which enhances the productive aspect of learning, increases the duration of communication in class, and, consequently, increases the effectiveness of the training activities.

- Information provided by video has a high degree of credibility. This is the authenticity of videos used in the educational process, that creates high levels of credibility of information perceived by students.

- Video provides the ability to use different kinds of operation, such as working with the stop-overs, with the video track (off audio track), video allows you to divide a movie on the necessary number of pieces based on the goals, needs and characteristics of individual students and to continue working with each fragments separately.

- It is also easy to use video in different types of work: individual, in pairs, in groups, collectively.

- Using video helps develop various sides of mental activity of students, and above all, attention and memory. While watching there an atmosphere of mutual

cognitive activity is created in a class. Even inattentive pupils become attentive. To understand the content of the film, students need some effort. Their attention becomes voluntary. And the intensity of attention affects the learning process. The use of different channels of information (auditory, visual perception) also has a positive effect on the degree of imprinting of country and language material [1].

If the teacher decides to develop a system of tasks for video himself, he must consider some of the requirements for the choice of videos.

1. Shooting requirements:

- a) picture and sound should be clear and of good quality;
- b) there should be a close-up of the speaker and their combination with the general plans, demonstrating the overall situation;
- c) facial expressions of characters must be clearly visible;
- g) there should be scenes using gestures, audience reactions to various situations.

2. The request to the plot:

- a) must be a clear relation between the subject and content of the dialogue in the scenes.

3. Requirements for the speech of the characters:

- a) it must be clear enough to listen to, without any background noise;
- b) it must be sufficiently clear and not too fast;
- c) the speaker's accent should be understandable to students.

4. Language requirements:

- a) The language should be modern, relevant to the requirements and standards of the literary language of the areas that most students will have to face (but in many cases this choice is determined by the objective of the lesson);
- b) should have natural pauses between sentences;
- c) slang expressions and exclamations should be fairly short and not too difficult to understand;
- d) the text should not be overloaded with new words, expressions and unknown gestures.

5. Requirements for the duration of the plot:

- a) subjects should not take more than 10-15 minutes, and should be divided into meaningful segments that can be repeated several times during the lesson;

b) All the segments should have a complete story.

6. Requirements for the content:

a) The situation must be typical, so that students may face in practice;

b) if the story can be retold by students later in the form of a complete story, you can work on in other forms;

c) educational, cultural, promotional films, news broadcasts, and other subjects can be selected for the lesson [2]

The use of video in the classroom has huge advantages. The disadvantages may be referred to, perhaps, only time-consuming (for a teacher in preparation for the lesson, and during the lesson when working with video). Due to the wide use of Internet resources, there is a free access to a great number of ready-made training videos, ranging from nursery rhymes and cartoons to documentaries and serials. There are even workbooks with tasks in some courses [4, 5].

Литература

1. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи// Иностранные языки в школе. – 1999. – №3 – С.20-25.

2. Валетко С.А. Использование видео на уроке иностранного языка: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

4. Council Of Europe White Paper on Intercultural Dialogue, 2008: www.coe.int/dialogue

5. Jiang Hemei Teaching with Video in an English Class: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1997/docs/97-35-2-j.pdf>

А.Ж. Рабаева

Обучение деловому иностранному языку

Казахстан, г. Актобе

Актюбинский государственный

региональный университет им. К.Жубанова

Усиление внимания к иностранному языку как языку делового общения обусловлено достаточно существенным фактором, а именно: экономической глобализацией, культурной и образовательной интеграцией, которые привели к активному развитию международных экономических отношений, бизнеса и предпринимательства. Сегодня можно говорить о глобальной структуре политических, экономических и культурных отношений, простирающихся за любые традиционные границы и связывающих отдельные общества в единую систему. Между тем, развитие пол и культурного мирового общества, опирающегося на эпохальную смену парадигм, затрагивающую экономическую, политическую и государственную сферы общественной жизни доказывает то, что мировая цивилизация XXI в. Не может иметь догматический характер, она должна вести диалог и быть децентрализованной и межкультурной. И в этом процессе первостепенная роль принадлежит иностранному языку, а за последние годы стало совершенно очевидным, что таким языком в мировой экономике стал английский язык, который с одной стороны, является средством взаимодействия и взаимопонимания, а с другой – способом познания других культур.

Понимание бизнес – образования как современного направления в системе высшего образования, ориентированного на предпринимательскую деятельность на международном уровне в условиях глобализации мирового рынка, требует поиска новых подходов к обучению иностранному языку как средству международного делового общения будущих предпринимателей и бизнесменов. Организация обучения иностранному языку как процессу межкультурной коммуникации создает реальные предпосылки для формирования у студентов межкультурной грамотности, под которой понимается способность к межкультурному бизнес-поведению в аутентичных ситуациях делового партнёрства на международном уровне в условиях процесса глобализации экономики.

Межкультурно-компетентная личность обладает определенным уровнем лингвострановедческих, социолингвистических, социокультурных и межкультурных знаний и умений, обеспечивающих реальное деловое общение в профессионально-ориентированной сфере деятельности. Развитие и актуализация практических знаний и умений происходит в разных видах деятельности: коммуникативной, исследовательской / познавательно-поисковой, самостоятельной творческой деятельности, направленной на самосовершенствование и саморазвитие.

Лингвострановедческие знания и умения: Опознавать синонимы, антонимы, интернациональные слова, слова, имеющие сходства с родным языком; образовывать новые слова, используя различные изученные модели словообразования; раскрывать значения многокомпонентных слов и выражений; понимать и использовать лингвистические и социолингвистические комментарии к аутентичным текстам в учебниках, пособиях и справочной литературе; находить способ корректной и адекватной передачи значений англоязычных слов на родном языке; правильно употреблять безэквивалентную лексику в речевых ситуациях в рамках изученных тем.

Социолингвистические знания и умения:

Владение вежливыми формулами речевого национально-культурного этикета, принятыми в стране изучаемого языка; Правильное оформление определенных ритуалов, отражающих правила хорошего тона (приветствие, приглашение, поздравление, извинение, благодарность, вежливое отклонение, сожаление, радость, сочувствие).

Социокультурные знания о:

Социокультурном портрете страны изучаемого языка (политическая, социально-экономическая, общественная структура стран изучаемого языка) и умения актуализации этих знаний; рекламе и конъюнктуре и умения их критического анализа; кодексах деловой этики, действующих в странах изучаемого языка и умения делового поведения в соответствие с этими правилами.

Межкультурные знания и умения:

Понимать суть собственных культурных установок и их значение в разных контекстах межкультурного общения; осознавать значимость опыта,

приобретенного в родной культурной среде, и степень его влияния на характер действий и поступков в разных ситуациях делового партнерства; критически подходить к интерпретации особенностей делового поведения носителей другой национальной культуры; понимать употребляемые в странах изучаемого языка особенности невербального поведения деловых партнеров в официальных ситуациях общения; сопоставлять и применять принятые в Европе правила культуры пользования телефоном, написания деловых писем, включая электронные; компенсировать межкультурные знания и актуализировать пробелы в межкультурных знаниях, используя различные способы и средства самообразовательной деятельности. Таким образом, межкультурно-компетентная личность – это интегративное и целостное качество субъекта, обладающего определенным социальным статусом, профессиональными знаниями и умениями, языковым, речевым и культурным потенциалом. Межкультурно-компетентная личность рассматривается в единстве коммуникативной сфер деятельности, а также деятельности по самоактуализации и самосовершенствованию, направленных на формирование информационного запаса о культурном, экономическом и политическом фоне страны изучаемого языка и моделирование вербального и невербального поведения на сравнительно-сопоставительной основе. Все виды деятельности носят креативный и когнитивный характер.

Креативность проявляется в овладении технологиями обучения в сотрудничестве, коллективного взаимодействия, сотворчества, в самостоятельном поиске ценностно-значимой информации, подготовке собственных практических работ в виде проекта, его эстетическом оформлении.

Когнитивный аспект деятельности соотносится с осознанным выбором стратегии познания, критическим осмыслением приобретенной информации из области культуры, экономики и бизнеса.

Английский язык при этом выступает как средство делового взаимодействия и взаимопонимания. Его роль повышается, в связи с интенсивным развитием мировой экономики в условиях глобализации, межкультурной интеграции и коммуникации. Осознание иной культурной картины мира осуществляется на основе сопоставления родного языка и родной культуры и иностранного языка и культуры страны – носителя этого языка. Основные стереотипы английской, американской или другой

иноязычной ментальностью осознаются и осваиваются через сопоставление с русскими стереотипами. Мироззрение студентов, сформированное в контексте собственной культуры, открыто к диалогу в процессе межкультурного делового общения. В этой связи актуализируются подходы к отбору учебных материалов для чтения, устного и письменного делового общения, а в качестве материалов для самоконтроля в рамках элективного спецкурса предусматриваются коммуникативно-ориентированные тесты, мотивирующие и стимулирующие расширение межкультурных знаний и умений студентов.

И в заключении можно сказать, что тезис о неотделимости изучения иностранного языка от одновременного изучения культуры страны изучаемого языка не только признается необходимым, но и требует корректировки цели обучения иностранному языку, а, следовательно, и всего учебного процесса.

Литература

1. Комарова А.И. Культура народов мира в преподавании иностранных языков. Сб.: Дискуссионный клуб РБТ «Межкультурная коммуникация»: Теория и практика. – М.: – 2000.

2. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.

Разуваева Татьяна Александровна, Кузнецова Юлия
**Внеклассное чтение на уроке немецкого языка
как средство повышения мотивации учащихся**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: rastan12@mail.ru

В настоящее время уровень мотивации учащихся к изучению немецкого языка невысок. Это объясняется, в первую очередь, сложностью изучаемого предмета, поскольку изучение иностранного языка – трудоёмкий процесс. Низкая мотивация обусловлена также отсутствием иноязычной языковой среды. Низкому уровню мотивации к изучению немецкого языка способствуют господствующие позиции

английского языка в обществе, и, как следствие, недостаточное внимание учителей немецкого языка к тому, что и как они преподносят ученикам. Поэтому остро стоит проблема поиска наиболее эффективных приемов обучения немецкому языку и приемов повышения мотивации к изучению данного предмета.

Чтение обладает большим мотивационным потенциалом. Отметим, что именно 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; чтение при существующих условиях может дать более реальные результаты, так как оно формируется легче по сравнению с другими, его можно совершенствовать самостоятельно; чтение обладает большой образовательной и социокультурной значимостью, так как при условии соответствующего отбора текстового материала создаются предпосылки для значительного расширения лингвострановедческих знаний и общеобразовательного кругозора учащихся.

В рамках статьи мы рассмотрели чтение как сложный вид речевой деятельности. При этом чтение универсально, так как позволяет развивать другие виды речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо). Основной целью обучения чтению является понимание текста, его глубокая интерпретация, «выход» на продуктивное высказывание по основной мысли текста.

Существуют различные классификации видов чтения по разным признакам: аналитическое и синтетическое, переводное и беспереvodное, подготовленное и неподготовленное и др. Все они очень важны на различных этапах обучения. Основным назначением внеклассного (домашнего) чтения является получение информации из текстов на иностранном языке. Вместе с этим систематическое и планомерное внеклассное (домашнее) чтение является важным источником и средством увеличения лексического запаса и развития навыков устной речи учащихся.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в средней школе №1с. Казарка Никольского района в период третьей – четвёртой четвертей 2012 года. Основными целями опытно-экспериментальной работы были:

1) разработка этапов эксперимента;

2) экспериментальная проверка эффективности использования внеклассного чтения как средства повышения мотивации учащихся к изучению немецкого языка;

3) анализ результатов проведенной работы.

Для изучения уровня мотивации учащихся к изучению немецкого языка использовался такой метод как анкетирование. За основу была взята анкета для определения уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой, адаптированная применительно к предмету иностранный язык. Обработка полученных результатов показала, что среди учащихся преобладали ученики с низким уровнем мотивации.

Для того чтобы формировать у учащихся ориентировочный образ целостной читательской деятельности, работа над текстом осуществлялась на основе определенного алгоритма [2].

Предлагаемый алгоритм работы с текстом представляет собой последовательность определенных действий, которые необходимо выполнять учащемуся, чтобы прочитать текст, суметь его понять, осмыслить и зафиксировать каким либо образом результат своей работы с целью использования полученной информации в дальнейшем. Цель работы с текстом по данному алгоритму – сформировать у учащихся ориентировочный образ **целостной** читательской деятельности. Поэтому при работе с текстом по данному алгоритму, рекомендуется последовательно выполнять все этапы.

На **первом этапе** предполагается активизация имеющихся знаний, а также формирование прогностических умений. На данном этапе рекомендуется выполнение предтекстовых упражнений. Читатель может понять текст только на основе своих собственных полученных ранее знаний. Однако их необходимо активизировать. Помочь в этом могут не только различного рода специальные упражнения, но и комментарии, дополнительная информация, справочная литература.

Второй этап – это чтение и выполнение заданий, направленных на понимание текста и на систематизацию понятой информации. Здесь должно состояться понимание текста: определение главной мысли, формулирование основного содержания. На данном этапе рекомендуется собственно текстовых упражнений. Учитель должен учитывать, что чтение текста направлено не только на то, чтобы увидеть скрытую в нем информацию. Этот этап также предполагает систематизацию полученной информации: составление плана к тексту, его резюмирование, аннотирование. На данном этапе рекомендуется выполнение репродуктивных упражнений, целью которых является реконструкция текста. Советуется также выполнять ряд упражнений, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей, на расширение лексического словаря, на закрепление грамматических навыков.

На **третьем заключительном этапе** предполагается переход от чтения к говорению и письму. На данном этапе следует предлагать как репродуктивно-продуктивные упражнения, направленные на формирование соответствующих умений вести беседу, опосредованную текстом, так и только продуктивные, ориентировочные на активное использование новых речевых средств в ситуациях, приближенных к аутентичным в устной или письменной форме. На этом этапе предлагается использование полученной информации из текста в новых коммуникативных условиях. Ученики в понравившейся им форме представляют свои впечатления от текста, свои размышления в нестандартной форме. Тем самым повышается мотивация процесса обучения, развиваются навыки говорения, письма, стимулируется интеллектуальная деятельность учащихся.

На экспериментальном этапе мы ввели дополнительный урок по немецкому языку – один раз в 2 недели, который был посвящен проверке внеклассного чтения. На первом таком уроке мы познакомили учеников с алгоритмом работы с текстом. Для этого мы предложили совместную работу над конкретным текстом. Кроме того, ученики познакомились со стратегией Mind-Map, которая им особенно понравилась. На уроки внеклассного чтения выносилось проверка выполненных упражнений к прочитанным школьниками текстам и их обсуждение. Тексты мы брали из

раздела «Домашнее чтение» к учебнику 8-го класса [1]. Как мы уже отмечали, ряд из них дидактизированы согласно трем основным этапам работы над текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Мы предложили ребятам к каждому тексту составлять Mind-Map. На основе данных «ментальных карт» ученики легко конструировали содержание текста, кроме того, это служило опорной схемой для обсуждений. Отметим, что часть времени на уроке мы отводили рефлексивному этапу – ребята анализировали, что им удалось, какие упражнения были интересными, какие – не очень. За счет этого значительно повышалась мотивация – ученики понимали свою сопричастность к учебному процессу, сами видели свои слабые и сильные стороны.

Следует отметить, что повторное анкетирование учащихся выявило положительную динамику в изменении уровня мотивации к изучению немецкого языка. Число учеников с положительным отношением к предмету заметно увеличилось. Поэтому мы можем говорить об эффективности использования алгоритма работы с текстом для повышения мотивации на уроке немецкого языка.

Таким образом, становится понятно, что использование ресурсов внеклассного чтения может оказывать положительное влияние на уровень мотивации учащихся к изучению немецкого языка. Возросла активность учеников, их желание не просто пассивно посещать уроки, а быть участниками происходящего действия, выполняя посильную работу по изучению языка. А работа над текстом по определенному алгоритму позволяет формировать у учеников целостный образ читательской деятельности.

Литература

1. Бим И.Л., Санникова Л.М., Картова А.С. и др. Книга для чтения / Сост. Е.В. Игнатова. 4-е изд. М.: Просвещение, 2002
2. Разуваева Т.А. Работа с иноязычным (немецким) текстом на уроках домашнего чтения в старших классах// Иностранные языки в школе. – 2011. – №5.

Г.Б. Сагиева, А.С. Масалимова
**Интерактивные формы преподавания
в процессе обучения иностранному языку**

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

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Прежде всего, необходимо уточнить дефиницию понятия «интеракция», что в переводе с английского «interaction» означает «взаимовлияние, взаимодействие». «Интерактивный» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента. Чаще всего интерактивный режим работы предполагает работу в группах. Так, под групповым общением по В. Г. Костомаровой и О. Д. Митрофановой мы понимаем общение, при организации которого учитываются следующие характеристики:

1. Наличие общего для группы участников предмета и продукта деятельности;
 2. Распределение функциональных мест между членами группы, определяющих позицию и отношение каждого члена группы к предмету деятельности и партнерам;
 3. Совокупность активных взаимодействий между обучаемыми;
- Коллективным речевым продуктом такого общения является полилог.

Групповая форма общения вызывает значительный интерес, как у методистов-исследователей, так и у практиков-преподавателей иностранного языка. В настоящее время накоплен значительный опыт использования технологии интерактивного общения как средства развития интеллекта и умения работать в команде у обучаемых, наиболее известные формы групповой работы: „интервью“, „аквариум“, „мозговой штурм“, „дебаты“. Эти методы эффективны в том случае, если на занятии обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в

житейском опыте. На определенных этапах процесса обучения выполнение группового задания для самостоятельной работы стимулирует у обучаемых желание больше читать и знать, а также развивает у них способность находить решение в новых ситуациях. При выполнении группового задания, во-первых, сильнее страх перед санкциями группы (неодобрительные взгляды, насмешки, непринятие идеи и т.д.), во-вторых, сильнее проявляется подражание авторитетным членам группы. Эти закономерности, сформулированные французскими учеными М. Робертом и Ф. Гильманом [3], объясняют эффективность внутреннего воздействия группы на каждого обучаемого в процессе выполнения группового задания и развития его интеллектуальных способностей. Опыт отечественных и зарубежных школ подтверждает эффективность использования групповых форм общения на занятиях по иностранному языку. Такие формы способствуют познавательному развитию студентов, активизируют процесс обучения иностранному языку, реализуют творческий подход к его изучению. В работе И. А. Зимней [2] было доказано, что по сравнению с индивидуальной работой внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 %.

Так, в современной методике преподавания иностранного языка используются многие различные способы учебного взаимодействия, дополняющие друг друга, среди них следующее:

- 1) единовременная работа в диадах;
- 2) одновременная единая или дифференцированная работа в триадах;
- 3) одновременная единая или дифференцированная работа в микрогруппах по четыре человека;
- 4) работа в командах (две микрогруппы);
- 5) обучаемый – группа;
- 6) преподаватель – группа;
- 7) преподаватель – микрогруппа.

Интерактивные формы общения обеспечивают постоянную возможность вовлечения всех и каждого в совместную деятельность с учетом личностного интереса и возможностями участия в общении. Совместная деятельность организуется путем определенной последовательности и

комбинации различных форм взаимодействия в зависимости от этапов разработки: тренировки в общении и практики общения:

1) решение коммуникативной задачи двумя обучаемыми (парная работа); в этом случае преподаватель ставит однотипное задание перед каждой парой обучаемых; пары работают одновременно; по окончании итоги их работы обсуждаются всей группой;

2) решение задачи малой группой (три-четыре человека); в этих случаях преподаватель формирует задание для каждой микрогруппы таким образом, чтобы результаты работы каждой из них дополняли друг друга и помогали принять общее решение или же вызвали дискуссию, спор;

3) решение коммуникативной задачи всем коллективом, т.е. формирование единого мнения, принятие одного решения по какому-либо вопросу при участии (высказывании) каждого, в том числе и преподавателя.

4) соревнование двух сформированных из учебной группы команд, которые в соревновании, конкурсе серьезными аргументами должны отстаивать свою точку зрения, решив поставленную перед ними задачу.

В связи с этим можно определить следующие принципы группового взаимодействия, при котором:

а) обучаемые активно и интенсивно общаются друг с другом, обмениваются учебной информацией, расширяя за счет этого свои знания, совершенствуют умения и навыки.

б) между участниками складываются благоприятные взаимодействия и формируются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения.

в) условием успеха каждого являются успехи остальных.

Исследователи последних лет как отечественной, так и в зарубежной педагогике и психологии, показали необходимость включения обучаемых в групповые формы общения и дело здесь не только в том, что при такой форме лучше запоминается материал и интереснее изучать иностранный язык. Причина заключается в том, что по каждому действию, задаче и т.д. может существовать не одна, а несколько вариантов решения и необязательно, что его точка зрения, его вариант решения будет правильным и лучшим. В исследовании проблем групповых форм общения

большое внимание уделяется их количественному и качественному составу. Наиболее оптимальный количественный состав в малых группах составляет 3-4 человека, организуемых так, чтобы в каждой группе, обязательно были сильный, средний, средний и слабый обучаемый, так как при выполнении одного задания на группу, обучаемые заведомо ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результатах всей группы. В определении. В определении группы, сформированном Б. М. Бехтеревым, в качестве доминирующего признака выделяются объединения людей вокруг единой цели для совместной деятельности. «Очевидно, что только общность интересов и задач является тем стимулом, который побуждает участников группы к единству действий и придает самый смысл существования групп». Это определяет, в частности, то, что в условиях сотрудничества более успешно решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Групповую форму работы характеризует непосредственное взаимодействие между обучаемыми, что является признаком интеракции и интерактивных форм работы. Необходимо отметить, что групповая работа требует от обучаемых учитывать гораздо большее количество факторов. Один член группы должен приспособиться к темпу работы других членов, должен правильно понимать их. Все это способствует развитию саморегуляции. Обучаемые, успешно выполнявшие индивидуальную работу, более готовы к выполнению заданий дома. Так, непременной предпосылкой формирования способностей, являющихся основой для саморегуляции, следует считать общение в коллективе и совместную деятельность.

Не менее важным являются учебные качества групповой работы. Прежде всего, обучаемые, как правило, лучше выполняют задания в группе, чем индивидуально. Это объясняется тем, что жизненный опыт и знание нескольких членов группы богаче отдельного опыта и знаний каждого из них, поэтому группа в совокупности располагает более широким и глубоким воображением и понятиями, более богатыми моделями деятельности, более сильной мотивацией к учебе. В учебном процессе лучше реализуются и принципы единства познавательной деятельности и общения. Эффективность общения существенно зависит от того, насколько глубоко партнёры вовлечены в общение и насколько сознательно подходят к

решению тех или иных вопросов, что в свою очередь достигается специально направленным общением со стороны преподавателя. Знание факторов межличностного группового общения, понимание поведения партнеров по общению, сформированные в учебном процессе, побуждают студентов испытывать их в повседневной жизни. Значительный интерес представляет идеология в сотрудничестве, детально разработанная тремя группами американских педагогов: Р.Славиным из университета Джона Хопкинса, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота, группой Э. Аронсон из университета штата Калифорния. Основная идея этой технологии – это создание условий для активной совместной деятельности обучаемых в разных ситуациях. Студенты разные: одни быстро схватывают все объяснения преподавателя, легко овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями; другим требуется не только значительно больше времени на осмыслении материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Если в таких случаях, считают они, объединить студентов в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им одно задание, оговорить роль каждого участника группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат всей группы. Поэтому слабые студенты стараются выяснить у сильных все непонятные им вопросы, а сильные заинтересованы, чтобы каждый участник группы досконально разобрался в материале. Таким образом, интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач. Главное – оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между обучаемыми, обеспечивает и решает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению товарищей. Использование интерактива в процессе обучения иноязычному общению, как показывает практика, снимает нервную нагрузку студентов, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий. В соответствии с определившейся в современной дидактике тенденции, направленной на реализацию задачи формирования свободной творческой личности, на учебный процесс, в котором приоритет должен быть за самостоятельными видами деятельности.

На практических занятиях по английскому языку применима такая стратегия, как «Перекрёстная дискуссия». Дается 15 минут на выполнение. Эту работу эффективно применять для выявления знаний по пройденным темам для получения конечного результата. Группе задаются несколько вопросов по уровню знаний. Студенты делятся на пары, обсуждают вопросы в течение определенного времени, и в итоге они составляют список и стараются выработать единое мнение, которое также записывается в тетради. И, наконец, несколько групп делают итоговую презентацию полученных результатов.

Очень значима следующая стратегия.

«Структурированный дневник», т.е. студенты дают анализ занятию. Используется пятибалльная система (где: 0 – обозначает полное несогласие, а 5 – полное согласие.) Студенты оценивают высказывания, касающиеся конкретного занятия. Анализ предлагаемой работы показал, что перенос интерактивных методов не теряет своей актуальности и современности, способствующей развитию активности, критическому мышлению, самостоятельности, ответственности, пониманию других людей и сотрудничеству.

При использовании в обучении интерактивных технологий студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выбору способов поиска информации в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях умениями.

Думаем, что использование интерактивных технологий позволяют преподавателю продуцировать учебно-познавательную высокоэффективную среду, которая решает широкий спектр дидактических задач. И это только начало использования новых технологий на занятиях английского языка.

Литература

1. Сухих С.А. Речевые интеракции и стратегии. Межвузовский сборник./ Калининский госуниверситет, 1986 г.
2. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением./ ИЯШ. – № 6. – 2000г.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – Москва: Просвещение, 1985г.

4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – Москва: Русский язык, 1992 г.
5. Ломов Б.Ф. Психологические исследования общения. – Москва: Наука, 1985 г.
6. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. – Москва, 1991 г.
7. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – Москва, 1963 г.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Москва, 1985г.

Синенкова Елена Егоровна, Шаша Ригина

Проблема организации самостоятельной учебной деятельности школьников на уроке иностранного языка

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: elena.sinenkova@mail.ru

Продуктивная самостоятельная учебная деятельность обеспечивает реализацию личностного творческого потенциала учащегося, накопление им эффективного индивидуального опыта освоения и использование иностранного языка и условия для его самоопределения, самореализации и развития в языковой и образовательной среде. Качество овладения языком и культурой определяется степенью свободы, независимостью и эффективности учащегося, как пользователя иностранным языком и тем, насколько он готов и способен к самостоятельному изучению языка и к автономному развитию как языковая личность. Самостоятельная работа учащегося по иностранному языку должна сочетать репродуктивные и продуктивные виды учебной деятельности. Их соотношение в общей структуре и содержании самостоятельной работы определяется в каждом конкретном учебном контексте в зависимости от различных условий – характера учебной задачи, возраста учащихся, степени их зрелости и автономности как субъектов образовательного процесса, уровня сформированности приемов самостоятельной работы над изучаемым языком. Важно подчеркнуть, что продуктивная учебная деятельность и соответствующие виды работы должны быть ведущими. Только в этом

случае можно обеспечить развитие у учащегося необходимых качеств языковой личности и опыта изучающего иностранный язык.

В условиях самостоятельной работы в области изучения иностранного языка и языковой культуры воздействие на личностную сферу учащегося может быть обеспечено ситуацией развития, определяющими характеристиками которой для продуктивной учебной деятельности являются: создание реальных условий для самоопределения и саморазвитие учащегося как языковой личности; опора на рефлексивную самооценку и саморегуляцию учебной деятельности; включение в сотрудничество и сотворчество всех субъектов учебной деятельности.

Освоение изучаемого языка и культуры должно происходить преимущественно через овладение стратегиями и приемами его самостоятельного изучения. Данное положение принципиально меняет методическую парадигму самостоятельной учебной деятельности учащегося по иностранному языку.

С модели управляемой и в большей степени репродуктивной самостоятельной учебной деятельности акцент в самостоятельной работе учащегося постепенно переносится на модель «продуктивного» изучения языка и культуры. Это означает ориентацию на целенаправленное и опережающее формирование стратегий и умений самостоятельного изучения языка и культуры и развитие учебной компетенции в данной области. Исходным для учащегося должно быть положение о том, что «непродуктивно полагаться на то, что тебя научат языку» и «невозможно выучить язык на всю жизнь».

Влияние на личностную сферу учащегося в процессе самостоятельной учебной деятельности может быть успешным, если содержание ее представляет для него личный смысл. Личностная направленность и значимость для учащегося может быть обеспечена в содержании самостоятельной работы по иностранному языку за счет: аутентичного образовательного контекста, что позволяет сократить разрыв между учебным и реальным использованием и освоением иностранного языка; направленность на личностный образовательный продукт. Эти условия реализуются, с одной стороны, в целостном образовательном контексте за

счет общих условий образовательной среды, а с другой, в каждой конкретной учебной ситуации.

Что понимается под аутентичной ситуацией учебной деятельности? Прежде всего, под определением такого учебного контекста следует принять принципы контекстного обучения, разработанные А. А. Вербичкиным [2].

Сфера их применения представляется гораздо шире, чем ученическая аудитория. И в полной мере распространяется на школьный образовательный контекст.

Аутентичная ситуация самостоятельной работы учащегося — это учебная ситуация «контекстного типа», по А. А. Вербичкину.

Основными компонентами учебной ситуации являются: цели, предметное содержание, учебная задача и условия ее решения, отношение субъектов учебной деятельности к целям, содержанию и учебной задаче, системе взаимодействия и межличностных отношений субъектов учебной деятельности. Ситуация «контекстного типа» моделирует реальную ситуацию предметной деятельности и создает такие условия учебной деятельности, при которых учащийся имеет возможность «не только деятельности, но и самодеятельности, свободы выбора, самовоспитания».

Эти условия обеспечиваются посредством включения учащегося в ситуацию решения реальных учебно-исследовательских задач. Что предполагает совершение реальных предметных действий и поступков, которые имеют для учащегося личностный смысл. Кроме того, в контекстной ситуации «задания получают динамическую развертку в современных, коллективных формах работы участников образовательного процесса. При этом включается механизм общения и взаимодействия, в результате чего у учеников появляется новый опыт — плод совместных усилий» [2].

Ситуация самостоятельной работы контекстного типа создается естественные и наиболее благоприятные условия для продуктивной учебной деятельности и развития личностных качеств учащегося. В ситуации контекстного типа, иноязычная языковая и речевая деятельность выступают в функции средства решения конкретных учебно-исследовательских задач.

Складываются реальные условия, в которых учащемуся необходимо самостоятельное воспроизведение, дополнение или совершенствование знаний и умений для того, чтобы компенсировать между учебной и аутентичной ситуацией. Таким образом, складываются условия и потребности для личностно ориентированной самостоятельной работы над языком. При этом овладение иностранным языком происходит в процессе и посредством создания личностно образовательного продукта.

Направленность самостоятельной учебной деятельности учащегося на «открытие языка и культуры» обуславливает поисковый, проблемный и в известной мере эвристический характер ее содержания. В методическом плане такой характер самостоятельности учащегося может быть обеспечен за счет *структурирования ее содержания в виде определенной программы учебных задач* поискового, проблемного, креативного характера, отражающих реальные цели освоения и использования изучаемого языка.

Анализ содержания самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком и иноязычной культурой опытного изучающего иностранный язык дает основание выделить определенный комплекс учебно-познавательных задач в данной предметной области.

Основной круг ситуаций самостоятельной работы над языком связанный с поддержанием и совершенствованием практического уровня владения иностранным языком и преодоление разрыва между учебным и реальным использованием изучаемого языка, определяет типичные задачи-проблемы:

- Информационно-поискового характера – лингвистические;
- Информационно-познавательные и творческие;
- Конкретно-практические – связанные с построением «упражнения для себя» в целях тренировочной работы над языком самостоятельной речевой практики в иноязычном общении.

В этой системе для задач первого типа проблемность состоит в соотношении учащимся лингвистического факта с коммуникативным намерением и замыслом в определенном социокультурном контексте речевого общения.

Проблемность задач второго типа заключается в проблемном характере самой текстовой деятельности, направленной на удовлетворение

информационного запроса, «сорешение» определенной информационной задачи коммуникантами, «соавторами текстовой деятельности».

При составлении «упражнений для себя» перед учащимся стоит двойная задача, связанная с одной стороны, с самостоятельной организацией коммуникативной деятельности, а с другой, с решением самостоятельно выделенной текстовой задачи-проблемы. Учащийся находится одновременно в позиции «я-учитель» и «я-ученик».

В реализации личностно-ориентированного подхода на уроках иностранного языка в школе важную роль играет самостоятельная учебная деятельность. С модели управляемой и в большей степени репродуктивной самостоятельной учебной деятельности акцент в самостоятельной работе учащегося постепенно переносится на модель «продуктивного» изучения языка и культуры. Это означает ориентацию на целенаправленное и опережающее формирование стратегий и умений самостоятельного изучения языка и культуры и развитие учебной компетенции в данной области. Исходным для учащегося должно быть положение о том, что «непродуктивно полагаться на то, что тебя научат языку» и «невозможно выучить язык на всю жизнь».

Литература

1. Бим И.Л. Модернизация современной структуры и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – С.2-6.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение. – М., 1998. – 196 с.
3. Соловова Е.В. Автономия учащихся// Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. – С.11 – 17.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей, М.: АРКТИ, 2002. – 176с.
5. Кулюткин Ю.Н. Личность. Внутренний мир и самореализация. – СПб., 1996. – 175 с.

Сорокина Лидия Ивановна
**Коммуникативный подход в обучении
иностранному языку**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет

Знание иностранного языка широко востребовано в настоящее время. В современной методике преподавания существуют различные подходы и методы к обучению иностранному языку (сознательно-коммуникативный интенсивный метод погружения ускоренные курсы разного уровня от начального до продвинутого) но педагоги и учащиеся часто сталкиваются с проблемой речевой практики. Если даже студент владеет определенным речевым материалом, это не означает, что он свободно его сможет употребить в спонтанной коммуникативной ситуации.

Обучение иностранному языку в российских школах осуществляется в условиях «условно-речевого» общения. На первом плане стоит репродукция речевых образцов, моделей, клише, грамматических правил. Учителю следует больше внимания уделять развитию продуктивного вида деятельности. Это сделать нелегко. Современная школа требует от учителя универсальные знания, умения и навыки. Учителя и методисты разрабатывают эффективные методы для оптимизации процесса обучения иностранному языку. Ведутся горячие споры. Я. М. Колкер пишет: «Традиционный метод приобрел негативную окраску, т.к. понятие традиционный ассоциируется с репродукцией, с разговорами о языке вместо общения на языке». Другие авторы отмечают, что сознательность и коммуникативность предполагают тесное взаимодействие и творческий подход.

И. Л. Бим подчеркивает, что коммуникативность не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов. «Это приобщение личности к духовным ценностям других народов – через личное общение и через чтение». Использование коммуникативного метода позволит перейти от традиционного репродуктивного обучения иностранному языку к продуктивному познавательному виду деятельности. В настоящее время предпочтение отдается сознательно- коммуникативному методу. Этот метод требует тщательного отбора коммуникативных ситуаций со

стороны учителя и осознания со стороны учащихся. Это отмечает в своих работах А. Н. Леонтьев.

Коммуникативный метод предполагает педагогическое мастерство, умение учителя взаимодействовать с учащимися, учитывать их индивидуальные особенности в коллективной работе. Учитель должен построить урок так, чтобы все имели возможность для успешного обучения и были заинтересованы в этом. Высказывания должны быть информативными, каждый ученик должен выразить своё мнение с опорой на речевой образец или без опоры. Таким образом, есть два этапа коммуникативной практики (условный и реальный). Репродуктивные упражнения являются фундаментом будущей познавательной деятельности.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам сегодня самый популярный (и самый эффективный в мире). Этот метод возник в Британии в 60-70-х годах, когда английский язык начал приобретать статус языка международного общения. Распространенные в то время традиционные методики перестали удовлетворять нужды изучающих английский язык как иностранный. Появился функциональный взгляд на язык как на инструмент коммуникации. Учащиеся выражали желание немедленного практического применения своих знаний, выражения своих мыслей.

Отличие коммуникативного метода в том, что в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются так, чтобы вызвать у студентов максимальную мотивацию к говорению. Студенты начинают активно говорить спонтанно, обсуждать интересующие их вопросы. Особенно спонтанно обсуждаются темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном языке.

Разговорные темы 1 курса вуза иностранного факультета (бакалавриат) побуждают студентов к спонтанному говорению. Например, знакомство студентов друг с другом, с семьей, традициями в семье, здоровым питанием, работой членов семьи и учебой, отношениями в семье, интересами, чертами характера. Тема «Одежда и мода» вызывает особый интерес и споры студентов.

Каждый хочет высказать свои мнения и обосновать их. Особенно интересны творческие работы на темы: «Идеальный студент», «Идеальная семья», «Как я представляю свой дом», «О вкусах не спорят», «Мой любимый предмет». Студенты охотно пишут письма друзьям из Германии на немецком языке, спрашивают об их жизни, учебе, свободном времени. Это доставляет им радость общения.

В экзаменационном билете по практике речи в 1 и 2 семестре стоит вопрос: «Sprechen Sie zur kommunikativen Situation» (без подготовки). В отличие от других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упражнения с «открытым финалом». Студенты не знают, что будут говорить в аудитории, все будет зависеть от реакции и ответов собеседников. Ситуации используются каждый день новые. Этим поддерживается интерес студентов к занятиям. Каждый хочет общаться осмысленно, спонтанно. Преподаватель направляет деятельность студентов, создав нужную ситуацию.

Много споров вызывает вопрос, как исправлять ошибки студентов при коммуникативном подходе. Одни считают, что надо исправлять только грубые ошибки. Другие не вмешиваются в разговор, главное, чтобы они говорили быстро и понимали друг друга. Но многие методисты отмечают, что студенты из разных стран сами требуют, чтобы учитель обращал внимание на их ошибки. Многие будут сдавать международные экзамены, поступать на учебы или работу. Обучение грамматике должно занимать в учебном процессе 30% времени. Чтению и письму также уделяется внимание, но большую часть занимает устная речь. Нельзя допускать крайностей в соотношении всех видов речевой деятельности.

Большинство педагогов и методистов поддерживают коммуникативный подход в обучении иностранным языкам и уверены, что это самый эффективный метод, направленный на развитие речи.

Трипутень Елена Викторовна
**Обучение грамматической стороне речи на уроках
немецкого языка в средней школе с использованием игр**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: elena-triputen2601@yandex.ru
Научн. рук. – к.п.н., доцент Ю.А. Шурыгина

Отечественные и зарубежные методисты утверждают, что грамматические игры особо важны в процессе обучения иностранным языкам, так как овладение грамматическим материалом в процессе игры – важное условие перехода к активной речи учащихся. Как известно, постоянное повторение учащимися различных грамматических структур может утомлять своим однообразием. Изучение грамматики в играх, на наш взгляд, должно быть увлекательным и интересным. Это, безусловно, повышает интерес учащихся к иностранному языку.

Выбор приёмов обучения зависит от характера грамматического явления. При объяснении, например, сложных конструкций, когда соотношение между формой и функцией не совсем ясно, важно, чтобы учащиеся, опираясь на теорию, поняли коммуникативную значимость и формальные свойства грамматического явления. При изучении простых конструкций теоретические пояснения необязательны, так как с помощью упражнений можно раскрыть значение грамматической формы и её использование в речевом общении. [7; с.305]

В соответствии с принципом поэтапности организации усвоения материала, работа над грамматическим оформлением речи охватывает несколько этапов: ориентировка исполнения, тренировка, контроль (самоконтроль). Это значит, что каждое грамматическое действие должно осваиваться последовательно:

1. Ознакомление с ним и осознание его значения и (в разной степени) формы;
2. Тренировка в его практическом использовании по опорам в микроконтексте;

3. Применение на репродуктивном уровне по опорам, на основе механизма аналогии;

4. Применение на продуктивном уровне.

Что касается контроля, то он может быть следящим или тоже выделяется в отдельный этап, так же как и осмысление (размышление).

Итак, на первом этапе ознакомление может осуществляться учителем или учеником самостоятельно. Все внимание учащихся направлено на подлежащее усвоению грамматического явления и соответственно подлежащее выполнению действие.

На втором этапе – этапе тренировки – внимание ученика раздваивается: оно направлено как на подлежащее выражению содержание, так и на средства, которые необходимо для этого использовать. Особое значение имеет здесь непосредственная опора на даваемый учителем образец выполнения действия.

На третьем этапе – применении (это уже речевой этап) – имеет место формирование умений диалогической и монологической речи на репродуктивном уровне. Внимание ученика направлено главным образом на подлежащее выражению содержание, хотя зрительно или мысленно он и опирается на известный ему образец высказывания (действует по образцу, аналогии).

Четвёртый этап уже полностью сосредоточен на формировании собственно речевых умений. Имеет место речевая практика – критерии сформированности грамматической стороне речи [8].

Основной задачей упражнений для работы с грамматическим материалом является управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых и формирование у них грамматических навыков, а также организация интенсивной самостоятельной работы на учебных занятиях с целью овладения правилами употребления конкретных языковых единиц. В данном случае особая роль отводится грамматическим играм.

Анализируя современные УМК по немецкому языку для средней школы, мы отметили, что при обучении учащихся грамматической стороне речи игры практически не используются. Чтобы доказать это предположение, мы проанализировали некоторые УМК И.Л. Бим «Deutsch,

Schritte» [1-6] и заметили, что главное в обучении грамматической стороне речи здесь является достижение цели, а каким образом её следует достичь, не прописывается.

Принимая во внимание важность всех этапов процесса обучения грамматической стороне речи в средней школе, возникла необходимость рассмотреть подробнее этап закрепления грамматического материала.

В методике обучения иностранным языкам в качестве основных мотивирующих приёмов при обучении грамматике используется игра. Доказано, что этот приём интересен детям любого возраста.

В данном исследовании считаем, что проблему изложения грамматического материала увлекательно, живо, интересно можно решить, если использовать такой приём методики как игра. При этом следует учитывать следующие требования:

1) построение на знакомой лексике (в случае необходимости незнакомые слова записываются заранее на доске, чтобы не нарушать коммуникации);

2) отражение наиболее типичного случая употребления грамматического явления;

3) в содержание должно быть включено только одно грамматическое явление;

4) примеры должны соответствовать тому материалу, который будет в упражнениях (согласно традиционной методике).

Мы проанализировали некоторые УМК по немецкому языку для средней школы (5-9 классы) и выявили возможность использования грамматических игр при изучении грамматических тем на уроках немецкого языка в средней школе [1-6].

Представим полученные результаты в таблице 1.

Таблица 1.

Возможности использования грамматических игр при изучении грамматических тем на уроках немецкого языка в средней школе

Название учебника	Грамматический Материал	Игры
И.Л. Бим, Deutsch, Schritte 2	Reflexivpronomen	«Katarinas Party»
И.Л. Бим, Deutsch, Schritte 3	Die Uhr	«Mein Tagesablauf»
И.Л. Бим, Deutsch, Schritte 2	Reflexive Verben	«Пантомима»
И.Л. Бим, Deutsch, Schritte 1	Modalverben	«Модальные глаголы»
И.Л. Бим, Deutsch, Schritte 1	Die Verben	«Игра в мяч»
И.Л. Бим, Deutsch, Schritte 1	Die Verben	«Кубики»

Считаем, что регулярное использование грамматических игр не только способствует лучшему усвоению материала, но и повышает мотивацию к учению.

Литература

1. Бим И.Л. и др. Немецкий язык. Шаги 1. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 1998.
2. Бим И.Л. и др. Шаги 1. кн. для учителя к учеб. нем. яз. для 5 класса общеобразовательных учреждений / И.Л. Бим, Л.М. Санникова, П.А. Разинов. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 192 с.
3. Бим И.Л. и др. Немецкий язык. Шаги 2. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 1999.
4. Бим И.Л. и др. Шаги 2. кн. для учителя к учеб. нем. яз. для 6 класса общеобразовательных учреждений / И.Л. Бим, Л.М. Санникова. – М.: Просвещение, 2003. – 90 с.

5. Бим И. Л. и др. Шаги 3. Немецкий язык. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2001.

6. Бим И.Л. и др. Шаги 3. кн. для учителя к учеб. нем. яз. для 7 класса общеобразовательных учреждений / И.Л. Бим, Л.М. Санникова. – М.: Просвещение, 2004. – 95 с.

7. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика, М – 2005.

8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в сред. школе. Учебное пособие для студентов факультета и института иностранного языка. Л.: Просвещение, 1999.

Шестаков Константин Вячеславович
**Дистанционное обучение английскому языку
в коммуникационной информационной среде**

Российская Федерация, г. Омск
Центр дистанционного обучения
иностранному языку Webilang
e-mail:konstantin73@yandex.ru

Сегодня много говорится о необходимости развивать *академическую мобильность* студентов и аспирантов, которая позволит им продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом путем участия в образовательной или научно-исследовательской программе. Другая задача, стоящая перед вузами, – *повышение качества образовательного процесса* за счет активной разработки и внедрения в учебный процесс современных информационных технологий.

Одним из общих решений этих задач может стать дистанционное обучение (далее ДО) студентов в зарубежных вузах или приглашение специалистов для разработки и проведения дистанционных курсов в рамках программ российских вузов. Однако для успешного взаимодействия с зарубежными партнерами студенты должны владеть иноязычными коммуникативными компетенциями. Не секрет, что средний уровень языковой подготовки российских студентов, невысок. Устаревшая система обязательной языковой подготовки, предполагающей ограниченное число

часов только на первом курсе университета, не дает, с одной стороны, совершенствовать языковые умения более продвинутым студентам, а с другой, ограничивает возможности овладения языком для студентов с начальным уровнем иноязычной компетенции. Второе препятствие – это отсутствие мотивации у преподавателей и администрации вуза системно внедрять информационные технологии в образовательный процесс.

Анализ современных исследований в области формирования иноязычных компетенций показывает, что обучающийся иностранному языку проходит через стадию формирования промежуточного языка (interlanguage). Промежуточный язык (далее ПЯ) – это лингвистическая система, появляющаяся у изучающего второй язык (далее Я2) как продукт приближения его понимания системы второго языка к его реальной системе.

Переход от владения ПЯ к овладению Я2 может интенсифицироваться только благодаря постоянному взаимодействию с языковым экспертно-носителем языка, которое сопровождается модификацией или реструктурированием сообщений (meaning negotiation) обеими сторонами, чтобы сделать их понятными (совместный поиск смысла высказывания). Разница в осмыслении реальности представителей разных культур ведет к тому, что поиск общего смысла высказывания сопровождается увеличением объема речевой деятельности. Кроме того, общение с носителем языка позволяет ставить аутентичные учебные задачи, что усиливает мотивацию студента. Чем больше возможностей у студента быть погруженным в такой процесс, тем более эффективным может оказаться обучение иностранному языку.

Обзор сайтов кафедр иностранных языков российских вузов показывает, что преподавание английского языка в качестве иностранного осуществляют почти исключительно русскоязычные педагоги. В то время как практически на любой кафедре русского языка, например, в американских вузах есть штатные преподаватели – носители русского языка. Решением этой проблемы становится дистанционное обучение и создание специализированной информационной образовательной среды.

В России разработаны и приняты законодательные акты, внесены изменения в базовые законы образования, легализующие применение дистанционного обучения на практике. Законодательство определило то,

что дистанционное обучение – это не новая форма обучения, а образовательная технология, дающая ряд серьезных преимуществ для студента и для вуза:

- доступность получения образования, независимо от их месторасположения;
- получение сравнительно более высокого качества образования вследствие осуществления тщательной профессиональной подготовки по дисциплинам учебного плана;
- экономия на транспортных расходах;
- расширение оперативных контактов студентов с преподавателями за счет использования электронной почты, аудио и видеоконференций;
- возможность повышения академической мобильности студентов.

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ для организации учебного процесса вуза:

- повышение качества образовательного процесса за счет активной разработки и внедрения в учебный процесс современных информационных технологий не только по заочной форме обучения, но и по очной, очно-заочной и экстернату;
- увеличение контингента студентов за счет расширения сети представительств и филиалов;
- высвобождение аудиторного фонда;
- активизация и в определенной мере реорганизация учебно-методической работы на кафедрах, внедрение в учебный процесс информационных технологий;
- равноправный доступ к информационным технологиям на всех уровнях образования и во всех формах обучения;
- повышение требований к преподавателю и изменение его роли в учебном процессе.
- повышение роли самостоятельной работы в обучении студентов;
- возрастание роли личности, индивидуальных особенностей обучающегося, повышение его творческого и интеллектуального потенциала за счет самоорганизации, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения;
- увеличение объема доступных информационных ресурсов.

Согласно нормативно-правовых документов Минобразования РФ вуз может реализовывать дистанционное обучение, как в полном объеме, так и частично. Однако для возможности реализации одной или нескольких образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционного обучения вузу требуется:

- наличие электронных учебно-методических комплексов по учебной дисциплине;
- наличие электронной информационной системы документооборота, обеспечивающей администрирование образовательного процесса;
- наличие преподавателей, специально подготовленных для работы в новой информационно-образовательной среде;
- наличие электронных форм проверки знаний обучающихся.

Шилина Ольга Александровна

Некоторые приёмы работы над словарём на этапе семантизации

Российская Федерация, г. Пенза

Пензенский государственный университет

e-mail: aishilin@yandex.ru

Работа над словарём является очень важным и необходимым моментом при обучении иностранному языку, так как владение словарным составом языка – это основа успешного общения на языке. Поэтому очень важно на уроке иностранного языка правильно организовать работу над словарным составом.

Как известно, не все слова должны запоминаться и активно использоваться в речи. В методике преподавания иностранных языков различают **рецептивный** и **продуктивный** словарь. К **рецептивному** словарю относятся слова, которые учащиеся понимают, читая или слушая текст. К продуктивному словарю относятся слова, которые учащиеся активно употребляют в речи, устной и письменной. Исходя из этого, нужно чётко представлять себе, какой набор слов входит в тот или иной словарь по каждой теме, так как у каждого вида свои задачи и свой набор упражнений. Кстати, во многих учебниках по немецкому языку немецких

авторов в каждой теме указан **продуктивный** словарь, который подлежит усвоению, что, конечно же, значительно облегчает работу преподавателя.

Рассмотрим, какие существуют приёмы работы над каждым видом словаря.

Как указывается в методиках по иностранному языку, цель **рецептивного** словаря – вспомнить значение слова, встреченного в тексте. Немецкая методика выделяет 2 пути по достижению этой цели [1]:

1. *Случайное запоминание* – слова запоминаются, потому что часто встречаются в письменных текстах и аудиотекстах;

2. *Намеренное запоминание* – слова запоминаются, благодаря специальной тренировке в упражнениях.

При *случайном запоминании* специальных упражнений не требуется, слова запоминаются сами по себе при условии, что учащиеся много читают и слушают на немецком языке. При *намеренном запоминании* надо уделить внимание развитию языковой догадки и развитию стратегий работы с контекстом и со структурой слова [2, С.13]. Например, понять значение слова помогут следующие приёмы с контекстом:

1. Определить, какой частью речи является слово. Здесь нужно проанализировать окружение слова в тексте, предложении: стоит ли перед словом предлог, прилагательное, артикль и т.д., написано ли оно с большой, маленькой буквы и т.д.

2. Определить, является это слово интернациональным или нет, если да, то значение можно понять, зная значение слова в другом языке. В ином случае – проанализировать форму и состав слова. Например, встретив в предложении слово *verliebte sich*, по наличию суффикса *-te* можно догадаться, что это 2 форма глагола *sich verlieben*, показывает, что глагол рефлексивный. Анализ слова по составу помогает определить нам корень – *lieb-*, подбор однокоренного слова *Liebe*, знакомого многим, подводит нас к выводу, что *verliebte sich* – означает – *влюбился*.

3. Если проведённый анализ никаких результатов не даёт, можно попытаться определить значение слова из контекста.

Как показывает личный опыт, развитие данных стратегий очень помогает учащимся также в подготовке к ЕГЭ и к сдаче экзаменов на знание немецкого языка, проводимых Гёте-институтом.

При работе с **продуктивным** словарём необходимо добиться того, чтобы учащиеся активно использовали новые слова в устной и письменной речи. Этому способствует большое количество разнообразных упражнений на различных этапах работы со словарём: предъявлении, семантизации, тренировке.

Мы в данной статье ограничимся описанием лишь некоторых приёмов работы со словарём на этапе семантизации, когда необходимо, чтобы учащиеся запомнили значение слова и могли правильно употреблять его в речи.

Ведение простого двуязычного словаря в данном случае будет малоэффективным, так как двуязычный словарь не даёт полной информации о слове, о том, какие есть второстепенные значения у слова, как оно употребляется в предложении, в каких ситуациях и т. д.

Из психологии известно, что новая информация лучше и быстрее запоминается, если подкрепить её определёнными ассоциациями, логическими связями, наглядностью. Поэтому гораздо более полезнее и интереснее будут следующие приёмы: словарные карточки, логические цепочки, картинки, Mind-Map и т. д.

Словарные карточки представляют собой карточки, где на одной стороне представлена информация о слове: ед. и мн. число, пример употребления в предложении, однокоренные слова, слова, с которыми слово часто употребляется и т. д., а на обратной стороне – вариант слова в родном языке. Пример[1]:

Das Gepäck (kein Plural)

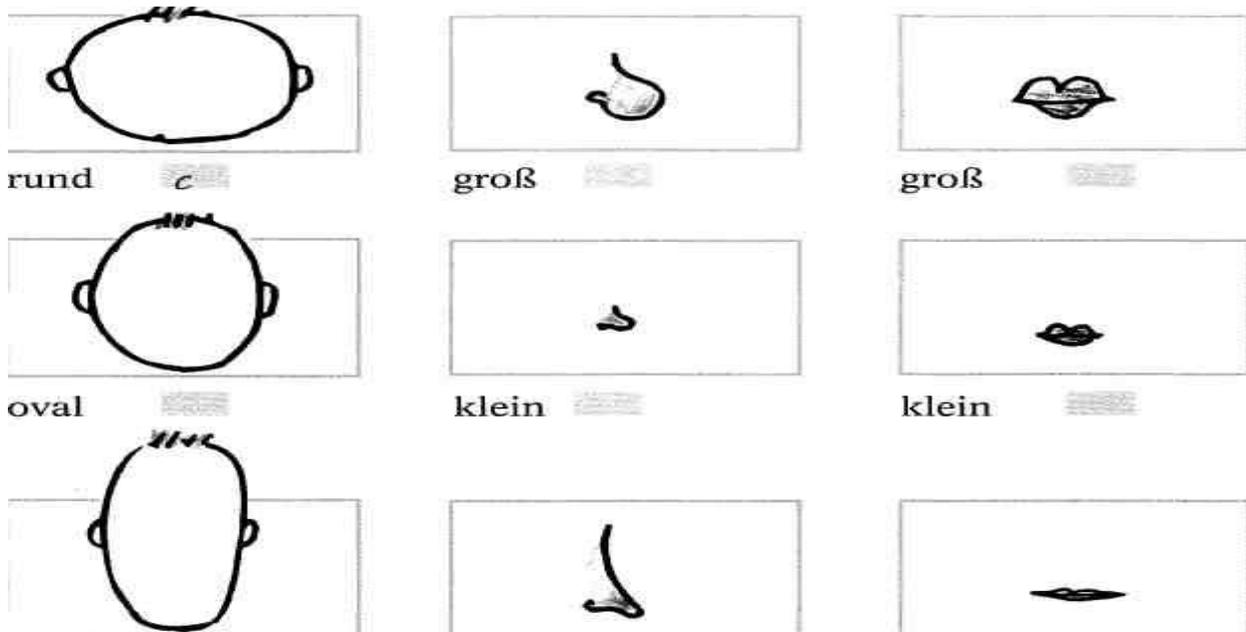
Das Gepäck zum Bahnhof tragen. Ein schweres Gepäck. Zu viel Gepäck haben.

Gepäckstücke: Koffer, Tasche, Rucksack

Багаж

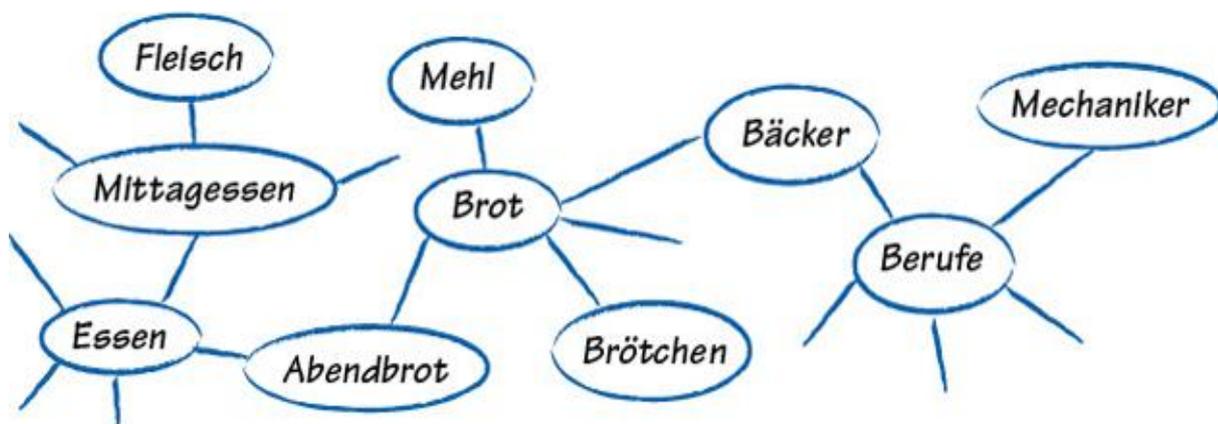
Как известно, легко запоминаются слова, которые сопровождаются наглядным материалом. Поэтому имеет смысл в работе со словарём использовать словарные карточки – картинки. Как показывает опыт, работа с такими карточками позволяет учащимся достаточно быстро освоить новый словарь.

Пример [2, С. 10]:



Логические цепочки позволяют показать связь новых слов с другими.

Пример [1]:



Конечно, есть большое разнообразие приёмов работы со словарём, мы же в своей статье попытались представить наиболее эффективные, которые используются на этапе семантизации.

Литература

1. Материалы онлайн-курса Гёте-института “Deutschunterricht planen”, 2012.
2. Fit fürs Zertifikat Deutsch von Sabine Dinsel, Monika Reimann. Max Hueber Verlag, 2000. – 118 s.
3. Themen aktuell 2. Kursbuch von Hartmut Aufderstraße u. a. Max Hueber Verlag, 2003. – 162 s.

Шурыгина Юлия Александровна, Глухова Юлия Валерьевна
**Организация и методика работы кружка иностранного языка
как одной из форм внеклассной работы учащихся средней школы**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: julia_shurygina@mail.ru
Российская Федерация, г. Кузнецк
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка

Не отрицая значимости различных форм внеклассной работы учащихся средней школы, способствующих обучению иностранному языку, остановимся подробнее на такой форме как кружок иностранного языка. Рассмотрим общие вопросы организации и методики работы кружка иностранного языка в средней школе.

В современных условиях роль предметных кружков в средней школе резко возросла. На занятиях кружка учащиеся совершенствуют свои знания, умения и навыки, убеждаются в практическом значении иностранного языка в организации общения, приобретении дополнительной информации, с пользой проводят своё свободное время. Кружок готовит их к участию в общешкольных мероприятиях на изучаемом языке, способствует их самопознанию, самоутверждению и самовыражению. Как правило, кружок объединяет единомышленников, увлечённых предметом, желающих закрепить и пополнить свои знания, участвовать в коллективных видах деятельности.

Занятия кружка не регламентированы учебной программой. В связи с этим открываются неограниченные возможности для исследовательской деятельности учителя, совершенствования его методического мастерства. В

процессе подготовки и проведения занятий учитель может проверить правильность своих предположений и гипотез, эффективность форм, методов и приёмов, практическую и воспитательную значимость подготовленных им материалов (тексты, ситуации для языковых и ролевых игр, средства наглядности), их влияние на формирование личности школьника.

Кружковые занятия по своему содержанию и структуре ближе к уроку иностранного языка, нежели все остальные виды внеклассной работы по предмету, но не дублируют его. Очень часто они выполняют роль промежуточного звена между уроком и различными формами внеклассной работы. В выборе структуры занятий и их содержания учитывается, что дети пришли на них после напряжённого учебного дня и им необходим отдых, переключение на новые виды деятельности.

С.Н. Савина предлагает несколько вариантов проведения кружкового занятия.

Первый вариант объединяет учащихся всех возрастов, увлекающихся различными видами деятельности: чтением, говорением, инсценированием и драматизацией, прослушиванием и разучиванием песен на изучаемом языке, подготовкой наглядных пособий, оформлением стендов, стенгазет, постановкой номеров художественной самодеятельности. От учителя требуется чёткий ритм действий, умения распределять внимание, время, контролировать качество выполнения заданий, замечать и поощрять успехи каждого.

Другим вариантом проведения занятий является объединение учащихся с более или менее однородной языковой подготовкой для достижения единой цели – совершенствования умений и навыков устной речи или чтения. На занятиях этого кружка имеется возможность планировать общие для всех коллективные формы работы. Распространённые кружки этого типа: «Говорим на изучаемом языке», «Читаем на изучаемом языке», «Знакомимся со страной изучаемого языка» и др.

Наиболее популярным в школьной практике является кружок комбинированного типа. На его занятиях школьники занимаются различными видами деятельности: разучивают стихи и песни, обсуждают прочитанные тексты, просмотренные фильмы, выпускают стенгазеты, драматизируют диалоги, осуществляют постановку инсценировок и

спектаклей, учатся писать письма на изучаемом языке и т. д. Экономичность и эффективность подобного кружка, его значение в создании единой системы учебной и внеурочной работы по предмету не вызывают сомнения.

Независимо от типа кружка в подготовке и проведении его занятий необходимо учитывать следующие общие требования:

1) воспитывающий и развивающий характер материалов и заданий, их практическую направленность;

2) обращённость тематики работы кружка, его форм и методов к различным сторонам познавательной деятельности учащихся:

– интеллектуальной (активный поиск, догадка, понимание целевых установок и готовность к их выполнению),

– эмоциональный (радость познания, переживание эмоций удивления, ожидания нового, успеха, удовлетворения и т. д.),

– волевой (инициативность, способность к постановке и решению задач, готовность довести дело до конца);

3) творческий подход к планированию и реализации задач, отсутствие однообразия и шаблона в работе;

4) наличие логической связи между отдельными занятиями кружка; опора на знания, умения и навыки, полученные учащимися на уроках.

Несмотря на добровольное участие в работе кружка, следует добиваться образования постоянного состава кружка, соблюдения определённых правил, регулирующих его деятельность. Они вырабатываются совместно учителем и учащимися и доводятся до сведения всех членов кружка. Занятия проводятся по стабильному расписанию, включенному в общешкольное расписание. Количество членов кружка зависит от направления его работы. Так, в том случае, если основное внимание на его занятиях уделяется совершенствованию умений и навыков устной речи, в нем могут заниматься не более 10-12 школьников.

Структура занятий и содержание работы кружка определяются исходя из его целевых установок, особенностей контингента учащихся с учётом возможностей школы, личности и уровня педагогического мастерства учителя.

В организации работы кружка необходимо учитывать ведущие стимулы, побуждающие учащихся посещать его занятия, такие, как: для 5-6-х классов –

новизна предмета, разнообразие и увлекательность форм и видов деятельности; для 7-9-х классов – возможность узнать новые интересные сведения о стране изучаемого языка, её истории, обычаях и традициях; для 10-11-х классов наряду с интересом к стране изучаемого языка и деятельности молодежных организаций профессиональные интересы – возможность приобрести знания, умения и навыки, необходимые по избранной специальности, узнать сведения, которые будут полезны в занятиях по другим предметам и т. д. На всех этапах работы кружка особый интерес для учащихся представляют общение со своими сверстниками вне урока, личность учителя – руководителя кружка, наличие прямой и обратной связи с учебным процессом, что повышает практическую значимость овладения иноязычной деятельностью вне урока. Желательно, чтобы тематика работы кружка дополняла и углубляла материалы урока, способствовала их более прочному усвоению, предусматривала связь с жизнью учащихся и стимулировала их потребность в общении.

Правильный выбор места проведения занятий кружка и интерьера кабинета иностранного языка способствует созданию естественного фона для речевого общения учащихся, стимулирует их речевую активность, помогает снять усталость после уроков. Организация на занятиях кружка подготовительной работы к массовым мероприятиям на изучаемом языке, проведение открытых занятий кружка с приглашением всех желающих позволяет более тесно увязать их со всей системой внеклассной работы по предмету, придать им определённую практическую значимость [1].

С.Н. Савина отмечает, что участие школьников в работе кружка иностранного языка способствует совершенствованию коммуникативно-творческих умений и навыков учащихся.

В зависимости от намеченных задач, интересов и возраста детей, уровня их речевой компетентности руководитель вправе предложить членам кружка любой вид деятельности. Задачи совершенствования умений и навыков аудирования, говорения и чтения могут решаться изолированно или параллельно с развитием игровой и художественно-исполнительской деятельности детей. На начальном этапе работы кружка более предпочтительным является второе направление, так как оно даёт возможность создать на занятиях необходимый эмоционально-

эстетический тонус, расширить диапазон творческой активности ребенка, в какой-то мере преодолеть искусственность условий изучения иностранного языка в школе.

Важным направлением работы кружка является целенаправленное и осознанное учащимися совершенствование речевых умений и навыков в процессе выполнения специальных заданий на аудирование, говорение и чтение. По своему характеру они либо резко отличаются от традиционно используемых на уроках иностранного языка, либо дополняют и расширяют их.

Задача учителя заключается в том, чтобы выбрать приемлемое направление, реализовать предложенные виды кружковой деятельности или, оттолкнувшись от них, в соответствии со своим опытом и возможностями разработать собственную методику работы кружка [1].

Литература

1. Савина, С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М., 1991. – С. 67-118.

Шурыгина Юлия Александровна, Глухова Юлия Валерьевна
**Организация внеклассной работы учащихся средней школы
как проблема педагогических исследований**

Российская Федерация, г. Пенза
Пензенский государственный университет
e-mail: julia_shurygina@mail.ru
Российская Федерация, г. Кузнецк
МБОУ СОШ №3 г. Кузнецка

Ю.К. Бабанский рассматривает понятие «внеклассная работа» как «воспитательная работа, проводимая классными руководителями и учителями-предметниками с учащимися своей школы после уроков» [1, 4, С. 527].

По мнению С.А. Смирнова «Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка» [6, С. 425-449].

В методических источниках внеклассная работа также рассматривается как важная часть учебно-воспитательного процесса. По мнению Р.К. Миньяра-Белоручева «Внеклассная работа – работа учителя с учениками в часы, не предусмотренные расписанием занятий» [3].

В педагогической литературе отмечается случаи отождествления понятий «внеклассная», «внеучебная» и «внешкольная работа». Ю.К. Бабанский считает подобное отождествление неправомерным и рассматривает «внеучебную» и «внешкольную работу» как наиболее широкие и синонимичные понятия, охватывающие все формы воспитательной работы, проводимые вне учебного времени [4].

Анализ представленных выше определений позволяет сделать промежуточные выводы:

- внеклассная работа – разновидность педагогической деятельности, предполагающая сотрудничество учителя с учениками;
- внеклассная работа проводится во внеучебное время, т.е. в часы, не предусмотренные расписанием занятий;
- внеклассная работа, обладающая воспитательной направленностью, обеспечивает необходимые условия для социализации личности ребенка.

В данной статье под внеклассной работой учащихся средней школы мы понимаем упорядоченную совокупность внеаудиторных занятий, непосредственно связанных с учебным процессом, однако имеющих качественную специфику, проявляющуюся в воспитательной направленности, относительную самостоятельность и собственную логику.

Принято считать, что основным назначением внешкольной воспитательной работы является пробуждение или углубление школьников интереса к различным областям знания и видам деятельности, раскрытие и развитие их талантов и способностей, воспитание их познавательной активности, оказание им помощи в выборе профессии, культурная организация их досуга.

В.С. Селиванов отмечает, что в современной педагогической литературе наблюдается смешение и отождествление понятий, связанных с осуществлением воспитательной работы во внеурочное время. В некоторых педагогических источниках они объединяются одним общим понятием – внеклассная воспитательная работа. В других источниках наряду с внеклассной воспитательной работой выделяют еще внеурочную работу по

учебным предметам (предметные кружки, секции, олимпиады, выставки творческих работ и др.). К внеклассной же работе относят работу с учащимися классных руководителей, школьного библиотекаря и всех других школьных работников, которая проводится во внеурочное время, но не имеет специально выраженного предметного характера (не направлена на изучение какого-либо одного учебного предмета). Эта работа может проводиться в стенах школы или за её пределами, но организуется и проводится работниками школы (собрания, классные часы, линейки, вечера отдыха, выставки, экскурсии, походы и др.).

Тематика статьи заставляет нас обратиться к определению места внеклассной воспитательной работы в педагогическом процессе школы. В настоящее время проблемам организации внеклассной работы учащихся средней школы посвящены исследования В.С. Селиванова, С.А. Смирнова, Н.Е. Щурковой и др. [5, С. 306-312].

Внеклассная воспитательная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности и обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на учащихся. Рассмотрим указанные возможности более подробно.

1. Разнообразная внеклассная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребёнка. Внеклассная работа помогает преодолеть стереотипы в восприятии ребенка как ученика. Кроме того, разнообразные виды деятельности способствуют самореализации ребёнка, повышению его самооценки, уверенности в себе, т.е. положительному восприятию самого себя.

2. Включение в различные виды внеклассной работы обогащает личный опыт ребёнка, его знания о разнообразии человеческой деятельности, ребёнок приобретает необходимые практические умения и навыки.

3. Разнообразная внеклассная воспитательная работа способствует развитию у детей интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом деятельности. Если у ребенка сформирован устойчивый интерес к труду в совокупности с определенными практическими навыками, обеспечивающими ему успешность в выполнении заданий, тогда он сможет самостоятельно организовать, свою собственную деятельность. Это особенно актуально

сейчас, когда дети не умеют занять себя в свободное время, в результате чего растут детская преступность, проституция, наркомания и алкоголизм.

В различных формах внеклассной работы дети не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе, т.е. приобретают опыт коллективного взаимодействия (сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах, ставить себя на место другого человека и пр.).

Формы внеклассной воспитательной работы более многообразны, чем формы внеурочной работы по учебным предметам. Разнообразие форм внеклассной воспитательной работы постоянно пополняется новыми формами, соответствующими изменяющимся общественным условиям школьной жизни [5, С. 306].

Все многообразие форм воспитательной работы с учащимися можно разделить на три группы в зависимости от основной решаемой ими воспитательной задачи:

1) формы управления и самоуправления школьной жизнью (собрания, линейки, митинги, часы классных руководителей, заседания представительных органов ученического самоуправления, стенная печать и др.);

2) познавательные формы (экскурсии, походы, фестивали, устные журналы, информации, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки и др.);

3) развлекательные формы (утренники и вечера, «капустники», «посиделки» и т.п.).

Естественно, каждая используемая форма педагогического процесса решает не одну какую-то воспитательную задачу. Это правомерно и для познавательных и развлекательных форм воспитательной работы. Например, развлекательные формы не могут и не должны быть сугубо развлекательными: они будут развлекать по-настоящему, только внося в сознание и чувства детей представления и знания о чём-то ранее неизвестном и уверенность в собственной значимости в системе межличностных отношений. А чтобы обеспечить это, нужно хорошо продумать организацию «мероприятия», привлечь к организации и проведению максимальное число участников (в оптимальном случае – все участники должны ощущать себя ответственными организаторами проводимой формы работы), добиться,

чтобы воспитанники хорошо отдохнули. Таким образом, и развлекательные формы воспитания (если они правильно педагогически продуманы, подготовлены и проведены) способствуют интеллектуальному и духовному развитию школьников, укреплению их здоровья.

В современных условиях более существенное внимание воспитателей, чем в недалеком прошлом, привлекает личность, индивидуальность. Понятия «лично ориентированное воспитание», «обучение, центрированное на ученика» и т.п. наполняются практическим организационно-педагогическим и психологическим содержанием: диагностикой уровня интеллектуального, физического и эмоционально-нравственного развития, разработкой стратегии и тактики (технологии) индивидуального темпа освоения содержания образования и формирования определённых черт характера. В связи с этим новый, более глубокий смысл приобретает классификация форм осуществления внеклассной воспитательной работы в зависимости от количества участников того или иного воспитательного мероприятия. Индивидуальные, групповые и массовые формы организации педагогического процесса в своем сочетании обеспечивают, с одной стороны, оптимальный учёт особенностей воспитанника и организацию деятельности и отношений каждого в соответствии с присущими ему возможностями, а с другой – адаптацию всех к социальным условиям неизбежного сотрудничества с индивидами самого широкого спектра идеологий, национальностей, профессий, образа жизни, темперамента, характера и т.д.

Если в учении деятельность развития интеллекта по сути своей сугубо индивидуальна, то в воспитательной работе сама технология выражается во взаимодействии индивида с другим или, что чаще, с другими, не во всем похожими, а нередко и во многом на него не похожими субъектами воспитательного процесса. Сущность воспитания как процесса в наибольшей степени выражается в деятельности взаимодействия с другими людьми, в которой формируются отношения индивида к его окружению. Именно в связи с этим классификация форм воспитательной работы по количеству участников этого процесса является более актуальной, чем в обучении.

Это не значит, однако, что используемые средства и методы перестают играть свою существенную роль. В зависимости от этого признака можно разделить формы воспитательной работы на три группы:

1) словесные (собрания, митинги, информации и т.п.), в ходе которых используются словесные методы и виды общения;

2) наглядные (выставки, музеи, экскурсии, стенды и другие формы наглядной агитации), которые ориентированы на использование наглядных методов – зрительного восприятия воспитанниками образцов отношений, действий и т.п.;

3) практические (дежурства, шефская и благотворительная деятельность, сбор и оформление экспонатов для музеев, выставок, изготовление стендов, выпуск газет, журналов, участие в трудовых операциях и др.), основу которых составляют практические действия воспитанников, изменяющие объекты их деятельности [5, С. 307].

Отличие классификации указанных форм воспитательной работы от классификации методов обучения состоит в том, что при классификации методов по источнику знаний рассматриваются отдельные методы в качестве самостоятельных путей решения дидактической задачи. Например, объяснение – самостоятельный метод и может быть использован независимо от других. Любая же словесная форма не ограничивается одним методом. На собрании, например, могут и объяснять, и рассказывать, и спорить (дискуссия) и т.п. Точно так же и при использовании практических и наглядных форм. Например, изготовление стенда никак не укладывается в использование только упражнений или только графических работ и т.п., но всегда подразумевает использование нескольких (многих) методов в определенном сочетании (как и не одного, а нескольких видов деятельности). В этом суть полиморфности формы педагогического процесса. Истоки полиморфности формы – в многоплановости отдельной педагогической задачи, в длительности её решения, не ограничивающейся временем взаимодействия воспитанника с воспитателем, в тесной взаимосвязи педагогических задач, в динамичности и недискретности педагогического процесса. Все это может быть «преодолено», многослойная динамичная совокупность задач может быть решена только через форму, а не прямо благодаря использованию какого-либо метода, пусть даже и весьма совершенного, правильно выбранного и т.п.

Для воспитательной работы это характерно ещё в большей мере, чем для учебной: в обучении в результате использования одного метода может

быть создана иллюзия решения педагогической задачи в виде усвоения определенной суммы знаний, формирования определенного умения. Но педагогическая задача, решаемая в обучении, не ограничивается знаниями и умениями. Существенными её составляющими являются формирование отношений, разностороннее развитие учащегося-воспитанника. А это может быть обеспечено лишь определенным сочетанием средств и методов их применения, т.е. в рамках формы, которая соответствует всему содержанию задачи. [5, С. 310].

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст]: учебное пособие / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1989. – 356 с.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь // Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. – М., 1996.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под редакцией Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Педагогика: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.
5. Савина, С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М., 1991. – С. 67-118.
6. Селиванов В.С. Формы внеклассной воспитательной работы // В.С. Селиванов Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М., 2004. – С. 306-312.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и межкультурной коммуникации.....	3
<i>Аверьянова Н. А., Колмыкова М.О.</i> Английский речевой этикет.....	3
<i>Аверьянова Н. А., Сюсюмова Л.С.</i> Иноязычные вкрапления в художественном тексте.....	6
<i>Андросова О. Е.</i> Перевод заголовков в разных функциональных стилях.....	9
<i>Брыкина С.В.</i> К вопросу о переводе реалий.....	14
<i>Гордеева Т. А., Тишулин П. Б., Дурина О.А.</i> Жанр политической речи как объект лингвистических исследований	17
<i>Дидык Ю. А.</i> Перевод изобразительно-выразительных средств языка в манипулятивных контекстах (на материале пьес Б. Шоу).....	22
<i>Дидык Ю. А.</i> Категория наклонения в манипулятивных контекстах: особенности перевода на русский язык (на материале пьес Б.Шоу).....	26
<i>Ерёмина Н. К.</i> Многозначность фразеологизмов компьютерного подъязыка.....	31
<i>Корабельникова О.А.</i> Особенности перевода имен собственных в сказке Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес».....	34

<i>Кучерова Л. Н.</i> Некоторые трудности перевода немецких заголовков на русский язык.....	41
<i>Морозова Е. Н.</i> Реализация стилистического потенциала грамматической формы в английском языке (на примере артикля).....	45
<i>Нягу С. В.</i> Психологическая терминология как элемент поисковой информационной системы.....	50
<i>Ожегова Е. Ю.</i> Перевод специализированных текстов (на материале юридической терминологии).....	54
<i>Павлык Е. А.</i> Кельтские заимствования в современном английском языке.....	58
<i>Потылицина И. Г., Трыкина Е. А.</i> Representation of Gender Stereotypes in the English Advertising Discourse.....	62
<i>Пчелинцева М.</i> Культурная жизнь Германии.....	66
<i>Разуваева Т. А.</i> Стилистические возможности немецких диалектизмов (на материале художественного произведения Н. Fallada „Der eiserne Gustav“.....)	70
<i>Разумова М. В.</i> Интерференция и положительный перенос при изучении двух иностранных языков.....	75

<i>Савельева Д. О., Синенкова Е. Е.</i> American English vs British English.....	79
<i>Сергеева Т. С.</i> Из истории возникновения аббревиатурных номинаций в европейских языках.....	83
<i>Соболева Е. Г.</i> Структурно-функциональные характеристики англоязычных учебных юридических текстов.....	88
<i>Соболева Е. Г.</i> Прагматические характеристики англоязычных учебных юридических текстов.....	91
<i>Лакина Н. Ю.</i> Семантическая инкорпорация в глагольном управлении.....	95
<i>Степанова З. М., Дринякина М. А.</i> Национально-культурная специфика концепта пространства (на материале пространственных предлогов французского и русского языков).....	99
<i>Суркова Л. В.</i> Лексико-грамматические признаки глаголов изменения состояния.....	102
<i>Тимонина А. П.</i> Феномен «семья» во французских бытовых сказках.....	105
<i>Шибанова Е. А., Борисов А.В.</i> Лингвокультурное пространство как специфическая область изучения французского менталитета.....	109

Раздел II. теория и практика обучения иностранным языкам в школе и в вузе. Актуальные тенденции языкового образования в России и за рубежом.....	113
<i>Julia Ricart Brede</i> Auswertungsmöglichkeiten eines C-Tests im L2-Kontext am Beispiel des DFG-Netzwerkes „Kobalt-DaF“	113
<i>Dr. Wolfgang Schulz</i> Lehrerbildung in Europa. Nationale Probleme – Internationale Perspektiven.....	121
<i>Борисов А. В., Шибанова Е.А.</i> Современные подходы в формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенции в обучении иностранному языку в вузе.....	130
<i>Бурякова О.Л.</i> Сущность и назначение социально-профессиональной ориентации.....	133
<i>Бухминова Р. А.</i> Особенности формулирования целей урока немецкого языка (на примере модели дидактического анализа).....	137
<i>Васякина Е.Н.</i> Актуальные проблемы образования в Германии.....	140
<i>Дмитриев Д.В.</i> Реализация принципа обратной связи в процессе изучения английского языка с помощью мультимедиа.....	143
<i>Жалдыбина А. Н.</i> Использование образовательных веб-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам.....	147

<i>Косенок А. И.</i>	
Роль адаптационных методик в обучении иностранных студентов	151
<i>Лёвина И. Е.</i>	
Prinzipien des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts... ..	153
<i>Мартынова О. В.</i>	
Использование игр и игровых приёмов в процессе обучения немецкому языку в средней школе.....	157
<i>Песчанская Т. И.</i>	
Использование холистического подхода в повышении продуктивности урока иностранного языка.....	162
<i>Питерскова Т. А.</i>	
Функциональные возможности информационных технологий в обучении иноязычной лексике.....	167
<i>Потылицина И.Г., Луценко А. О.</i>	
Using video for English lessons.....	172
<i>А.Ж. Рабаева</i>	
Обучение деловому иностранному языку.....	176
<i>Разуваева Т. А., Кузнецова Ю.</i>	
Внеклассное чтение на уроке немецкого языка как средство повышения мотивации учащихся.....	179
<i>Сагиева Г.Б., Масалимова А.С.</i>	
Интерактивные формы преподавания в процессе обучения иностранному языку.....	184
<i>Синенкова Е. Е., Шаша Р.Р.</i>	
Проблема организации самостоятельной учебной деятельности школьников на уроке иностранного языка.....	190

<i>Сорокина Л. И.</i> Коммуникативный подход в обучении иностранному языку.....	195
<i>Трипутень Е.В.</i> Обучение грамматической стороне речи на уроках немецкого языка в средней школе с использованием игр.....	198
<i>Шестаков К. В.</i> Дистанционное обучение английскому языку в коммуникационной информационной среде.....	202
<i>Шилина О. А.</i> Некоторые приёмы работы над словарём на этапе семантизации.....	205
<i>Шурыгина Ю. А., Глухова Ю. В.</i> Организация и методика работы кружка иностранного языка как одной из форм внеклассной работы учащихся средней школы	209
<i>Шурыгина Ю. А., Глухова Ю. В.</i> Организация внеклассной работы учащихся средней школы как проблема педагогических исследований.....	213

Пензенский государственный университет
Педагогический институт имени В.Г. Белинского

Историко-филологический факультет
Направление «Иностранные языки»

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

**Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы
лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных
языков**

Материалы международной научно-практической конференции

10-11 октября 2013 года

Редакционная коллегия:

Е. Ю. Алёшина, канд. ист. н., доц.; Т. А. Гордеева, докт. филол. н.,
профессор; Т. В. Дубровская, докт. филол. н., доц.; Л. И. Крюкова,
канд. филол. н., проф.; Н. А. Павлова, канд. пед. н., доц.; Т. А. Разуваева,
канд. пед. н., доц.; А. П. Тимонина, канд. филол. н., проф.; Ю. А.
Шурыгина, канд. пед. н., доц.; О. В. Ягов, д-р ист. наук, проф.

Адрес редакции: 440026, Пенза, ул. К. Маркса, д. 4. корп. 16. каб. 5.

Телефоны: 8 (8412) 688866, 688822

E-mail: yagovdom@mail.ru

www: [http:// www.iff.pnzgu.ru](http://www.iff.pnzgu.ru)

Подписано в печать 30.09.2013г. Формат 60\84, 1/16.

Бумага писчая белая. № заказа 696.

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии

ИП Поповой М.Г.

Пенза, ул. Московская, 74, к. 211. Тел. 56-25-09.

e-mail: tipograf_popovamg@inbox.ru

