

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»



**XIII Всероссийская конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»
(20–24 апреля 2009 г.)**

**ТОМ II
ФИЛОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 2
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
И МЕТОДИКИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Томск
2009

ББК 74.58
В 65

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

В 65 XIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (20–24 апреля 2009 г.) : В 6 т. Т. II. Филология. Часть 2. Актуальные проблемы изучения иностранных языков и методики их преподавания ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2009. – 346 с.

Научные редакторы:

Быконя В.В., доктор филол. наук, профессор;
Крюкова Е.А., канд. филол. наук, доцент;
Слабухо О.А., ассистент;
Уткина Г.И., доцент;
Казанцев А.Ю., канд. филол. наук, доцент;
Круглова Л.В., канд. филол. наук, доцент;
Лисицина Н.И., канд. филол. наук, доцент;
Кошкарлова С.М., доцент;
Коваленко Н.С., канд. филол. наук, доцент;
Ананьева Л.Г., канд. филол. наук, доцент;
Козлова И.Е., канд. филол. наук, доцент;
Саржина Е.М., доцент.

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

© ГОУ ВПО «ТГПУ», 2009

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕТОДИКИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

DIE NEGATION IM ALTHOCHDEUTSCHEN, MITTELHOCHDEUTSCHEN UND IM HEUTIGEN DEUTSCH

С. Ю. Вайнберг

Томский государственный педагогический университет

Dahl (1979) hat in seiner Untersuchung festgestellt, dass die Mehrheit der Sprachen der Welt sich dieser Methode bedient, um die Negation zum Ausdruck zu bringen. Dennoch sind auch Sprachen bekannt, in denen die Negation z.B. durch unterschiedliche Tonführung ausgedrückt wird.

Je nachdem, ob zum Zwecke einer Negation ein gebundenes oder freies Morphem hinzugefügt wird, handelt es sich um eine Markierung in morphologischer oder in syntaktischer Hinsicht. Kontextuell ist ein negierter Satz meist stärker eingebunden als ein entsprechender positiver Satz. Hinsichtlich negierter Sätze spricht man dabei von pragmatischer Markierung.

Der Bereich der Negation umfasst eine große und heterogene Gruppe von sprachlichen und außersprachlichen Phänomenen. Negieren (verneinen) kann man nicht nur mit Hilfe spezifischer (direkt dafür ausgebildeter) sprachlicher Mittel; auch unspezifischer Mittel stehen zur Verfügung. Zu letzteren gehören z.B. nonverbale Mittel (etwa das Kopfschütteln) oder sprachliche Strategien. Neben unspezifischen hat jede Sprachgemeinschaft spezifische sprachliche Mittel der Negation ausgebildet. So gibt es auf der Wortebene Gegenbegriffe und sie können in einer Sprache wie dem Deutschen auch in gewissen Masse produktiv hergestellt werden – auf dem Wege der Wortbildung.

Dem Mittelhochdeutschen ging das Althochdeutsche (Ahd.) (etwa 750 bis 1050, Frühmittelalter) voraus. Das Althochdeutsche als ältere Sprachstufe des

Deutschen liegt ursprünglich nur in einer Vielzahl örtlicher Mundarten (Dialekte) vor. Das Althochdeutsche verliert auch viele altgermanische Charakterzüge.

Die Negation im althochdeutschen ist im Vergleich zu mittelhochdeutschen problematisch. Es geht um den syntaktischen Status von Negationspronomen *-ni*. Problematisch erscheint die Klassifizierung von *ni*. Die Negationspartikel *ni* muss im Althochdeutschen natürlich vor dem Verb stehen. Dabei konnte sich an das Verb die Negationspronomen anschließen: **nieman** (**ne+ ieman**), **nicht**, **niht** (**ne+iht**) usw.

Das Pronomen *niht*, das zuerst zu *ne* zur Verstärkung angliederte, war von XII Jahrhundert verbindlich. Deshalb muss man sagen: Er **enist niht** guot (Er ist nicht guter); Er **enklaget niht** (Er beklagt sich nicht).

Die alte Negation **ne**, die ursprünglich als Verstärkung zu *niht* galt, gab die Möglichkeit im Mittelhochdeutschen ohne **ne** gebräuchlich sein.

Bei der Interpretation von *ni* als Satzglied ändert sich das Verhältnis dahingehend, dass es weniger Verberst- und mehr Verbdrittstellung gibt. In Nebensätzen tritt insbesondere mehr Verbviertstellung auf.

Der Status von *ni* lässt sich anhand des vorliegenden Korpus auch dadurch klären, dass anhand von Hauptsätzen mit Präterito-Präsentien überprüft wird, welche Satzglieder vor dem finiten Verb in Zweitstellung stehen können: Nominativergänzung, Akkusativergänzung, prädikative Nominativergänzung, prädikative Adjektivergänzung, Modalangabe, Temporalangabe und eben *ni*.

Was die Negation im Mittelhochdeutschen betrifft, so wird sie viel lockerer gehandhabt, als wir in diesem Punkt nahezu mathematisch geregelten Neuhochdeutschen kennen. Es gibt wesentlich mehr Negationsadverbien und -partikel, diese können frei im Satz oder proklitisch bzw. enklitisch mit anderen Wörtern verbunden auftreten, und Negationen können im Satz gehäuft auftreten. Alle diese Unterschiede machen das Verständnis der mhd. Negation zunächst etwas schwieriger.

Die Verneinung im Mittelhochdeutschen besteht in der Regel aus 2 Negationsteilen, d.h. Doppelte Verneinung.

Negationspartikel

- einfaches **ne** vor Modalverben, *tuon, son, hen, len, ruochen*

Bsp.: *ich ne kan*
(*ich kann nicht*)

proklitisch: *en- in- n-*

Bsp.: *enkan, enhabe,*
inwere (=
nist

enwære),

nu enwelle got ,
das möge Gott
zulassen'

nicht

enklitisch: *-ne -n*

Bsp.: *dune, ichn*
erne kumt,
er kommt nicht'

Negation wird im Mittelhochdeutschen durch die Adverbien *wieniemer/nie niene/ niht , niener/ niender(t)/ nieren(t)* (niemals, nicht, nirgendwo), auch durch Pronomen – *nieman* (niemand, keiner), *nehein / kein* (kein), *newöder*

(keiner von beiden), *dehein/ kein* (kann sowohl „*irgendein*“ als auch „*kein*“ bedeuten), und durch Konjunktionen *noch* (und nicht, auch nicht, nicht einmal) *noch-noch, newöder-noch, deweder-noch* (weder-noch, noch) ausgedrückt.

Der mhd. Hauptsatz wird in der Regel durch die heute nicht mehr gebräuchliche Negationspartikel *ne/en* verneint, die unmittelbar vor dem Verb in den Satz eingeschaltet wird und oft auch in ihren ausschließlich proklitisch mit dem Verb verbundenen bzw. enklitisch mit dem vorhergehenden Wort unmittelbar verbundenen Varianten *en- -n* und *n-* auftritt.

Gerade bei enklitisch verbundener Negationspartikel kommen häufig Kurzungen vor, die diese beinahe unkenntlich machen. *in* zum Beispiel kann eine verkürzte Enklise von

ich *en* sein:

hkrre, in (= ich en) mac ,Herr, ich kann nicht‘

Dazu tritt dann meist ein zusätzliches *niht*, ein Negationsadverb oder ein Pronomen.

erne kumt niht ,er kommt nicht‘

Das heißt: Wenn mehrere verneinende Ausdrücke in einem Satz beieinander stehen, werden diese nicht, wie im Neuhochdeutschen oder im Lateinischen mathematisch gegeneinander aufgerechnet, vielmehr bleibt der Satz einfach verneint.

Ebenso möglich ist eine (zusätzliche) Verneinung durch ein bildhaft gebrauchtes

Substantiv im Akkusativ (vgl. nhd.: „das interessiert mich nicht die Bohne“), das etwas sehr Kleines oder Minderwertiges bezeichnet. Möglich sind hier: *bast, ber, blat, ei, oder wint*.

daz allez ist niht eine bþne wert ,All das ist überhaupt nichts wert‘

Ähnlich können auch *lützel*, eigentlich ‚wenig‘, ‚klein‘, *wkne*, eigentlich ‚wenig‘, ‚klein‘, ‚gering‘, *kleine*, eigentlich ‚klein‘, ‚gering‘, ‚schwach‘, ‚fein‘ und *selten*, eigentlich ‚selten‘, ‚kaum‘ zur Verneinung (‚überhaupt nicht‘/‚überhaupt nichts‘, ‚niemals‘) verwendet werden.

lützel ieman ,überhaupt keiner‘

Dies kann mit Ausdrücken wie *vil, harte, dicke* (‚sehr‘) noch verstärkt werden.

Im Mittelhochdeutschen beginnt also das allmähliche Umschlagen in mononegierte Einstellung die negierte Sätze, die für heutiges Deutsch typisch ist.

Die Negationsträger des Deutschen lassen sich nicht einer grammatischen Klasse zuordnen. Bei ihrer syntaktischen Beschreibung sind sie vielmehr verschiedenen grammatischen Kategorien (Partikel, Adverb, Pronomen usw.) zuzuordnen. Gemeinsam ist allen die Eigenschaft, eine positive Voraussetzung zu negieren. Damit lässt sich Negation als eine semantische Einheit verstehen. Im Folgenden soll auf den Formenbestand der Negationsträger im Deutschen und ihre grammatische Zuordnung eingegangen werden.

Die meisten der Negationsträger sind unflektierbar: nein, nicht, nichts, nie, niemals, nirgends, nirgendwo, nirgendwohin, nirgendwoher, weder-noch. Flektierbar mit ausgeprägtem Formenbestand ist niemand und kein.

Im Deutschen treten die Negationsträger in unterschiedlichen Positionen bzw. Funktionen im Satz auf. Sie müssen demnach unterschiedlichen Wortklassen zugeordnet werden.

Aber auch ein einzelner Negationsträger kann unterschiedlichen Wortklassen zugeordnet werden. So z.B. kann kein einmal der Wortklasse substantivische Pronomen zugeordnet werden, oder als Artikelwort auftreten.

In der deutschen Gegenwartssprache steht in einem einfachen Satz in der Regel nur ein Negationsträger. Als Stilmittel einer vorsichtigen Affirmation (Litotes) kann jedoch neben *nicht* ein Negationssuffix (*-un*, *-los* etc.) oder *ohne* stehen.

Er liest ein *nicht* uninteressantes Buch. (= ein ziemlich interessantes Buch)

Das gemeinsame semantische Kennzeichen aller Negationswörter besteht darin, dass mit ihnen der Sprechende den Inhalt seiner Aussage verneint.

Die deutsche Sprache kennt eine relativ umfangreiche Auswahl von Wörtern zum Ausdruck der Verneinung, die unterschiedlichen syntaktischen Klassen angehören.

Es ist bekannt, dass besonders die unfeste Position des Negationswortes **nicht** wichtige Schwierigkeiten erhebt. Da die besondere Negationsstellung oft die Bedeutung des deutschen Satzes vielfach variieren kann, unterliegt sie komplizierten, ganz spezifischen Regeln.

Im Großen und Ganzen ist die Negation eine Operation, mit deren Hilfe den Wahrheitswert einer Aussage in ihren entgegengesetzten Wahrheitswert verkehrt. Die entscheidende Rolle der Verneinung im Kommunikations- und Informationsprozess, die manchmal auch die Sprechsituation der Gesprächspartner ändern kann, egal in welcher Sprache sich einer äußert oder äußern muss, macht daher die Behandlung der Negation zu einem wichtigen Problem des Fremdsprachenunterrichts.

Литература

1. Филичева, Н. И. История немецкого языка / Н. И. Филичева. – М. : Изд-во Московского университета, 1959. – 269 с.
2. Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, publ. de P. Grebe, Mannheim, 1959. – 530 S.
3. Erben, J., Abriss der deutschen Grammatik / Jürgen Erben, 7 Aufgabe. Berlin, 1964. – 356 S.
4. Mattausch, J., Zur Negation im Deutschen, Deutsch als Fremdsprache / Jochan Mattausch. – Leipzig, 3/1967. – 456 S.
5. Moskalskaja, O. J. Deutsche Sprachgeschichte / O. J. Moskalsakja – Moskau, 1985. – 280 S.

СОВЕТЫ БУДУЩЕМУ ПЕРЕВОДЧИКУ

А. А. Геворкян

Томский государственный педагогический университет

Многочисленные контакты с представителями зарубежных стран стали повседневной практикой. Довольно часто общение лиц, участвующих в международных коммерческих переговорах, может протекать без участия переводчиков, особенно если требуется использование языков, имеющих мировое распространение – английского, французского, немецкого.

Однако когда от простого общения надо перейти к тщательной проработке каждого пункта договора, где неточное слово или выражение может привести к непредвиденным убыткам одной или обеих сторон, к неправильному или даже незаконному получению или использованию прибыли и другим неприятностям, лучше не рисковать и прибегнуть к услугам переводчика.

В деловых встречах и переговорах переводчик находится в своеобразном положении. С одной стороны, его услуги необходимы, а следовательно, он – обязательный участник переговоров. «Но своеобразие его положения в том и состоит, что, с другой стороны, при всей своей необходимости его не должно быть заметно, он должен быть «невидимкой». Это не самостоятельный участник деловых переговоров, это «инструмент», с помощью которого процесс деловых международных переговоров протекает наиболее эффективно»[1].

Итак, каждый переводчик, желающий достигнуть высокого уровня профессионализма, должен запомнить несколько простых, но очень важных правил.

Во-первых, переводчик должен отлично владеть иностранным языком. Но в первую очередь он должен в совершенстве знать свой родной язык. Здесь поможет чтение классической литературы. Кроме классики необходимо читать газеты и журналы, изучать аннотации к лекарствам и инструкции к бытовой технике. Таким образом, переводчик получит необходимый запас стандартных фраз и выражений, которые сможет использовать в работе. Всё это поможет свободно владеть различными стилями языка: публицистическим, официально-деловым, научным, художественным. Кроме того, следите за своей речью в бытовых условиях, обдумывайте то, что хотите сказать, правильно стройте предложения. В итоге вы доведете свои речевые навыки и умения до автоматизма, будете говорить правильно всегда и везде.

«При должном упорстве любой человек может научиться говорить на иностранном языке. Но если вы не имеете знаний в области географии, истории и, например, политики, стать хорошим переводчиком невозможно. Очень затруднительно переводить речь оратора, если ты не знаешь предмета разговора. Вы будете в курсе событий, если ежедневно будете смотреть новости и читать аналитические публикации в СМИ, как на родном языке,

так и на иностранном»[3]. Сейчас в этом помогает и интернет, и спутниковое телевидение. Если вы допускаете какие-то огрехи при переводе на английский или вам сложно найти точный аналог на русском языке при переводе английской пословицы, это простительно. Но если вы смутно представляете себе, где находится Вьетнам, и не знаете его столицу, то это серьезно. Если вы не знаете, кто является премьер-министром, например, Канады, ни о каком переводе на высшем уровне не может быть и речи.

Знать то, как в той или иной стране принято приветствовать друг друга или как нужно вести себя за столом, то есть знание этикета, является обязательным условием для переводчика. И тем не менее необходимо изучать историю Древнего Рима и Древней Греции, читать произведения того времени, такие, например, как «Илиада» Гомера. Обязательно нужно знать Библию. На переговорах высшего уровня очень часто приходится переводить цитаты из Библии и латинские пословицы. Их знание, во-первых, поможет вам сразу сориентироваться, какое выражение и из какого сюжета использовано. Во-вторых, все это уже давно переведено, и вы сможете использовать в своей речи формы, которые известны всем. При этом вы точно не будете выглядеть смешно.

Во-вторых, необходимо упражняться в письменном переводе. Во многих странах существуют свои формы написания не только документов, но и даже писем, причем не только деловых. Все эти штампы вы обязательно должны знать. Вот во Франции, например, если врач направляет пациента к другому врачу, он пишет своему коллеге, что ему было очень приятно работать с пациентом, и он желает своему коллеге того же. Такие мелочи вы должны знать. Поэтому просто необходимо садиться за рабочий стол и составлять разные документы, справки и письма в форме тех стран, на языке которых вы говорите. После составления документов их необходимо проверять во всех доступных источниках, в первую очередь, в учебной литературе, например в орфографических словарях и других пособиях.

Очень часто именно переводчик становится первым человеком, с которым встречаются зарубежные партнеры. Часто по тому, как выглядит переводчик, складывается впечатление о компании. Таким образом, третьим и обязательным пунктом является внешний вид переводчика. Первая реакция на внешний вид переводчика может существенно повлиять на установление положительного контакта с деловым партнером.

Часто при переводе вам придется очень тесно контактировать с людьми. Поэтому помимо ежедневной личной гигиены вы должны уделять особое внимание полости рта, в частности свежему дыханию. В данной ситуации речь не идет о том, что необходимо чистить зубы. Вы еще должны следить за полостью рта и в течение дня. Здесь вам могут помочь различные средства для свежести дыхания. Кроме того, у вас всегда должны быть ухоженные руки и волосы. У мужчин по определению не может быть слишком длинных волос. «Ваша одежда должна быть нейтральных тонов, вы не должны привлекать к себе большего внимания, чем тот, кого вы пе-

реводите. Особенно данный пункт касается женщин. Никаких декольте. Строгий костюм, блузка и неяркий макияж – вот как выглядит женщина-переводчик. Помните, встречи на высоком уровне предполагают зрительный контакт лидеров, будь то политики или бизнесмены. Вы должны помогать в проведении переговоров, а не принимать огонь на себя»[4].

Если же оценивать профессионализм переводчика с точки зрения дипломированности, опять же возникает спорный вопрос. Услуги дипломированного переводчика стоят довольно дорого. Тем не менее, опытные переводчики, не защитившие свои знания дипломом, тоже делают свою работу ничуть не хуже дипломированных коллег. Необходимо определиться, какого уровня переводчик нужен, для каких целей. Если предстоит диагностика и лечение в иноязычной стране, то желателен переводчик, владеющий медицинскими терминами. Юридическая регистрация фирм и покупка готового бизнеса требует переводчика со знанием юриспруденции. Для сопровождения на выставках, переговорах достаточно уровня опытного переводчика общих направлений. Для заключения важных договоров, или для специализированного перевода в определенной области лучше воспользоваться услугами дипломированного переводчика.

Говоря о возрасте переводчика, нужно заметить, что он не играет огромной роли в этой профессии. Однако не следует забывать, что при сопровождении клиента на выставке, переводчик целый день на ногах и переводит без отдыха. При этом он обязан улыбаться и отлично выглядеть. Чем переводчик старше, тем труднее ему это удастся. Зато при работе с документацией, опыт плюс знания сослужат хорошую службу.

Переводчик – мужчина или переводчик-женщина? Женщина – переводчик, как правило, дипломатичнее, гибче при разрядке накалившейся атмосферы. Переводчик мужчина считается более собранным, сконцентрированным и деловитым.

Еще одной немаловажной обязанностью переводчика является внимательное отношение к гостям и к ходу переговоров. Во время встреч и переговоров на столах должны быть заранее поставлены бутылки с минеральной водой, открывалки и безупречно чистые стаканы.

«Если вы поставили на стол пепельницу, это является знаком, что можно курить, однако прежде нужно спросить разрешения у присутствующих женщин. Если пепельницы на столе нет, курить нельзя. В этом случае должно быть подготовлено помещение для курения»[4].

Комната для переговоров должна иметь надлежащий вид. В ней должно быть очень чисто, не душно и не шумно. Стулья и кресла должны быть удобными и не располагаться напротив окон: может помешать солнечный свет, отвлечь неблагоприятный пейзаж. В любом случае гостям необходимо предложить выбрать себе места.

Если в переговорной комнате есть телефон, позаботьтесь, чтобы он не звонил во время заседания. Вся обстановка должна способствовать спокой-

ной беседе, чтобы партнеры могли говорить без помех и не отвлекались. На входную дверь следует повесить табличку: «Не входить, идут переговоры».

Как бы медленно ни шли дискуссии, как бы неприятны ни были вам партеры, следует всегда сохранять выдержку, терпение, не повышать голоса, не делать замечаний, не терять контроля над собой.

Пытаясь изменить в свою пользу ход переговоров, никогда не следует прибегать к уловке, которую иногда позволяют себе представители на переговорах: они говорят, что кое-кто предлагает им более выгодные условия сделки. В солидных деловых кругах это считается шантажом и бестактностью. Там принято считать, что каждый волен выбирать себе самого выгодного компаньона, но должен делать это достойно, не оскорбляя других.

Таким образом, устный переводчик должен не только понимать информацию, которую несет то или иное слово или выражение, но также и учитывать культурологические особенности коммуникантов. По словам *Отто Каде* «целью языкового посредничества является возможность вызвать у адресата предполагаемый коммуникативный эффект. Это невозможно сделать без глубоких знаний языков и культур исходного и переводящего языка».

Как известно, переводчики издавна обеспечивали обмен опытом между государствами: культурным, научным, художественным и экономическим. В мировой истории известны случаи, когда именно переводчики влияли на исход важных дипломатических переговоров международного уровня.

Сейчас работа переводчиком не утратила своей актуальности. Причем сферы, в которых требуется владение иностранным языком, практически не ограничены. Часто встречаются вакансии менеджера, секретаря-референта, рекламщика со знанием иностранного языка.

В современном мире владение иностранным языком является залогом хорошей заработной платы и успешного продвижения по карьерной лестнице. Если вы – талантливый дипломированный переводчик, работа вам обеспечена. Главное – определиться в какой профессиональной области хотелось бы трудиться.

Литература

1. Ботавина, Р.Н. Этика деловых отношений/Р.Н. Ботавина. – М., 2001. – С. 121-123.
2. Емышева, Е. Некоторые особенности ведения переговоров с представителями разных стран/ Е. Емышева. – М., 2006. – С. 49-51.
3. Бизнес // Международные связи в бизнесе. – 1996г. – №12. – С.7-8.
4. Гуляева, А. Как стать хорошим переводчиком [Электронный ресурс]/ А. Гуляева. – Режим доступа: <http://www.trud.ru>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОКРАЩЕНИЙ В ДЕЛОВОЙ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

И. Ю. Гейер

Томский государственный педагогический университет

Настоящая работа посвящена вопросам современной лексикологии: появлению лексических единиц путем сокращения, их лексикализации в составе немецкого языка, характерным особенностям и функционированию в языке, в частности в сфере официально-делового стиля речи.

Общеизвестно, что пополнение словарного состава языка идет за счет словообразования и заимствования лексических единиц из других языков [1, с. 29]. Некоторые новые слова в современном немецком языке представляют собой сокращенные, укороченные варианты своих «прототипов» – полных слов и словосочетаний. Такими известными исследователями этой проблемы как В.В. Лопатыным, А. Штайнхауером аббревиация определяется как вид словообразования, заключающийся в сокращении материальной оболочки и приводящий к образованию сокращенного структурного варианта исходной номинативной единицы [2, с. 3].

Создание сложносокращенных слов, как способ словообразования, получило распространение в немецком языке в XIX, XX веках и особенно в последние десятилетия. На сегодняшний день аббревиация – одна из самых характерных языковых черт [3, с. 11]. Стремительно увеличивается количество сокращенных слов в современных СМИ, усиливаются тенденции к лексикализации новых сокращенных лексических единиц. Лексикализация заключается, в частности, в способности сокращений успешно заменять и даже вытеснять собственный прототип [4, с. 118].

Среди проблем современных исследований на первом месте стоят вопросы определения сокращений и аббревиатур, их классификации, смыслового потенциала, грамматической, фонетической и функциональной специфики.

Наиболее значительными в области исследования сокращенной лексики в немецком языке являются работы таких ученых, как Степанова М. Д., Розен Е. В., Гяч Н. В., Павлова Г. В., Greule, Strassner, Fleischner, Schröder, Ohnheiser и др. Их труды, в основном, посвящены установлению причин стремительно увеличивающегося процесса редуцирования лексических единиц, исследованию тенденций к ассимиляции и лексикализации новых сокращенных единиц; большое внимание уделяется исследованию характерных признаков и проблеме классификации сокращенной лексики. Необходимо отметить, что единой классификации сокращений в лингвистике не существует. Значительная группа ученых, занимавшихся этой проблемой (среди них В.Фляйшнер, Д. Коблер-Трилл, А. Грейле, А. Штайнхауер, Г. Белман и др.) выделяет следующие типы сокращенных лексических еди-

ниц: 1. Усечения, например: *Demo*, *Akku*. 2. Инициальные аббревиатуры: *ARD*, *ZDF* и т.д. 3. Слоговые аббревиатуры: *S-Bahn*, *U-Boot* и т.п. [5, с. 175].

Кроме того, отдельные исследователи выделяют следующие группы:

1) тип «Mittelteil ausgefallen», например: *Öl[baum]zweig*, *Wohn[ung]bau* и т.д. (Фляйшнер, Велман, Коблер-Трилл) [6, с. 423].

2) тип «Rumpfwoerter», например: *Lisa* (Коблер-Трилл, Грейле).

Одной из самых распространенных является классификация Е. В. Розен. В ней сокращенные лексические единицы подразделяются на несколько групп: 1. **Контрактуры** – слова, возникшие вследствие усечения любой части исходного слова или группы слов: (*Repro[duktion]*, [*max[imum]*]). 2. **Слоговые аббревиатуры** – слова, возникшие вследствие усечения компонентов исходного слова или каждого компонента словосочетания до размера первого слога, например: *Gewi* (*Gesellschaftswissenschaft*). 3. **Буквенные аббревиатуры** или **акронимы** – слова, возникшие вследствие сокращения буквенной записи слова или словосочетания до первой буквы корня или слова: *EDV* (*Elektronische Datenverarbeitung*).

Большинство буквенных аббревиатур – названия государственных, политических учреждений, международных организаций, производственных предприятий, технических приборов, военной техники и т.д.

Одной из главных характерных черт лексических сокращений является то, что большинство из них существуют параллельно с несокращенными словами в качестве их стилистических вариантов, например: *Mikro/Mikrophon*; *K-Wagen/Kraftwagen* и т.д.

Буквенные аббревиатуры нередко представляют трудности для понимания. Иногда те или иные сокращенные слова зависят от контекста, как например следующие аббревиатуры: *AG* (1) *Aktiengesellschaft*, 2) *Arbeitsgruppe*, 3) *Amtsgehilfe*, 4) *Atomgewicht*, *AA* (1) *Anmeldeabteilung*, 2) *Auslandsabteilung*, 3) *Arbeitsausschuss*) и др.

Слоговые и буквенные аббревиатуры обладают характерным фонетическим обликом – они почти все состоят из открытых слогов, которые включают в себя полновзвучные гласные: *Kripo* (*Kriminalpolizei*), *UKW* (*Ultrakurzwelle*), *Tbk* (*Tuberkulose*) [7, с. 51].

Что касается грамматических особенностей немецких сокращенных слов, то здесь можно отметить следующие пункты:

- Грамматический род определяется по основному слову сложного сокращения, например: *das Maschinengewehr* – *das Mg*.

- Множественное число. В образовании множественного числа сокращенного слова участвует только суффикс –s: *der LKW* – *die LKWs* (*Lastkraftwagen*) и т.д. [8, с. 79].

На базе трудов В. Фляйшнера, Г. Белмана и Е.В. Розен в ходе настоящего исследования была составлена общая классификация сокращенной лексики в немецком языке. Она состоит из трех основных групп:

- ✓ **Односегментные сокращения** (контрактуры (от лат. – стягивание, сужение) – усечение какой-либо части слова).
 - инициальные (*max[imum]*, *Zoo[logischer Garten]*, *Abi[tur]*)
 - финальные (*[Schall]platte*, *[Violon]cello*)
 - промежуточные (*[E]Lisa[beth]*)
- ✓ **Частично сокращенные слова** (усечение первой части слова до одной буквы) (*S-Bahn* (*Stadtschnellbahn*), *SB-Laden* (*Selbstbedingungladen*), *UV-Strahlen* (*Ultravioletstrahlen*)).
- ✓ **Мультисегментные сокращения** (усечение нескольких частей слова)
 - Буквенные аббревиатуры (акронимы (от греч. – высший, крайний) – усечение частей слов до начальных букв), например: *BMW*, *BRD*.
 - Мультисегментные графические буквенные сокращения (образуются усечением нескольких слов (предлог + существительное, прилагательное + существительное и т.д.). Эти сокращения употребляются, в основном, в письменных текстах, в устной форме, как правило, не существуют, произносятся в полной форме: *z.B.* (*zum Beispiel*), *u. a.* (*und andere*)).
 - Слоговые сокращения (образуются путем усечения частей слова)
 - Смешанные сокращения (*Tbc* (*Tuberculose*), *Btx* (*Bildschirmtext*)).

С целью учета формальных признаков сокращенной лексики третью группу общей классификации необходимо дополнить третьей подгруппой, а именно:

– мультисегментные графические буквенные сокращения, широко употребляющиеся в письменной речи.

Одной из самых значительных сфер употребления сокращенных единиц в языке являются официальные бумаги. Строго регламентированные документы, относящиеся к официально-деловому стилю речи, в жизни любого человека играют огромную роль.

Несмотря на различия в содержании и разнообразие жанров, официально-деловой стиль характеризуется рядом общих черт, основными из которых являются: высокая степень употребления специальной терминологии, редко имеющей синонимы в общеупотребительной лексике; употребление номенклатурной лексики и канцелярских штампов; преобладание простых предложений, в основном безличных, с прямым порядком слов, с большим количеством однородных членов, с вводными и вставными конструкциями; почти полное отсутствие эмоционально-экспрессивных речевых средств; сжатость, максимальная краткость, компактность изложения, лаконизм формулировок, экономное использование языковых средств; широкое использование сокращенной лексики.

Длинные слова и словосочетания затрудняют их употребление и понимание, поэтому в устной и в письменной речи в целях компрессии (сжатия) для обозначения понятий используются сокращения. Необходимо отметить

то, что в деловых текстах употребляются в основном общепринятые сокращения, не вызывающие трудности в понимании.

Для определения частотности употребления сокращений в деловом стиле немецкого языка было проведено распределение наиболее часто встречающихся редуцированных лексических единиц по разработанной классификации.

Виды сокращений.	Количество сокращений данного вида.	Примеры.	Полная форма.	Перевод сокращения.
1. <u>Односегментные сокращения / контрактуры</u> - инициальные	21	Abt. betr. exkl. inkl. Str. Tel.	die Abteilung betreffend exklusive inklusive Strasse Telefon	отдел касательно включая исключая улица телефон
- финальные	—	—	—	—
- промежуточные	—	—	—	—
2. <u>Частично сокращенные слова</u>	—	—	—	—
3. <u>Мульти-сегментные сокращения</u> - буквенные аббревиатуры	14	BGB PLZ PS	Buergerliches Gesetzbuch Postleitzahl Postskriptum Pferdestaerke	гражданский кодекс почтовый индекс послесловие лошадиная сила
- мультисегментные графические буквенные сокращения	27	b. w. d. h. etc. o. O. u. U. z. B.	bitte wenden das heisst et cetera ohne Obligo unter Umstaenden zum Beispiel	см. на обороте т. е. (то есть) и т. д. без обязательств в определенных условиях например
- слоговые сокращения	—	—	—	—
- смешанные сокращения	20	bzw. ca. Fs Hr Kto Nr	beziehungsweise circa Fernschreiben Herr Konto Nummer	или около факс господин счет номер

Таким образом, наиболее употребительными в сфере делового языка являются усеченные лексические единицы группы мультисегментных графических буквенных сокращений. (27 из 82 отобранных сокращений относятся к этой группе, что составляет 40%). Далее следуют односегментные инициальные контрактуры (25,6%) и сокращения смешанного типа мультисегментной группы сокращений (24,4%). Буквенные аббревиатуры (акронимы) представлены 17%.

Необходимо заметить что ни одно из отобранных сокращений не вошло в следующие группы разработанной классификации: финальные и промежуточные контрактуры, частично сокращенные слова и также было выявлено отсутствие употребления сокращений в сфере делового языка, относящихся к подгруппе слоговых сокращений (группа мультисегментные сокращения). Это можно объяснить тем, что данные виды сокращений употребительны в основном в устной речи; прежде всего, это связано с отсутствием трудностей при их произнесении, их структура в большинстве случаев подчиняется следующей формуле – согласные + гласные звуки, например: *das Fewa (Feinwaschmittel)*, *Fluma (Flugmeldeabteilung)* и др. (слоговые сокращения).

Нельзя не заметить, что в текстах немецкого официально-делового стиля присутствует большое количество заимствованных сокращений из английского языка (например *PC (Personalcomputer)*), также присутствуют сокращения из латинского языка. Наиболее ярко они представлены в виде мультисегментных графических буквенных сокращений, например: *etc. (et cetera)*, *p.p. (per procura)* и др.

Анализируя группу смешанных сокращений, нужно обратить внимание на различие сокращений имен существительных и других частей речи. Как правило, существительные сокращаются путем усечения средней части слова, например: *Doktor – Dr*, *Herr – Hr*, *Nummer – Nr*, при этом в конце сокращения отсутствует точка, которая однако имеет место быть при усечении других частей речи: *jmd. (jemand)*, *vgl. (vergleiche)*. Способ образования данных сокращений значительно отличается от сокращения имен существительных, они образуются, в основном, при помощи упущения гласных звуков: *lfd. (laufend)*, *lt. (laut)*, *bzw. (beziehungsweise)*.

На основе проведенного анализа наиболее употребительных сокращенных единиц в лексике немецкого официально-делового стиля, необходимо сделать вывод, что употребление сокращений в текстах официальных документов действительно представлено очень ярко. Наиболее употребляемые сокращенные единицы – односегментные контрактуры и мультисегментные буквенные сокращения.

Явление аббревиации – одно из самых интересных и исследуемых в области лексикологии. Это связано, прежде всего, с широким распространением сокращенной лексики в языке, в различных сферах коммуникативной деятельности человека.

Литература

1. Розен, Е.В. Новое в лексике немецкого языка / Е.В. Розен. – М.: Просвещение, 1996. – 174 с.
2. Лопатин, В.В. Аббревиатура / В.В. Лопатин. – М.: Наука, 2002. – 56 с.
3. Kobler-Trill, D. Das Kurzwort im Deutschen: Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung / D. Kobler-Trill. – Tübingen: Niemeyer, 1994. – 238 S.
4. Шелковина, И.П. Обновление лексики современного немецкого языка путем аббревиации // Гуманитарные науки. – Саратов, 2006. – С. 118–123.
5. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Tübingen: Niemeyer, 1995. – 382 S.
6. Wellman, H. Ausdruckskuerzung. / H. Wellman. – Mannheim, 1998. – 448 S.
7. Розен, Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен. – М.: Просвещение, 1991. – 190 с.
8. Шевелева, Л.В. Лексикология современного немецкого языка / Л. В. Шевелева. – М.: Высшая школа, 2004. – 240 с.

DIE ENTWICKLUNG DES WORTFELDES „FRAU“ VOM AHLTHOCHDEUTSCHEN BIS NEUHOCHDEUTSCHEN

С. В. Глушакова

Томский государственный педагогический университет

In diesem Artikel wurde die Entwicklung des Wortfeldes „Frau“ vom Althochdeutschen bis heutiger Zeit betrachtet. In erster Linie wird der Begriff „Wortfeld“ definiert.

Unter **Wortfeld** versteht man allgemein eine Menge (Gruppe) von partiell synonymen Wörtern, deren Bedeutungen voneinander abhängen. Den Begriff des „Wortfeldes“ hat Jost Trier 1931 in der linguistischen Diskussion etabliert. Er bezeichnete damit eine Gruppe von sinnverwandten Wörtern einer Sprache, deren Bedeutungen sich gegenseitig begrenzen und die lückenlos einen bestimmten begrifflichen Bereich abdecken sollen. Man kann auch andere Definitionen des Begriffs „Wortfeld“ nennen, so z.B. die Definition von Kuhn und von Wunderlich.

Kuhn schreibt dazu: „Unter einem Wortfeld wird ein lexikalisch-semanticches Paradigma verstanden, das durch das Auftreten eines gemeinsamen semantischen Merkmals zusammengehalten wird, und in dem die Lexeme durch bestimmte semantische Merkmale in Opposition zueinander stehen und damit ein Netz von semantischen Beziehungen konstituieren“.

Und so definiert das Wortfeld Wunderlich: „Ein paradigmatisches lexikalisches Feld ist eine Menge von Wörtern (Ausdrücken) mit ähnlicher Bedeutung. Die Wörter gehören zur selben grammatischen Kategorie und können füreinander in Sätzen eingesetzt (substituiert) werden, ohne dass sich deren

Bedeutung dadurch wesentlich ändert. Das Feld kann oft durch einen einzigen Begriff aus der betreffenden Sprache charakterisiert werden.“

Die Wortfeldtheorie wurde durch strukturalistische Arbeiten zur semantischen Komponentenanalyse formalisiert. Wortfelder dienen somit der Analyse semantischer Relationen zwischen einzelnen Lexemen und aber auch gelten auch als Mittel der Beschreibung lexikalischer Teilsysteme.

Ein Wortfeld besteht aus einer Menge von Wörtern, die zueinander in Relationen stehen. Diese Wörter gehören derselben Wortklasse an, sind inhaltlich einander ähnlich und haben einen gemeinsamen Referenzbereich, z.B. denselben Oberbegriff. Diese Wortfelder werden auch als *homogene Wortfelder* bezeichnet (rot, blau, grün, gelb gehören zum Wortfeld der Farbbegriffe). Es gibt auch *heterogene Wortfelder*, in denen Wörter, die nicht zu einer Wortklasse gehören, aber dennoch eng miteinander verknüpft werden, gespeichert werden (Hundbellen, Augen-blau, Radio-hören).

Als besondere Form von Wortfeldern können syntagmatische **lexikalische Felder** angesehen werden. Ein syntagmatisches lexikalisches Feld ist ein Paar von Wörtern (Ausdrücken), die in einer syntaktischen Konstruktion aufeinander folgen und stets aufeinander bezogen sind. Die entsprechenden Wörter in den Paaren gehören zu derselben grammatischen Kategorie und zum selben paradigmatischen Feld.

Mit terminologischer Beliebigkeit und in Abhängigkeit von terminologischen Schulen wird klassisch vom Oberbegriff auch vom Hyperonym oder vom *Archilexem* gesprochen.

Archilexem ist ein Lexem, dessen Inhalt mit dem eines ganzen Wortfeldes identisch ist und das somit ein Bestandteil des Inhalts aller zum Wortfeld gehörigen Lexeme ist. Ein Archilexem ist die lexikalische Realisierung eines Archisemems, das aus einem oder mehreren Semen bestehen kann. Das Archilexem vertritt in Texten oft die ihm untergeordneten Lexeme und fungiert in aller Regel als Genus proximum (Hyperonym). Der Inhalt eines Gliedes des Wortfeldes ergibt sich aus Archilexem und differentieller Bedeutung. Das Archilexem als Oberbegriff der Feldglieder eines Wortfeldes steht zu diesen in hyponomischen Verhältnis, d.h. sie sind Hyponyme von ihm. Mit anderen Worten, stehen das Archilexem und das Lexem im Verhältnis der Inklusion zueinander. Nicht immer ist ein Archilexem lexikalisch realisiert.

So z.B. dominiert das Archilexem *Frau* für das Wortfeld *Frau* im Deutschen als biologische Gattungsbezeichnung. Im engeren Sinne als „weibliches Wesen mit sexueller Erfahrung“ dominieren die Lexeme *Ehefrau*, *Mutter*, *Witwe*.

Die Glieder eines Wortfeldes lassen sich als Paare kleinster Bedeutungsunterschiede miteinander vergleichen. Bei dieser Prozedur erhält man die kleinsten semantischen Merkmale. So unterscheidet sich in der deutschen Alltagssprache eine *Jungfrau* von einer *Jungfer* durch die Merkmale *jung*, *alt*. Die kognitive Bedeutung von *Mädchen* im Wortfeld *Frau* konstituiert sich aus den Semen: *menschliches Wesen*, *weiblich*, *ohne sexuelle Erfahrung*, *jung*.

Dem Begriff *Mädchen* steht keiner in der gehobenen Schicht gegenüber, wie es z.B. bei *Ehefrau* im Gegensatz zu *Gemahlin* der Fall ist. Auf solcher Weise wird die Frau bei besonderen (negativen) Eigenschaften als *Schlampe*, *Trampel*, *Hexe*, *Flittchen*, *Hure* genannt. In hoher Schicht wird sie als *Dame*, *Gemahlin*, *Callgirl*, *Vamp* und im Allgemeinen (eher pejorativ) als *Weib* genannt.

Das Wortfeld kann sich im Laufe der Zeit entwickeln. Diese Entwicklung des Wortschatzes der deutschen Sprache des Vormittelalters zum Neuhochdeutschen ist ein einziger großer Anpassungsprozess an die sich wandelnden gesellschaftlichen, produktionstechnischen und weltanschaulichen Verhältnisse. In der Germanistik unterscheidet man 3 grosse Perioden in der Entwicklung der deutschen Sprache: ahd. (770-1050), mhd. (1050-1350) und nhd. (fnhd. 1350-1650; das eigentliche nhd. Ab 1650 bis Gegenwart). So ist z.B. ahd. *frouwa* die vornehme, hohe Frau, die Herrin, eine Bildung, die zu ahd. *fro* „der Herr“ zu stellen ist. Ahd. *quena* „Ehefrau“ steht im Gegensatz zu *kebisa* nicht angetraute Nebenfrau, die unverheiratete Frau ist im ahd. *maged* und *dierne*.

Im Ganzen im mhd. ist eine Tendenz der einzelnen Wörter zum sozialen Abstieg festzustellen. Eine Nicht-Gattin als Partnerin des Mannes ist von unserer Gesellschaft nicht sanktioniert, deswegen besteht kein eigener Ausdruck dafür. Der Tatbestand kann aber gleichwohl ausgedrückt werden, z.B. durch *Freundin*. In den deutschsprachigen Urkunden kommen von 1250-1300 u.a. folgende Bezeichnungen für „Ehefrau“ vor: *wif/wib/elich wib*, *wirtinne/elichiu wirtinne/ewirtinne/huswirtinne*, *vrouwe/elichiu vrouwe*, *husvrouwe/ elichiu husvrouwe*, *kone/ekone*. Diese Wörter sind ganz klar geographisch verteilt: im Norden *wif*, im Südwesten *wirtinne*, daneben auch *wib*, *husvrouwe*, *vrouwe*, im Südosten gilt *husvrouwe*, und *kone* gibt es nur noch im Südosten, im heutigen Österreich.

Das Lexem „Frau“ kann ahd. und mhd. sowohl verheiratet als auch nicht verheiratet sein. Es kommt aber schon im mhd. als reine Geschlechtsbezeichnung oder in der Bedeutung „Ehefrau“ vor. Die junge Herrin ist die *juncvrouwe*, ein Lexem, das erst seit dem Spätahd. belegt ist. Das Archilexem des Wortfeldes „Frau“ ist ahd. wie mhd. das Lexem *wib/wip*. Nach moderner Auffassung wird „Wip“ als „Frau“ und nicht als „Weib“ bezeichnet, „frouwe“ als „Herrin, Dame“, d.h. eine Adelige.

So in der Lyrik des 12. und 13. Jahrhunderts kann man den Gebrauch des Lexems „wip“ und „frouwe“ verfolgen. „Von der Elbe unz an den Rin“ ist eine strophische Dichtung Walthers von der Vogelweide.

Von der Elbe unz an den Rîn
und her wider unz an Ungerlant
mugen wol die besten sîn,
die ich in der werlte hân erkant.
kan ich rehte schouwen
guot gelâz unt lîp,
sem mir got, sô swüere ich wol, daz hie diu **wîp**
bezzet sint danne ander **frouwe**.

Von der Elbe bis an den Rhein
und wieder hierher zurück bis an Ungarn (= bis an die ungarische Grenze)
sind wohl die besten,
die ich in der ganzen Welt je kennen gelernt habe.
Wenn ich mich darauf verstehe,
gutes Benehmen und gutes Äußeres zu beurteilen,
bei Gott, dann möchte ich wohl schwören, dass hierzulande **die Frauen**
besser sind als anderswo **die Damen**.

Im Mhd. hat sich dieses Verhältnis bereits so weit verschoben, dass *maget* (ahd. *maget* unverheiratete Frau) den Bereich „Dienerin“, „Magd“ mit abdeckt und *dierne* (ahd. *dierne* unverheiratete Frau) nur mehr in diesem Feld zu finden ist und sich im 16. Jh. zur heutigen Bedeutung verändern kann. Durch diesen Schub ist *diu* (das veraltete Wort für die Dienerin) überflüssig geworden, es stirbt daher dann auch ab.

Jungfrau ging parallel mit der *Frau*, spezialisierte sich aber auf sexuelle Unberührtheit und Jugend. Als ein anderes Lexem wird dem Seme „jung“ gilt „Fräulein“. *Fräulein* war bis in die 1980er Jahre hinein die förmliche Anrede für unverheiratete Frauen gleich welchen Alters und bis in die 1990er Jahre auch im mündlichen Gebrauch noch üblich war. Vergleichbare Ausdrücke finden sich auch in anderen europäischen Sprachen (z. B. „Miss“ im Englischen, „mademoiselle“ im Französischen, „senorita“ im Spanischen, „signorina“ im Italienischen, „fröken“ im Schwedischen usw). *Fräulein* (mhd. *frouwelin*) ist im Mhd. noch ein echtes Diminutiv zu „vrouwe“ (Frau), eine ehrende höfliche Bezeichnung für meist junge Frauen.

Das Lexem *Dirne* lebt dialektal im Südosten als für Mädchen fort. „Frau“ bzw. mhd. „frouwe“ war keine Geschlechtsbezeichnung (dafür hatte man „Weib“ bzw. mhd. „wip“), sondern die Bezeichnung einer Adligen. Entsprechend bezeichnete das „Fräulein“ die Fürstentochter und während die „Jungfer“ junge Frauen unabhängig von ihrem sozialen Stand bezeichneten. Um 1700 wird *Jungfer* altmodisch, es wird ersetzt durch „Fräulein“, das damit das Merkmal „unverheiratet“ erhält. Weibliche Kinder und Jugendliche werden als „Mädchen“ bezeichnet. Diese ursprüngliche Bedeutung von „Fräulein“ aber taucht z.B. in Goethes *Faust* auf, wenn Faust Gretchen mit den Worten anspricht:

*Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,
Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?*

Im Neuhochdeutsch der Zeit vor dem 19. Jahrhundert, war die Anrede „Fräulein“ nur auf Standespersonen beschränkt.

Im Nhd. hat sich das Feld völlig neu gegliedert: Im 17./18. Jh. sprach man in den höheren Bildungsschichten nur mehr von *Madame*, *Demoiselle* und *Mamsell*, auch *Kebse* wird ersetzt durch „*Maetresse*“. Heutzutage ist noch die *Dame* für „vornehme Frau“ geblieben, die *Gattin/ Gemahlin* für Ehefrau sind eher im hohen Stil gebräuchlich. Das Lexem *Frau* hat. *Weib* in niedere Sprachschichten zurückgedrängt. Es wurde die Bedeutungsverschiebung vollgezogen. Der Begriff

Weib ist eher negativ besetzt und hat der „Frau“ für alle erwachsenen weiblichen Menschen Platz gemacht. Seit dem Vordringen der höflichen Bezeichnung „Dame“ (aus dem Französischen) im 19. Jahrhundert wird „Weib“ oft pejorativ (abwertend) gebraucht („dummes Weib“, „Weibergeschwätz“). In Dialekten wie etwa dem Bairischen und dem Schwäbischen hat es diesen Bedeutungswandel nicht hinter sich. In bestimmten Zusammenhängen jedoch und auch in der Umgangssprache kann *Weib* nach wie vor positiv besetzt sein, zum Beispiel beim „Prachtweib“.

Heutzutage sind die Anrede und die Bezeichnung „Fräulein“ für junge Frauen im deutschen Sprachraum im Schriftverkehr und im formellen Umgang kaum mehr im Gebrauch.

„Frau“ wird in der deutschen Sprache auch als einfachste, übliche Anrede für Frauen verwendet.

Der Wortschatz ist der Teil einer Sprache. Wenn sich die Dinge, die durch ein Wort bezeichnet werden, ändern, z.B. durch eine gesellschaftliche Umwälzung oder neue Techniken, dann ändert sich die Bedeutung eines Wortes, ebenso hat sich die Bedeutung des Lexems „Frau“ sehr im Laufe der Zeit verändert. Seine Bedeutung hat sich auch verengt. Das Lexem „Frau“ gehört zum homogenen Wortfeld. Viele Wörter sterben mit der Sache, die sie bezeichnen, ab, neue werden zur Bezeichnung neuer Dinge und Verhältnisse gebildet oder aus fremden Sprachen entlehnt. Wörter sterben auch aus, einfach weil sie nicht mehr „modern“ sind. So wurde das Wortfeld kleiner, weil einige Bezeichnungen vom Lexem „Frau“ abgestorben sind und weil die Verhältnisse in moderner Welt sich verändert haben.

Literatur

1. König, Werner. Dtv-Atlas Deutsche Sprache / Werner König. – 15., durchgesehene und aktualisierte Auflage. – Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005. – 256 S.
2. Wikipedia [Электронный ресурс] : база данных энциклопедического характера и содержит данные о немецком языке и его развитии. – Режим доступа : <http://www.wikipedia.de>

СЛОЖНОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

А. С. Громова

Томский государственный педагогический университет

*Из десяти переводчиков девять не знают языка,
с которого переводят, а из десяти знающих
язык, с которого переводят, девять не
знают языка, на который они переводят.*

(Шарль Нодье)

Перевод художественных произведений и особенно поэзии чрезвычайно труден. Как, какими средствами того или иного языка донести до иностранных читателей всю неповторимую прелесть, простоту, задушевность,

искренность поэтического слова, все богатство звукового строя поэтической речи, не потеряв при этом главного – бездонной глубины смысла поэтического произведения, его великой очистительной силы, ее духовной притягательности? Как сделать так, чтобы, читая перевод, представитель другой культуры получал истинное наслаждение, переживал те же чувства, как и носитель того или иного языка читающий оригинал?

Успех поэтического перевода определяет не только знание языка оригинала, но, в первую очередь знание и чувство родного языка. Читая переводы некоторых авторов понимаешь, что имеешь дело с некоей условной копией поэтического произведения, за пределами которого находится недоступная подлинная прелесть оригинала, но есть переводы другого толка, например, написанные более «живым» языком, но существует одна маленькая проблема – часто перевод далек от оригинала.

Перевод поэтического произведения с английского языка на русский сложен не только из-за особенностей русского языка. Задача переводчика – сделать как можно более точный перевод – разумеется, настолько, насколько позволяют различия между языками.

Цель работы: проанализировав и сравнив переводы разных авторов одного и того же произведения, выявить неточности в вариантах перевода на русский язык, найти в них сильные и слабые стороны

Задачи: ответить на вопрос на что должен быть в первую очередь ориентирован перевод на передачу содержания или стилистических и авторских особенностей поэтического произведения. Попытаться перевести на русский язык стихотворение

Для многих наиболее значимым, гениальным переводчиком английских поэтических произведений является С.Я. Маршак. Его переводы выполнены в том словесном ключе, который чужд каких-либо излишеств, в строгом и верном законам живой речи, пренебрегающей «украшательством», но живописной, меткой и выразительной.

В качестве примера возьмем несколько вариантов перевода первого четверостишия баллады Бернса «Джон Ячменное Зерно»[1]:

John Barleycorn:

There was three kings unto the east,
Three kings both great and high,
And they hae sworn a solemn oath
John Barleycorn should die.

Первый вариант перевода принадлежит «первооткрывателю» Бернса М. Л. Михайлову [2]:

Когда-то сильных три царя
Царили заодно.
И порешили: «Сгинь ты, Джон
Ячменное Зерно!»

На наш взгляд, переводчику лучше было бы в четверостишии употребить вместо слова «царя» – слово «короля», что больше бы соответствовало оригиналу. Неудачно, на мой взгляд, им выбраны слова «заодно» (видимо

для рифмы «зерно»), «порешили», а также сочетание слов «три царя цари-ли». В оригинале баллады рифма перекрестная, что объединяет музыку строфы», тогда как в переводе Михайлова рифма второй и четвертой строки делает четверостишие резким на слух. Кроме того, в отличие от оригинала в переводе Михайлова «появляется» прямая речь.

Сравните то же четверостишие баллады в переводе Эдуарда Багрицкого:

Три короля из трех сторон
Решили заодно:
-Ты должен сгинуть, юный Джон
Ячменное Зерно.

Что же, в этом варианте перевода – «короли» на своем месте (вместо «царей»), это уже лучше, но почему они «из трех сторон» – непонятно, видимо, сказано ради перекрестной рифмы. Слово «заодно» приобрело в этом переводе правильное значение. А вот слова «должен» и «юный» в оригинале отсутствуют.

Последний пример – четверостишие в переводе С.Я. Маршака:

Трех королей разгневал он
И было решено,
Что навсегда погибнет Джон
Ячменное Зерно.

Рифма, как и в оригинале, перекрестная. В каждом слове энергия, определенность, музыкальная сила, отчетливость и в то же время зазывающая недосказанность вступления. Кажется, строфа состоит из тех же слов, но ни одно слово не выступает отдельно. Оно цепко связано с каждым следующим за ним словом, рисуя нам ясную картину. Маршаку удастся показать особенность поэтической формы Бернса, найти выражение шотландского колорита средствами русского языка.

Обратимся к стихотворению из сборника «Книга нонсенов» сестер Энн Тэйлор и Джейн Тэйлор (Anne Taylor (1782-1866) , Jane Taylor (1783-1824)) «Twinkle, Twinkle, Little Star» («Звёздочка, гори, гори») [3]. Оно относится к дидактическим стишкам, которыми в изобилии пичкали британских детей. Впервые стихотворение было опубликовано в 1806 году. Без него не обходится ни одно собрание английских детских песенок, потешек и стишков A Mother Goose «Nursery Rhymes» (Матушка Гусыня «Детские стишки»):

Twinkle, twinkle, little star, how I wonder what you are?
Up above the world so high , like a diamond in the sky
When the blazing sun is gone, when he nothing shines upon,
Then you show your little light, twinkle, twinkle all the night.
Then the traveller in the dark, thanks you for your tiny spark,
He could not see which way to go, if you did not twinkle so.
In the dark blue sky you keep, and often through my curtains peep,
For you never shut your eye, 'till the sun is in the sky.
As your bright and tiny spark lights the traveller in the dark,
Though I know not what you are – twinkle, twinkle, little star.

Звездочка, гори, гори,
С высоты на мир смотри.
Как брильянт ты в вышине,
Что ты есть, понять бы мне!
Вот сокрылось солнце прочь,
Мир одела мраком ночь,
Всякий прочий свет погас -
Значит, наступил твой час.
Путник шлет тебе привет:
Если б не твой скромный свет,

Не найти б ему пути.
Звездочка, свети, свети.
В темно-синей вышине
И сквозь занавес в окне
Мне подмигивал твой глаз
Ночью долгою не раз.
Что ты есть, мне не понять,
Но, как тьма придет, опять
Путь скитальцу озари -
Звездочка, гори, гори.

(пер. Нестеренко)

Перевод этого стихотворения Юрием Нестеренко достаточно точный, интересный, но, на наш взгляд, немелодичный. Рифма смежная, ритм жесткий, рубящий. Если не вдумываться в слова, то может показаться, что это детская считалка. Однако стихотворение о маленькой звездочке, которая помогает путнику найти дорогу домой, полагаем, должно быть мягким, напевным, поэтому ритм стихотворения пришлось изменить, и вот что получилось:

Сияет звездочка в ночи, мерцает в вышине,
Как бриллиант горят лучи. – Кто ты, понять бы мне.
Вот солнце спряталось за лес, и наступила мгла,
Дорогу путнику с небес найти ты помогла.
И он звезду благодарит за яркий свет такой,
За то, что в темноте горит, путь указав домой.
Сияет звездочка в ночи, мерцает в вышине
И через занавес в окне подмигивает мне.
Кто ты иль что – мне не понять, но лишь наступит ночь.
Дорогу путнику найти лишь сможешь ты помочь.

Этот вариант больше похож на пересказ в стихотворной форме. Кроме того нужно отметить, что стихотворение лишилось самого главного – той детской непосредственности, которая звучит в оригинале.

Сравним пародии на стихотворение «Twinkle, Twinkle, Little Star» («Звёздочка, гори, гори») Льюиса Кэрролла в сказке «Приключения Алисы в Стране Чудес» [4] с переводом Ю. Нестеренко [5] (песня Шляпника Глава VII «Безумное чаепитие»- «A Mad Tea-Party») и стишком-пародией в переводе О. Седаковой. Оба стишка-пародии совершенно разные и по звучанию и по окраске. Интересно, на наш взгляд, употреблено в переводе Ю. Нестеренко имя собственное – Нетопырь (дети при чтении рисуют в своем воображении по-разному это сказочное существо). Однако его перевод более далек и от оригинала и от пародии на него, хотя в сказке звучит он очень забавно.

"Twinkle, twinkle, little bat!
How I wonder what you're at!"
"Up above the world you fly,
Like a tea-tray in the sky.
Twinkle, twinkle--"

(пер. О.Седаковой)

Ты мигаешь, филин мой!
Я не знаю, что с тобой.
Высоко же ты над нами,
Как поднос под небесами!
Ты мигаешь, мигаешь, мигаешь...

Нетопырь, пари, пари!
С высоты на пир смотри!
Как поднос ты в вышине,
Что ты ешь, понять бы мне!
Пари, пари...

(пер. Ю. Нестеренко)

James Sayles, взяв за основу стихотворение «Twinkle ,Twinkle, Little Star», написал слова и музыку; модная в то время песня "Вечерняя звезда" звучала во всех английских домах. К сожалению, для передачи рефрена в русском переводе пришлось отклониться от стихотворного размера оригинала (который в четвертой строке куплета тот же, что и в остальных) – что поделать, "Звезда вечерняя, красивая звезда" по-русски звучит длиннее, чем по-английски:

Красивая звезда, с высоты
Свет свой струишь серебряный ты,
Но далека от земли всегда
Звезда вечерняя, красивая звезда...

Льюис Кэрролл в своей «Алисе» написал на эту песенку пародию, где размер соблюден точно (перенос одной буквы слова – особенность пародии Кэрролла):

'Beautiful Soup, so rich and green,
Waiting in a hot tureen!
Who for such dainties would not stoop?
Soup of the evening, beautiful Soup!

Существует несколько вариантов перевода "Алисы", которые достаточно далеки от оригинала, и в том числе переведенная в ней «песня Якобы Черепахи про суп» (Глава X. «Омаровая кадрили» – «The Lobster Quadrille»). Честнее всего поступил Заходер, прямо назвавший свой вариант пересказом; но и переводчики, не сделавшие такой оговорки, позволили себе весьма вольное обращение с авторским текстом. Не стану утверждать, будто то, что у них получилось, никуда не годится; напротив, вариант Заходера, к примеру, написан более живым языком, чем оригинал, но есть одна маленькая «оговорка» – Кэрролл писал *не это*. Сравните оба перевода. Целью перевода Ю. Нестеренко было сделать как можно более точным перевод. Перевод Заходера – яркий, «вкусно-ароматный», полон эмоций, хотя и далек от оригинала («красивый суп» в переводе Заходера «превратился» в Чудо-Уху). Возможно, Заходер как переводчик прав, отойдя от буквы и повторив юмористический дух английской песенки [6].

Красивый суп, ты зелен и густ!
Наш котелок горяч и не пуст!
Кто не поклонится? Кто так глуп,
Чтоб не отведать красивый суп?

Чудо-Уха! Что сравнится с ней!
Что ароматней, вкусней, сытней?
Люди простят вам любые грехи
Ради тарелки рыбацкой ухи...

(пер. Ю. Нестеренко
«Приключения Алисы в Стране Чудес»)

(пер. Б. Заходера
«Алиса в стране чудес»)

Вот что пишет сам Б. Заходер: «...чем больше я ее (сказку) перечитывал, тем больше она мне нравилась, но чем больше она мне нравилась, тем большая убеждался в том, что перевести ее на русский язык совершенно невозможно. Не то чтобы уж никак нельзя было заставить русские слова играть в те же игры и показывать те же фокусы, какие проделывали английские слова под волшебным пером Кэрролла. Нет, фокусы с грехом пополам еще получались, но что-то – может быть, самое главное – пропадало, и веселая, умная, озорная, расчудесная сказка становилась малопонятной и – страшно сказать – скучной» [6].

Сравним еще два варианта перевода той же песни-пародии В. Набокова [7] и Н. Демуровой [8]. Несмотря на то, что в переводах много неточностей, для себя я открыла не менее интересные «находки» переводчиков. Интересно сочетание слов «сказочный суп», «суп морской», «горячий лохан» (горячая лохань), «насупился бы мир», «блаженная еда». Сравнить эти два варианта перевода тоже сложно. С одной стороны – предпочтение точности, с другой стороны – красочности перевода. Что правильнее? Чему отдать предпочтение? В каждом стихотворении соблюдена смежная рифма, только ритм в последнем переводе нарушен, однако его тоже интересно читать, он вызывает улыбку.

(пер. В. Набокова)

Сказочный суп – ты зелен и прян.
Тобой наполнен горячий лохан!
Кто не отведаст? Кто так глуп?
Суп мой вечерний, сказочный суп...

(пер. Н. Демуровой)

Еда вечерняя, любимый Суп морской!
Когда сияешь ты, зеленый и густой, -
Кто не вдохнет, кто не поймет тебя тогда,
Еда вечерняя, блаженная Еда!

Предположим, мы не знаем английского языка, но русский «вариант» нас волнует, доставляет живую радость и искренний смех, и мы не можем предположить, что в оригинале текст звучит не так, а как-то иначе. Кроме того, мы принимаем его как полное соответствие с оригиналом и относим свое восхищение его автору наравне с автором перевода, потому что они для нас – одно лицо. Словом, чем сильнее непосредственное обаяние перевода, тем вернее считать перевод точным, близким к оригиналу. До сих пор в теории перевода многие проблемы, связанные с переводом поэзии, не решены и вызывают острые дискуссии. На что должен быть в первую очередь ориентирован перевод – на передачу содержания, строя языка или стилистических и авторских особенностей поэтического произведения? Расслышать и почувствовать особую прелесть поэзии неродного языка можно только при условии крепких связей с родным. В двестишести «переводчику» С.Я. Маршак сформулировал строгий завет переводческого дела:

Хорошо, что с чужим языком ты знаком,

Но не будь во вражде со своим языком! [9]

В результате анализа стихотворных произведений разных авторов, были выявлены неточности перевода оригинала, которые, однако, не испортили впечатления от прочитанного, дали возможность по-разному посмотреть

на само произведение и увидеть стиль каждого переводчика. Анализ стихотворения «Twinkle, Twinkle, Little Star» («Звёздочка, гори, гори») позволил узнать не только историю стихотворения, но и его перевод, а также пародии на него; найти различия, «находки» переводчиков, увидеть сильные и слабые стороны перевода, сделать собственный перевод стихотворения, из чего следует, что цель и задачи, поставленные в работе, были достигнуты.

Литература

1. Burns, R. Ballads / Robert Burns. – L. : T. Fisher Unwin 1998. – С. 271-284.
2. Твардовский, А О поэзии Маршака / А. Твардовский. – М. : Правда, 1990. – 22 с.
3. A Mother Goose Nursery Rhyme «Twinkle Twinkle Little Star poem». – L. : 1980. – С. 3-26.
4. Carroll, L. Alice's adventures in Wonderland and Through the looking-glass, and What Alice found there / L. Carroll. – N.Y. : Macmillan, 1950. – С. 138-186.
5. Кэрролл, Л. Приключения Алисы в Стране Чудес / Л. Кэрролл / пер. Ю. Л. Нестеренко. – М. : 2006. – С. 25-48.
6. Кэрролл, Л. Приключения Алисы в Стране Чудес / Л. Кэрролл / пер. Б. В. Заходера. – М. : Детская литература, 1974. – С. 52-114.
7. Кэрролл, Л. Аня в Стране Чудес / Л. Кэрролл / пер. В. В. Набокова. – Берлин : Гамаюн, 1923. – С. 38-46.
8. Кэрролл, Л. Алиса в Стране Чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса. / Л. Кэрролл / пер. Н. М. Демуровой. – София: Изд-во лит. на иностр. языках, 1967. – С. 34-48.

КОММЕНТИРОВАННАЯ БИБЛИОГРАФИЯ ПО ДИАЛЕКТОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

М. В. Дырина

Томский государственный педагогический университет

«Библиография» – слово древнегреческого происхождения, буквально оно означает «книгописание» В настоящее время этому понятию можно дать следующие определения: библиография – это: 1) научное систематизированное описание книг, составление их списков, указателей, обзоров литературы и т.п.; 2) научная дисциплина, изучающая теорию и методы такого описания; 3) перечень книг по какому-либо вопросу или какого-либо автора [4].

Библиография выполняет некоторые функции, а именно сигнальную, оценочную и рекомендательную, однако главной функцией принято считать функцию информационного управления. Информационное управление может быть эффективным только при условии, что библиография осуществляет его в оптимальном единстве трех вышеупомянутых функций [1, с. 96].

Традиционно в библиографии основное внимание уделялось трем принципам: партийности, научности и народности. На современном этапе

развития науки о библиографии выделяют так же принципы деятельности, коммуникативности и системности [1, с. 135].

В типологическом отношении можно выделить четыре вида библиографии, выделяемые с учетом систематизации ее функционального признака – способа информационного управления: библиография библиографии (или библиография второй степени, или самоуправление библиографии), государственная (или сигнальная, учетная, регистрационная, информационная, поисковая и т.п.) библиография, оценочная (критическая, научно-вспомогательная и т.п.) библиография, рекомендательная (популярная и т.п.) библиография. По признаку структуры можно выделить три дополнительных типа: перечислительная, иерархическая и интегральная [2, с. 243].

Составление библиографических пособий включает в себя 6 основных этапов: подготовительный этап (выбор и предварительное изучение темы), этап поиска, отбора, библиографирования, систематизации, заключительный этап (окончательное оформление авторской рукописи и редактирование библиографического пособия) [3, с. 215].

История библиографии насчитывает несколько тысяч лет. За это время она совершенствовалась и усложнялась. В разных странах развитие этого жанра происходило по-разному. Так, в России переломным пунктом в развитии библиографии стал XVIII в. В странах Европы и США это произошло намного раньше – в XVI в. С течением времени библиография приобретала все большую сложность: если в самом начале были всего лишь «описания» книг, то к XVIII в. появляются такие библиографические «направления», как книготорговые реестры, пособия подлинной библиотечной библиографии; начинают складываться уже все функциональные и другие варианты развитой системы современной библиографии [4].

Исходя из всего вышеперечисленного, была составлена библиография по диалектологии немецкого языка.

Хронологические рамки данной библиографии охватывают последние два с половиной столетия, начиная с публикации Эберхарда Тилинга «Versuch eines bremisch-niedersaechsischen Woerterbuchs, worin nicht nur die in und um Bremen, sondern auch fast in ganz Niedersachsen gebräuchliche eigenthuemliche Mundarten» (1767) и заканчивая современными изданиями.

Данная библиография рассчитана прежде всего на студентов, изучающих проблему диалектологии немецкого языка.

Библиография не претендует на стопроцентный охват всей литературы, затрагивающей данную тему. Тем не менее, ставилась задача включить в список максимальное количество литературы по диалектологии немецкого языка, доступной в библиотеках города Томска.

Все публикации сгруппированы по тематическому принципу. Подразделы (обозначаются буквами кириллицы, например: а, б и т.д.) выделены в соответствии с тематикой (фонетика и фонология, морфология, лексика и лексикография и т.п.) и видом (монографии и научные труды, научные статьи, учебные пособия и т.п.) работ и объединены в разделы (обозначаются

римскими цифрами I, II и т.д.), отражающие различные области исследования диалектов немецкого языка.

Отдельную рубрику представляют издания, посвященные швейцарскому немецкому. Некоторые лингвисты рассматривают этот вариант немецкого языка как диалект, другие рассматривают его отдельно.

Одни и те же работы повторяются в разных разделах только в том случае, если они имеют существенное значение для тематики этих разделов.

Работы на иностранных языках стоят в соответствующих разделах после работ на русском языке в порядке следования букв латинского алфавита. Ниже представлены выдержки из библиографии по диалектологии немецкого языка.

I. Общая характеристика диалектов

а. Учебные пособия:

1. Байталова Г. Формирование немецкой глагольной системы. – Казань : Издательство казанского университета, 1993. – 86с.

В данной книге рассматривается глагольная система немецкого языка, ее формирование, развитие, особенности: как общие, так и присущие некоторым диалектам.

б. Словари:

1. Языки диалекты мира. – М. : Наука, 1982. – 208 с.

Проспект и словник.

Содержит названия языков, диалектов, говоров и их групп, расположенных на Евразийском континенте, на территориях Океании, Австралии, Африки, Северной и Южной Америки, а также креольских языков.

Работа является первым в лингвистической практике дифференцированным сводом лингвонимов.

II. Характеристика отдельных диалектов

а. Научные труды и монографии:

1. Фридрих Энгельс. Франкский диалект. Партиздат ЦК ВКП(б), 1935. – 255 с.

Данная работа является обширным, неоконченным примечанием к его труду «К истории древних Германцев». Но несмотря на это, данная статья имеет вполне самостоятельное лингвистическое значение. В ней разрешается один из самых сложных и запутанных вопросов германистики, а именно – вопрос об исторических судьбах франкского диалекта и его месте среди других германских диалектов.

2. Frings, Theodor. Die rheinische Accentuierung. Vorstudie zu einer Grammatik der rheinischen Mundarten. – Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1916. – 150 s.

Для написания данной работы автор использовал материалы из рейнского словаря. Он рассмотрел следующие аспекты: экспираторные и музыкальные варианты произношения, ударение дифтонгов, ударение в соединениях короткого гласного и ликвидного или назального согласного, внут-

ренные изменения в системе звуков рейнского диалекта, возникновение и причины того или иного варианта ударения.

III. Швейцарский немецкий:

а. Учебные пособия

1. Гаммермайстер Г.Р., Кузьмич Н. Г., Упадышев А. А. Немецкий язык в Швейцарии. – М. : Новая жизнь, 1999. – 198 с.

Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков, для учителей немецкого языка и всех, кто интересуется углубленным изучением национальных вариантов современного немецкого языка. Так как в немецкой лексикографии вопросы охвата национальных вариантов современного немецкого языка практически еще не решены, авторы данного учебного пособия исходили из швейцарских лексикографических источников. В данной книге рассматриваются следующие проблемы: особенности языковой ситуации в Швейцарии, фонетические, лексические и грамматические особенности швейцарского варианта немецкого языка, особенности словообразования. Приложением являются тексты швейцарского варианта немецкого языка.

б. Статьи и научные работы

1. Языки и диалекты Швейцарии. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1990. – 224 с.

В данной книге перечисляются языки и диалекты Швейцарии, в том числе немецкий язык и его диалекты, рассматривается языковая проблема этой страны.

Представленная в работе комментированная библиография по диалектологии немецкого языка имеет прикладное значение. Она предназначена для студентов, выполняющих исследовательскую работу по диалектам немецкого языка, чтобы облегчить поиск литературы по заданной теме. Библиография содержит 56 источников, сгруппированных в 3 раздела:

I. Общая характеристика диалектов

II. Характеристика отдельных диалектов

III. Швейцарский немецкий

Каждый раздел делится на подразделы в соответствии с тематикой (фонетика и фонология, морфология, лексика и лексикография и т.п.) и видом работ (монографии и научные труды, научные статьи, учебные пособия и т.п.). Представленные в библиографии источники сопровождаются краткими комментариями.

Литература

1. Гречихин, А. А. Общая библиография / А. А. Гречихин. – М., 2001.- 635 с.
2. Коршунов, О. П. Библиография. Общий курс / О. П. Коршунов. – М., 1989. – 355 с.
3. Осипов, В. О. Основы библиографии и изучения книги / В. О. Осипов. – М. : "Книга". 1976. – 279 с.
4. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс] : Энциклопедия Академика. – Режим доступа: [<http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/>]

«АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС» В ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ АВТОРОВ

О. Ю. Кузьмина

Томский государственный педагогический университет

Существует несколько переводов произведения Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», среди них переводы Н. Демуровой, В. Орла, В. Набокова, Б. Заходера, и это далеко не полный список переводчиков, пытавшихся интерпретировать «Алису в Стране чудес» на русский язык [3, с. 27]. Посмотрим, как переводчики справлялись с трудностями перевода английского каламбура. Остановимся на ключевых моментах, переведенных разными специалистами.

Читая различные варианты, в первой же главе можно обнаружить различный подход к переводу отрывка: *"Do cats eat bats? Do cats eat bats?" and sometimes "Do bats eat cats?" for, you see, as she couldn't answer either question, it didn't much matter which way she put it*. Например, у Набокова мы видим: «Кошки на крыше, летучие мыши... А потом слова путались и выходило что-то несуразное: летучие кошки, мыши на крыше...». Набоков постарался сохранить рифму переделать фразу так, чтобы ее можно было запутать во втором варианте, что не очень получилось в переводе Орла: «Интересно, кошки едят летучих мышей?» Алиса зевнула и уже задремывая, все повторяла: «Мышки едят летучих кошек?» Здесь мы видим практически дословный перевод, в отличие от Бориса Заходера, который представил это так: «Скушает кошка летучую мышку? Скушает кошка летучую мышку? А иногда у нее получалось: Скушает мышка летучую кошку? Или даже так: Скушает мышка летучую мошку?». Также удачен вариант Демуровой: «Алиса сонно бормотала: «Едет ли кошки мошек? Едет ли кошки мошек? Иногда у нее получалось: Едят ли мошки кошек?»

В ключевой фразе отчетливо различается такой стилистический прием, как аллитерация, то есть повторение однородных согласных, придающее литературному тексту особую звуковую и интонационную выразительность.

В данном случае мы видим повторение шипящей «Ш», что создает несколько усыпляющий, успокаивающий эффект, необходимый по контексту, удивительно то, что его нет в самом оригинале, однако, в русской версии аллитерация «ш» более чем органична.

Далее бросается в глаза разница в передаче словосочетания «Orange Marmalade». У Набокова – это «Клубничное варенье», что конечно, более знакомо русскому ребенку, чем апельсиновый мармелад в банке. У Орла – это «Клюква в сахаре», а у Заходера «апельсиновое варение», что может вызвать некоторое недоумение, так как мало кто предполагает, что из апельсинов можно сварить варенье. Немного абсурдный перевод дает Димурова.

«Пролетая мимо полок, она прихватила банку с вареньем. На ней было написано «Апельсиновое», но, увы! Она оказалась пустой». На самом деле, из чего можно заключить, что эта банка с вареньем, если она пустая.

Вторая глава называется «The Pool of Tears». Димурова и Орел перевели это как «Море слез». Заходер, как «Глава в которой Алиса купается в слезах», а Набоков не дал никакого названия. Он просто озаглавил ее «Продолжение», очевидно, считая, что вторая глава является лишь логическим продолжением, и не несет достаточной смысловой нагрузки, отдельно от первой главы.

Вторая глава начинается со слов Алисы: *"Curiouser and curiouser!" cried Alice (she was so much surprised that for the moment she quite forgot how to speak good English)*". Набоков дает такой вариант: «Чем дальше, тем странше!» – воскликнула Аня (она так оторопела, что на мгновение разучилась говорить правильно)». Мы видим, что в оригинале Алиса неправильно употребляет сравнительную степень прилагательного. Набоков меняет местами слова в русской фразе, также используя сравнительную степень прилагательного «странно» – «странше». Демурова идет тем же путем: «Все страньше и страньше! – вскричала Алиса. От изумления она совсем забыла, как нужно говорить». Заходер и Орел совершенно изменили фразу в переводе, т.е. они совсем отошли от варианта неверного употребления степени прилагательного, например, Заходер написал: «Ой, все чудесится и чудесится! – закричала Алиса (она была в таком изумлении, что ей уже не хватало обыкновенных слов, и она начала придумывать свои)». Это действительно очень свойственно детям. Они придумывают свои слова, наиболее ясно отражающие, как им кажется, их мысли, чувства, ощущения.

Третья глава содержит цитату из истории Англии, которую Мышь цитирует, как «самую сухую вещь». Из всех рассматриваемых переводов только Набоков заменил его на отрывок из истории Киевской Руси, такой же неудобоваримый для детского сознания.

Четвертая глава примечательна тем, что выражение *"to dig for apples"*, которое буквально переводится «искать яблоки», в то же время показывает что в Стране чудес яблоки выкапывают из земли, как картошку. Фразу *"Sure then I'm here! Digging for apples, your honour!"*. Орел перевел, сохранив абсурдность выражения: «Туточки, хозяин! Редиску для компота рву». Другие варианты не столь оригинальны как вышеописанный: «выкапываю яблоки»[4, с. 54], «яблочки копаю»[1, с. 198], «яблоньки окапываю»[2, с. 77].

Не менее увлекателен момент, когда Алиса говорит о времени с Болванщиком и Зайцем. Вот как это выглядит в оригинале: *"I dare say you never even spoke to Time!" "Perhaps not, but I know I have to beat time when I learn music". "Ah! That accounts for it, he won't stand beating"*. Здесь автор использует игру слов, *to beat time* – отбивать такт, что представляется как прием разрушения фразеологического единства, восстанавливая основное значение глагола *to beat* – бить. Совершенно очевидно, что этот отрывок нужно перевести более понятно, но сохраняя игру слов. Например Демурова представила: «Ты с ним небось никогда и не разговаривала!» «Может и не разговаривала. Зато не раз думала о том, как убить время!» «А-а! Тогда все понятно. Убить Время! Разве такое ему может понравиться!», у Захо-

дера мы встретим: «Ты о нем вообще, наверно, в жизни не думала!» «Нет, почему, иногда, особенно на уроках музыки, я думала – хорошо бы получше провести время...!» «Все понятно! Провести Время?! Ишь, чего захотела! Время не проведешь! Да и не любит он этого!» У Набокова: «Я только села на время, – кротко ответила Аня». «То-то и есть. Время не любит, чтобы на него садились».

Известно, что в Стране чудес персонажи *the King and The Queen* – это 1) *the King and the Queen of Wonderland* и одновременно 2) *the King and the Queen of Hearts*. Но, будучи Королем и королевой этой страны, *the King and the Queen* вместе с тем являются карточным королем и карточной дамой. В результате в переводах на русский язык в главе VIII появляются «Король и Королева бубен» (Н. Демурова); «Червонный король и червонная дама, т.е. королева» (Б. Заходер); «Король червей со своей королевой» (В. Набоков). Только у Б. Заходера остается весьма отдаленная и проблематичная возможность того, что читатель вспомнит оговорку переводчика и отождествит пострадавшее лицо в обвинительном заключении – Червонную Даму с Королевой, приказывающей всем отрубить голову. Во всех остальных случаях – в русских переводах – это разные персонажи. Контекстную импликацию сохранить не удастся.

И последнее, на что хотелось бы обратить внимание – это эпизод в зале суда: *"Here is one of the guinea pigs cheered, and was immediately suppressed by the officers of the court. (As that is rather a hard word? I will just explain to you how it was done. They had a large canvas bag, which tied up at the mouth with the strings: into this they slipped the guinea pig, head first, and then sat upon it.)"*

Здесь мы видим игру слов, построенную на одновременной реализации двух значений выражения *to be suppressed*: 1) пресекать, призывать к порядку; 2) подавлять (основное значение), которое автор расшифровывает со свойственной ему изобретательностью применительно к данной ситуации.

Теперь глагол *to suppress* становится понятным Алисе, так как он ассоциируется в ее сознании с хорошо знакомым ей словом *to press* – давить. Демурова и Набоков оставили в переводе слово «подавить», а Заходер обыграл слово «выдворить»: «Тут какая-то морская свинка заплотировала и была немедленно выдворена судейскими чинами (Так как не все знают это слово, я вам расскажу, что оно значит. У них был большой брезентовый мешок. Они сунули туда свинку вниз головой, на веревке опустили мешок за окно, немного подержали веревку, и морская свинка весело выскочила во двор)».

А вариант Орла не вполне логичен: «Тут одна морская свинка заплотировала, но официальные лица немедленно призвали ее к порядку (Это довольно трудное выражение, поэтому я вам объясню, что с ней сделали. Официальные лица сунули ее вниз головой в специальный мешок, завязали веревочкой, а потом сели сверху)». Фраза «призвать к порядку» не совсем понятна в данном объяснении, к тому же теряется игра слов [5, с. 176].

Литература

1. Виноградов, С. И. О социальном аспекте лексической нормы. Литературная норма в лексике и фразеологии / С. И. Виноградов. – Москва, 1983. – С.198.
2. Демурова, Н. М. Льюис Кэрролл: Очерк жизни и творчества / Н. М. Демурова – Москва, 1981. – С. 77.
3. Заболоцкий, Н. А. Заметки переводчика / Н. А. Заболоцкий. – Москва, 1993. – С. 27.
4. Ильина, Н. Н. Словарь Иноязычных слов / Н. Н. Ильина. – Москва, 1982. – С. 54.
5. Коптилов, В. В. Оригиналы и перевод / В. В. Коптилов. – Киев, 1972. – С. 176.

УПОТРЕБЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ «BÄR» И «KATZE» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Т. С. Маркова

Томский государственный педагогический университет

С древних времен животные играли особую роль в жизни человека, они втянуты людьми в мир своих преобразований, связаны с историческим развитием цивилизации. Культовые изображения животных – древнейшее проявление творчества человека. Культ животных – первая грань, которую человек провел между собой и миром природы, признавая еще ее господство, но, уже не отождествляя себя с ней. И как бы впоследствии ни снижалась роль животных в духовной культуре, анимализм всегда остается тем смыслообразующим фоном, на котором формируются языковые и культовые стереотипы [1].

Зоонимы – особый отдел ономастики, который является одним из самых многочисленных и внутренне разнообразных групп специфического фразеологического фонда и позволяет получить информацию о культурной и социальной жизни страны и народа [2].

Исследование этой частной подсистемы продолжает привлекать внимание выдающихся ученых-языковедов (Виноградов В.В.; Чернышева И.И.; Маслова В.А.; Ройзензон Л.И.; Телия В.Н.; Fleischer W.; Schippan T.), т.к. фразеологические выражения с зоонимами как и вся оценочная лексика любого языка, способствуют выражению чувств, реакций, эмоциональной жизни человека в целом, формируя и обозначая ценностную картину мира: оценку предметов по этическим и эстетическим нормам данного языкового коллектива [3]. Однако, все вышеуказанные авторы изучали эту группу, уделяя внимания прежде всего особенностям их функционирования в системе языка, данная же статья будет посвящена исследованию частотности употребления в речи определенной группы фразеологических единиц.

Стремясь охарактеризовать свое поведение, состояние, внешность, человек прибегал к сравнению с тем, что ему было ближе всего и похоже на него самого – животным миром. Поэтому так в языках разных народов и в частности, в немецком, можно найти большое количество сравнений, поговорок и пословиц, включающих в свой состав зоонимы.

Охватить все стороны этой лексико-семантической группы (зоонимы) в небольшой работе невозможно, поэтому исследование было ограничено выбором фразеологических единиц с известным и привычным домашним животным – кошкой (*die Katze*) и, диким – медведем (*der Bär*), который хорошо знаком и у нас на родине и в Европе.

Основными методами для исследования были выбраны: выборка необходимых фразеологизмов, анкетирование, анализ и подсчет результатов.

Для проведения эксперимента было отобрано 18 фразеологических выражений с зоокомпонентом «Katze» и 12 с зоокомпонентом «Bär» с помощью таких источников как стилистический словарь Duden in 6 Bänden [4], Schemann H. Deutsche Idiomatik: die deutschen Redewendungen im Kontext [5], а также большую помощь в исследовании оказали двуязычные немецко-русские и русско-немецкие фразеологические словари, в частности, немецко-русский фразеологический словарь Л.Э. Бинович и Н.Н. Гришина [6].

Для проведения анкетирования была разработана следующие критерии оценки определения употребления данных фразеологизмов :

- 1) часто употребляемые
- 2) употребляемые
- 3) редко употребляемые
- 4) не употребляемые

Всего в анкетировании приняли участие 6 носителей языка и культуры: 3 мужчин и 3 женщины.

В результате анализа анкет были получены следующие результаты.

Всего было собрано 18 фразеологизмов с зоокомпонентом Katze, из них

- 1) наиболее часто употребляемых 5 (критерий «часто употребляемые» 100%)
- 2) совсем неупотребляемых 5 (критерий «неупотребляемые» 100%)

Примеры фразеологизмов обеих групп представлены в следующей таблице:

Oft gebraucht (100%)	Nicht gebraucht (100%)
<i>Die Katze aus dem Sack lassen</i>	<i>das trägt die Katze auf dem Schwanz fort (weg)</i>
<i>wie Hund und Katze sein</i>	<i>Der Katze die Schelle anbinden</i>
<i>mit j-m Katz und Maus spielen</i>	<i>Der Katze die Schelle umhängen</i>
<i>Die Katze im Sack kaufen</i>	<i>gebrühte Katze scheut auch kaltes Wasser</i>
<i>in der Nacht sind alle Katzen grau</i>	<i>Wer keine Kuh hat, muss die Katze melken</i>

Несколько фразеологических единиц получили противоречивые оценки у разных носителей языка:

- *die Katze beißt sich in den Schwanz* – 33% oft gebraucht, 33% gebraucht, 33% nicht gebraucht
- *das hat die Katze gefressen* – 17% oft gebraucht, 33% selten gebraucht 50% nicht gebraucht

К употребляемым было отнесено фразеологическое выражение *er fällt immer auf die Füße wie die Katze*, набравшее по результатам анкетирования 50% gebraucht, 33% selten gebraucht, 17% nicht gebraucht.

Интересная ситуация сложилась с критерием оценки – редко употребляемый (selten gebraucht), тенденция выбора колебалась в зависимости от пола носителя языка (в анкетировании принимали участие 3 мужчин и 3 женщины). Мужчины редко употребляют в своей речи такие фразеологические выражения:

- *der Katze Scherz, der Mause Tod*
- *die Katze weiß, wo sie genascht hat*
- *die Katze tritt die Treppe krumm*

Поэтому при ответах они выбирали критерий selten gebraucht – 50% , женщины же вообще не используют в речи эти выражения, ими был выбран критерий nicht gebraucht – 50%.

Оставшиеся два выражения:

- *wie die Katze um den heißen Brei schleichen*
- *die Katze läßt das Mäusen nicht*

Получили по 33% в таких критериях оценки как: oft gebraucht, gebraucht, selten gebraucht.

После проведения анализа анкет с 12 фразеологизмами с зоокомпонентом «Bär» были подведены следующие итоги:

- 1) наиболее часто употребляемых 4 (критерий «часто употребляемые» 100%)
- 2) совсем неупотребляемых 3 (критерий «неупотребляемые» 100%)

Примеры фразеологизмов обеих групп представлены в следующей таблице:

Oft gebraucht (100%)	Nicht gebraucht (100%)
<i>einen Bärenhunger haben</i>	<i>ein ungeleckter Bär sein</i>
<i>j-m einen Bärendienst erweisen</i>	<i>den Bären machen</i>
<i>Das ist der Bär los!</i>	<i>Bär bleibt Bär, fährt man ihn auch übers Meer</i>
<i>j-m einen Bären aufbinden</i>	

По количеству набранных процентов к неупотребляемым в речи также можно отнести следующие фразеологические выражения:

- 1) *das Fell des Bären verkaufen(oder verteilen), bevor er erlegt ist* – 50% nicht gebraucht, 33% selten gebraucht, 17% gebraucht.

- 2) *Bärenkonstitution haben* – 67% *nicht gebraucht*, 33% *selten gebraucht*.

Редко употребляемыми по мнению носителей языка являются:

- 1) *auf der Bärenhaut liegen* – 67% *selten gebraucht*, 17% *gebraucht*, 17% *nicht gebraucht*.
2) *Bäregesundheit haben* – этот фразеологизм был задействован по всем критериям: 17% *oft gebraucht*, 17% *gebraucht*, 50% *selten gebraucht*, 17% *nicht gebraucht*.

И снова мнения мужчин и женщин разделились при анализе фразеологической единицы – *Bärenkräfte haben*, 3 мужчин выбрали критерий *oft gebraucht* – 50%, а все женщины выбрали критерий – *gebraucht* – 50%.

По итогам исследования наиболее употребляемыми фразеологическими единицами являются выражения с зоокомпонентом «Katze»: *mit j-m Katz und Maus spielen*; *die Katze aus dem Sack lassen*; *wie Hund und Katze sein*; *die Katze im Sack kaufen*; *in der Nacht sind alle Katzen grau*. К наиболее употребляемым фразеологическим выражениям с зоокомпонентом «Bär» были отнесены: *einen Bärenhunger haben*; *j-m einen Bärendienst erweisen*; *Das ist der Bär los!* *j-m einen Bären aufbinden*.

Неупотребляемыми в речи являются по итогам проведенного эксперимента: *das trägt die Katze auf dem Schwanz fort (weg)*; *der Katze die Schelle anbinden*; *der Katze die Schelle umhängen*; *gebrühte Katze scheut auch kaltes Wasser*; *wer keine Kuh hat, muss die Katze melken*; *ein ungeleckter Bär sein*; *den Bären machen*; *Bär bleibt Bär, fährt man ihn auch übers Meer*.

Во время исследования были обнаружены гендерные различия при определении употребления в речи следующих фразеологических выражений: *der Katze Scherz*, *der Mause Tod*; *die Katze weiß, wo sie genascht hat*; *die Katze tritt die Treppe krumm*; *Bärenkräfte haben*. В данном случае мнения мужчин и женщин разделились в выборе критерии оценки частотности употребления. Мужчины, к примеру, выбирали критерий редко употребляемый, а все женщины – не употребляемый. Это говорит о том, что речевое и в целом коммуникативное поведение мужчин и женщин различно, что выражается в гендерно специфическом выборе единиц лексикона, в предпочтении употребления определенной лексики.

В заключение можно сказать, что фразеологические единицы – это важное звено в межъязыковой коммуникации. Овладеть фразеологией иностранного языка и знать об особенностях частотности и сферы употребления фразеологизмов – значит добиться высокой степени владения языком, т.к. фразеология является одним из наиболее сложных аспектов изучения иностранного языка.

Литература

1. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М, 1997.- 165 с.
2. Белецкий, А. А. Лексикология и теория языкознания / А. А. Белецкий. – Киев, 1992. – 280с.

3. Литвин, Ф. А. Многозначность слова в языке и речи / Ф. А. Литвин – М., 1984. – С. 27–28.
4. Duden, Das grosse Worterbuch der deutschen Sprache in 6 Banden / Unter Leitung von G. Drosdowski / Duden. – Mannheim/Wien/Zurich, 1977. – С. 204–402.
5. Schemann, H. Deutsche Idiomatik: die deutschen Redewendungen im Kontext-7Aufl. / H. Schemann-Stuttgart; Dresden; Klitt Verlag für Wissen und Bildung(Pons),1993. – С. 58–178.
6. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. Изд. 2-е, испр. и доп. / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М. : Русский язык, 1975. – 205 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЗНАКОВ ШВАБСКОГО ДИАЛЕКТА НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

А. Н. Тимофеева

Томский государственный педагогический университет

До возникновения письменности и литературы языки развиваются в их устно-разговорной форме. Возникновение письменности и литературы вызывает появление второй формы языкового существования и развитие книжной литературы, взаимодействие этих двух форм характеризует развитие языков нового времени, сказываясь, прежде всего в изменении отношений между общим языком народа и его говором или диалектом.

В отличие от своих романских и славянских соседей, в немецком языковом ареале на протяжении всего средневековья существовали территориально раздробленные политические структуры. Это привело к образованию и параллельному развитию большого числа различных диалектов немецкого языка. Значительные территориальные различия в лексике, фразеологии, фонетике и отчасти грамматике на уровне разговорного языка и диалектов образуют специфические свойства немецкого языка [1].

Существенную роль при формировании литературного языка сыграли верхненемецкие диалекты, в состав которых входит швабский диалект. Понятие «швабский» нередко используется как синоним «алеманнский». Швабский диалект является более молодым диалектом на юго-западе Германии. Он выделился, по мнению Москальской, из алеманнской группы диалектов в 13–14 веке, является недостаточно изученным, имеющиеся работы носят фрагментарный характер [2]. В.М. Жирмунский, Г. К.Вернер занимались, в частности, островным швабским диалектом на территории Поволжья, Закавказья, а С.В. Смирницкая – на территории Средней Азии.

Основные особенности консонантизма германских языков определяются так называемыми передвижениями (или «перебоями») согласных (Lautverschiebung). Первый перебой относится к периоду обособления общегерманского от индоевропейского языкового единства и отличает германский язык-основу от других индоевропейских языков [3].

Изменения, вызванные вторым (верхненемецким) передвижением согласных, касаются глухих и звонких согласных. В отличие от алеманнского в узком смысле (т.е. эльзасского и швейцарского), сохраняющего старые узкие долгие гласные \bar{i} (\bar{u}), \bar{u} , швабский диалект имеет дифтонгизацию с особой отличной от литературного произношения, окраской первого элемента дифтонга: срвн. \bar{i} (\bar{u}), \bar{u} > швб. әi (ei), әu (ou). Например: срвн. $\bar{i}s$, $\bar{h}\bar{u}s$, $\bar{h}iuser$ [$\bar{h}\bar{u}s\text{ər}$] > швб. әis , hәus , hәiser ; эльз. $\bar{i}s$, $\bar{h}\bar{u}s$, $\bar{h}\bar{i}s\text{ər}$; швц. $\bar{i}s$, $\bar{h}\bar{u}s$, $\bar{h}\bar{u}s\text{ər}$ ($\bar{h}\bar{i}s\text{ər}$). Среди диалектов франкско-алеманнской зоны, принявших участие в дифтонгизации старых долгих узких гласных \bar{i} , \bar{u} , \bar{u} , швабский на юго-востоке занимает особое положение по сравнению с более северными диалектами. Так, в швабском строе \bar{i} развилось в дифтонг ei , в то время как во франкских диалектах результатом дифтонгизации было ai . Для швабского характерно выпадение носового n перед s , сопровождающееся назализацией предшествующего гласного, срвн. $Gans$ > швб. $g\text{äs}$. Во франкских диалектах носовой сохраняется [4].



(Территориальное деление немецких диалектов (первые десятилетия XX в.)

По мнению А. Баха, одной из важнейших характеристик швабского диалекта является «краткость высказываний», что проявляется в сокращении аффрикат, упрощении или сокращении консонантно-вокалических форм, монофтонгизации дифтонгов [5]. И это вполне естественно, так как диалект является языковой формой, предусмотренной в первую очередь для

устного употребления. Высказывания на швабском диалекте более кратки, чем в литературном языке. Сравним например:

Moarn goschd ufs Rodhaus ond saischd em Schultes, i häb me andersch bsonna (Morgen gehst du auf das Rathaus und sagst dem Schultheissen, ich hätte mir anders besonnen!). Часть слогов сокращается, артикль (das) и местоимение (du) образуют с предыдущим слогом одно слово, подвергаются элизии гласные и согласные, многие слова и слоги максимально упрощаются: morgen, sagst, dem, Schultheiss, ich, mich. Безударный [e] в „morgen“ и „besonnen“ подвергается элизии, дифтонг [ei] преобразуется в [ə].

Таким образом, многие слова употребляемые в швабском, настолько видоизменяются, что становится достаточно трудно распознать и реконструировать их стандартный облик и смысл, например: i sott – „ich sollte“; midnea – „mitnehmen“; kear – „Keller“, hem – mr – „haben wir“; sem – mr – „sind wir“. Упрощения имеют место, прежде всего, на стыке нескольких и наиболее сложно произносимых согласных. К таковым относится сочетание глухих щелевых „ch“. В швабском оно часто вообще илиминируется, особенно в таких словах как : noh – „noch“; de /dii – „dich“, me/ mii- „mich“, hoh- „hoch“, reat- „Recht“ [6].

Часто происходит выпадение носового [n] перед [s], сопровождающееся назализацией предшествующего гласного: „Gänse“ – швб. gas. Если [n] выпадает в ударном слоге, гласный звук удлиняется: Fe'schder – „Fenster“ [2]. К одному из упрощений относится выпадение [e] в приставке „ge-“: gsagt – „gesagt“; graba – „gegraben“; gsonga – „gesungen“, graba – „gegraben“, gheert – „gehört“. Целое слово, может, вследствие сокращения, трансформироваться в один звук, например: a – „ein“; i – „ich“.

Таким образом, швабский диалект выделяется следующими главными признаками:

1) сохранение старых дифтонгов [liəd, bluət, miəd] (со своеобразным звучанием);

2) особое звучание дифтонгов, образованных из срвн. ī (ū), ū > швб. əi (ei), əu (ou): [wəib, həus];

3) снижение i и u перед носовыми, напр. kend, fende, senge, domm, gefonde

4) выпадение носового n перед спирантами uns > us, иногда с дифтонгизацией: [əus];

5) множественное число глаголов имеет окончание -et в презенсе;

6) стяжённые глаголы имеют n в 1-ом лице единственного числа (назализация): [hauñ, lauñ, gauñ];

7) суффикс -le- уменьшительных существительных [3];

8) Глаголы gehen, stehen, haben, lassen в швабском представлены формами gau, stau, hau, lau [4].

С целью изучения отличительных признаков швабского диалекта был произведен лингвистический анализ оригинальных текстов. В них были выявлены восемь основных признаков этого диалекта, а также обнаружены

другие, не менее значимые. Все рассматриваемые признаки были выявлены в текстах с различной частотностью. Самой главной особенностью можно считать сохранение старых дифтонгов (iə, uə) (со своеобразным звучанием), которое характерно почти для всех текстов с большой частотностью повторения, в отличие от признаков № 2, 3, 5, 6, 8. Последние встречаются крайне редко. Можно отметить тот факт, что выпадение n происходит и перед смычными и r: Tausetsassa – Tausendsesser, U'tiar – Untier, U'g'rad'r – Ungerader [8, 39], Zäh'blöcker – Zähenblöcker [8, 40], Gra'rindvieh – Granrindvieh [8, 41], Wa'd – Wand [11, 281], Verschta'd – Verstand [11, 283].

Для всех текстов характерно уподобление шипящих звуков: isch (ist) [8, 38; SSuR2, 281], bisch (bist) [7, 246; 8, 38; 11, 281], Hexamoischt'r (Hexenmeister) [8, 43], Neascht (Nest) [8, 42; 11, 285], muasch (muss) [8, 43]. Для обозначения местоимения 1-ого лица ед. числа вместо ich употребляется i.

Однако, несмотря на сохранение старых дифтонгов, в отдельных словах наблюдается обратный процесс – отсутствие дифтонгов, напр. швб. uf 'auf', hûs 'Haus'. В текстах 7, 9, 12, 13 вместо дифтонга ei появляется короткий звук i, напр.: sînem (seinem), sîten (Seiten), prîs (Preis), wîs (weiß), glîchiu (gleiche), wîbe (Weib).

Нужно обратить внимание на то, что окончание глаголов -et применяется не только для образования множественного числа, но и в 3-ем лице ед. числа после фреквативных (s, f), ng, k, r, вместо -t, напр.: hanget (hängt) [8, 43], gucket (guckt) [8, 44; 11, 281], herblauset (herblaust) [8, 44], kümmeret (kümmert) [8, 44], schaffet (schafft) [8, 45], zitteret (zittert) beginnet (beginnt) [11, 280], beginnet (beginnt) [12, 142].

На произносительном уровне швабский, как и другие диалекты, в сравнении с литературной нормой более вариативен. Например, дифтонг [ei] может трансформироваться в [oi] или [əi], например: koi/ kəi – „kein“; zwoi / zwəi – „zwei“; moi/məi – „mein“; moi't – „meint“ [8, 43]; kloina – „kleinen“; broit – „breit“; kloida – „Kleider“ [11, 280]. Важное значение для дифференциации немецких диалектов имеет трактовка кратких гласных верхнего подъема [i, ü, u].

Посредством анализа было выявлено, что редуцирование окончания -en (-en > a) является типичной чертой швабского как одного из южнонемецких диалектов, напр.: g'fressa (gefressen), gea – gehen, ausschmiara – ausschmieren, trinka – trinken, fressa – fressen, Suppa – Suppen, Hasa – Hasen. Важными особенностями также являются краткость фонетических форм, уподобление шипящих звуков, трансформация дифтонгов (изменение одного из вокалических элементов).

Анализ текстов подтверждает, что швабский диалект обладает всеми вышеизложенными признаками: особое звучание дифтонгов, образованных из срвн. ī (ü), ū > швб. əi (ei), əu (ou), снижение i и u перед носовыми. Сюда также относится выпадение n перед спирантами, что явно прослеживается в текстах SSuR1и SSuR2. Самой главной особенностью можно считать со-

хранение старых дифтонгов (іә, уә) (со своеобразным звучанием), которое характерно почти для всех текстов с большой частотностью повторения. Пятый и шестой признаки (окончание -et множественного числа глаголов в презенсе и назализация стяжённых глаголов 1-ого лица единственного числа) менее распространены, чем седьмой (суффикс -le- уменьшительных существительных, прилагательных, наречий). Швабскому диалекту присущи все черты верхненемецких диалектов. Кроме особенностей произношения, следует также более подробно исследовать его лексику и синтаксис, которые могут представлять большой интерес для лингвистов. Такого рода анализ поможет установить культурно-историческую взаимосвязь швабского диалекта с другими наречиями и говорами немецкого языка.

Источники и литература

1. Е. М., М. С. Немецкий язык // Литературная энциклопедия: в 11 т. /— [М.], 1929–1939. Т. 8. — М.: ОГИЗ РСФСР, гос. словарно-энцикл. изд-во «Сов. Энцикл.», 1934. — Стб. 9–17 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le8/le8-0091.htm>.
2. Москальская О. И. Deutsche Sprachgeschichte / О. И. Москальская— М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 288с.
3. Материал из Википедии – свободной энциклопедии // [Электронный ресурс]: Режим доступа: [ru.wikipedia.org/wiki/ Немецкий язык](http://ru.wikipedia.org/wiki/Немецкий_язык) – 125k
4. Филичева Н. И. Диалектология современного немецкого языка. Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / Н. И. Филичева – М. : Высш. шк. – 1983. – 192 с.
5. Бах А., Немецкая диалектология // Немецкая диалектография, сборник статей / А. Бах. — М. : Изд-во Иностранной литературы, 1955. — С. 92–93

Источники

1. Gedichte von Joh. Peter Hebel // Lautlehre der oberen Markgräfler Mundart von Ernst Beck. Halle (Saale). 1926. S.245-247
2. Schwäbische Sprichwörter und Redensarten // Zeitschrift für hochdeutsche Mundarten; herausgegeben von Otto Heilig und Philipp Lenz. IV. Band. Heidelberg. 1903. S. 38–46
3. Handschrift C der Nibelungen. (Schwäbisch), // Grundzüge der Geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache zugleich Erläuterung zu meiner mittelhochdeutschen Verslehre mit einem Anhang: Sprachproben von Dr. Oskar Brenner. München, 1896. S. 102.
4. Hermann von Sachsenheim. (Schwäbisch), // Grundzüge der Geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache zugleich Erläuterung zu meiner mittelhochdeutschen Verslehre mit einem Anhang: Sprachproben von Dr. Oskar Brenner. München, 1896. S. 107-108
5. Schwäbische Sprichwörter und Redensarten (Männliche Schimpfnamen und Verwandtes) // Zeitschrift für Deutsche Mundarten; herausgegeben von Otto Heilig und Philipp Lenz. Berlin. 1907. S. 280-285.
6. Text aus Hartman von Ouwe // Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Практикум по истории немецкого языка. Учеб. пособие для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. — Л.: „Просвещение“ — 1977. —С. 142–143, 145–146.

7. Hartman von Ouwe. Ивейн – Iwein // Чесоданов Н.С. Хрестоматия по истории немецкого языка VIII–XVI вв. Издательство литературы на иностранных языках, – М.: 1953. – С. 120–124.

ГЕНРИХ II И ТОМАС БЕККЕТ

Л. Н. Тоноян

Томский государственный педагогический университет

Генрих II Плантагенет (Генрих Анжуйский), английский король с 1154 г., первый из династии Плантагенетов. При всей неупорядоченности своего существования, Генрих очень четко правил государством. Он запретил сожжение еретиков на его землях, в то время как по всей Франции всюду пылали костры инквизиции. Судебная реформа, итогом которой стала Кларендонская ассиза (1166), установила суд присяжных, упорядочила суд по куриям, наказания за разные виды преступлений, порядок решения земельных тяжб. Одновременно была установлена отчетность королевской администрации. В 1181 была выпущена Ассиза о вооружениях, установившая, кто из свободных какое вооружение должен иметь, что существенно повысило эффективность армии [1, с. 338].

Преобразования второй половины XII века начинаются с церковной реформы. Английская церковь имела свой особый кодекс права. Привилегии церковников значительно расширились в правление Стефана. Клирики – преступники приговаривались в церковных судах лишь к самым мягким наказаниям. Светские же власти не вмешивались в дела этого рода. Генрих II решил вернуться к тому положению, которое было при королях нормандской династии. В 1163 году на Великом Совете в Вестминстере Генрих II предложил, чтобы клирики – преступники привлекались к светскому суду. Если обвинение окажется справедливым, их следует лишать сана в епископском суде, а затем передавать для наказания светским властям [2, с. 55].

Против проекта реформ выступил архиепископ Кентерберийский Томас Беккет. В предшествовавший этим событиям период, канцлер королевства Беккет, советник, друг и товарищ короля по увеселениям, прославился как прекрасный администратор, энергичный проводник политики Генриха II, не имевший никакого отношения к церкви и церковникам. Беккет помогал ему в политике и помогал предать всю власть монархии, если даже это было против церкви. Задумав церковную реформу, Генрих II решил поставить на Кентерберийский престол Томаса и убедил его принять духовный сан. Король надеялся, что при его помощи он сможет провести задуманную реформу.

Томас Беккет, став архиепископом в 1162 году, сразу резко изменил образ жизни. Из блестящего придворного, славившегося своей щедростью и роскошью, он превратился в строгого аскета, погруженного в молитвы и благотворительные дела. Он отказался от поста канцлера, не побоявшись

вызвать гнев короля, заявил себя ревностным продолжателем политики Ансельма (святой богослов и философ), отстаивал привилегии церкви и выступил как непримиримый враг намечавшейся реформы. Он начал борьбу за возвращение Кентерберийскому престолу утраченных земель и прав, потребовал от короля ряд замков, право патроната над всеми бенефициями, которые зависели от его престола, лишал клириков, состоявших на королевской службе Кентерберийских бенефициев. Не подчинявшихся ему архиепископ отлучал от церкви.

1 октября 1163 года король потребовал утверждения закона о реформе церковных судов. Томас Беккет наотрез отказался дать своё согласие. Король в ярости разогнал собравшийся Великий совет и, сколотив партию враждебных Томасу епископов, делал всё, чтобы сломить его.

В январе 1164 года в Кларендоне король созвал всех епископов и баронов и заставил их обещать, что они будут соблюдать его обычаи в отношении церковных судов. Он заставил записать эти обычаи в расширенной трактовке, из чего и возникли «Кларендонские постановления», содержащие пункт о реформе церковных судов. Томас Беккет отказался приложить к этим постановлениям свою печать и признать их обязательными для английской церкви. Большинство же епископов не понимали истинного значения готовящейся перемены и не видели оснований для ссоры с королём. Непримируемая позиция Беккета была вызвана боязнью создать прецедент уступки королевским притязаниям, боязнью открыть путь для дальнейшего наступления на привилегии церкви.

Архиепископ отказался явиться в суд по делу одного преступника клирика, и тогда его обвинили в пренебрежении, выказанном королевскому суду, и приговорили к штрафу. Но апеллировал к папе и велел своим епископам отлучать от церкви всех, кто признает осуждение Томаса королевским судом. После этого Томас Беккет бежал на континент, а король выслал из Англии всех его родственников. Его изгнание продолжалось шесть лет и превратило его в фанатика. Хорошие отношения между королём и Беккетом прекратились. Генрих вызвал Томаса в суд по поводу феодальных обязанностей. На совете в Нортамптоне (октябрь, 1164) было понятно, что Генрих хотел разорить и заключить в тюрьму или лишить должности архиепископа. В этом его поддержали некоторые епископы, среди которых был епископ Лондона Гильберт Фолио. Томас Беккет замаскировался, убежал и нашёл убежище у Луиса VII (короля Испании).

В конце концов, Томаса отправили в ссылку, которая продлилась 3 года (со 2 ноября 1164 – по 2 декабря 1170). Он соединился с самыми выдающимися членами церковной общины и жил аскетической жизнью. Сначала он жил в Аббатстве Понтигни, а затем в Аббатстве близ Сенса.

Тем временем, Генрих забрал все владения Томаса и изгнал в ссылку всех близких родственников архиепископа. В 1170 году состоялось примирение короля и архиепископа, так как последний пригрозил интердиктом французским владениям Генриха II. В интердикте о «Кларендонских поста-

новлениях» ничего при этом не было сказано [3, с. 57]. Епископы были разделены. Но большинство из них либо враждовали с Томасом, либо сомневались, поддерживать его или нет.

После окончания ссылки, 1 декабря 1170 года, Томас Беккет прибыл в Англию и принялся яростно обличать своих врагов. Король в эту пору находился на континенте и был весьма разгневан поведением архиепископа. Он даже заявил: «Неужели нет никого, кто освободил бы меня от этого попа!». Томас и Генрих ненавидели друг друга. Их отношения закончились очень трагично. Генрих приказал убить Томаса Беккета.

Придворные Генриха II, исполняя тайное желание короля, отправились в Англию, явились в Кентерберии и, ворвавшись в собор, зверски убили архиепископа у алтаря. По приказу папы сразу был обнародован интердикт, вызвавший в Англии сильнейшее недовольство. Духовенство возбуждало народ против короля Генриха. Нарастали народные волнения.

«Архиепископ был убит в Кентерберийском Соборе вечером двадцать девятого декабря. Тело пролежало в Соборе всю ночь, и должно было быть похоронено на следующий день... На нём была надета большая коричневая мантия; под ней белый стихарь; под ним – пальто из шерсти ягнёнка; следом – другое шерстяное пальто; и ещё третье шерстяное пальто подо всем этим; ещё под этим была чёрная роба ордена бенедиктинцев; под этим – рубашка».

Литература

1. Жадько, Е. Г. 100 Великих Династий/ Н.Г. Жадько. – М.: Вече, 2001. – 480с.
2. Карпова, С. П. История средних веков/ С. П. Карпова. – М.: ИНФРА – М., 1997. – 639 с.
3. Штокмар, В. В. История Англии в средние века/ В. В. Штокмар. – СПб.: Алетейя, 2001. – 189с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФИЛЬМОВ

Л. Н. Тоноян

Томский государственный педагогический университет

Перевод кинофильмов – весьма важная в наше время и в нашей стране отрасль творческого и коммерческого перевода. Кино – это искусство, обладающее своим собственным сложным языком. Текст – это лишь одна из его составляющих, которую нельзя рассматривать изолированно от других элементов киноязыка. Текст кинофильма представлен в форме диалогов, закадровых комментариев, слов песен и надписей. В отличие от других видов переводных текстов, он имеет свои особенности: ограничен временными рамками звучания, рассчитан на мгновенное восприятие, и поэтому должен быть максимально информативным и понятным зрителю, а также

сопровождается видеорядом, который обуславливает выбор возможных вариантов перевода.

Перевод кинолент имеет свою специфику, обусловленную сразу несколькими факторами. Прежде всего, он обладает одновременно признаками письменного и устного перевода. Если это не пиратский перевод со слуха, то обычно переозвучивание фильма на русском языке осуществляется по заранее написанному сценарию. Однако все диалоги при этом должны сохранять стилистику устной речи.

Перевод художественных фильмов – особый вид художественного перевода, целью которого является осуществление полноценной межкультурной эстетической коммуникации путем интерпретации исходного текста, реализованной в новом тексте на другом языке. Следовательно, в переводе кино можно отметить два ряда особенностей: особенности, обусловленные самим языком кино, и необходимость соблюдать критерии художественного перевода.

Целью художественного перевода является достижение адекватности. Поэтому основная задача переводчика – умело произвести различные переводческие трансформации для того, чтобы текст перевода как можно более точно передавал всю информацию, заключённую в тексте оригинала, при соблюдении соответствующих норм переводящего языка. Преобразования, с помощью которых осуществляется переход от единиц оригинала к единицам перевода, называются переводческими трансформациями. В зависимости от характера единиц языка оригинала, которые рассматриваются как исходные операции, переводческие трансформации подразделяются на стилистические, морфологические, семантические, лексические и грамматические [1].

Л.С. Бархударов приводит следующую классификацию трансформаций: перестановки, замены, добавления, опущения. Эти четыре типа элементарных переводческих трансформаций на практике “в чистом виде” встречаются редко – обычно они сочетаются друг с другом, принимая характер сложных, комплексных трансформаций.

В.Н. Комиссаров классифицирует переводческие трансформации на лексические и грамматические. К основным типам лексических трансформаций он относит переводческое транскрибирование и транслитерацию. Наиболее распространённые грамматические трансформации – это членение предложения, объединение предложений, грамматические замены.

В.Н. Комиссаров также выделяет третий тип переводческих трансформаций – это смешанный тип или, как он называет “комплексные лексико-грамматические трансформации” – антонимический перевод, экспликация, компенсация.

Я.И. Рецкер выделяет семь разновидностей лексических трансформаций: 1) дифференциация значений; 2) конкретизация значений; 3) генерализация значений; 4) смысловое развитие; 5) антонимический перевод; 6) целостное преобразование; 7) компенсация потерь в процессе перевода [2].

Как правило, перевод фильмов требует применения различных переводческих трансформаций. Выбор того или иного приема определяется самим переводчиком в зависимости от того, какую цель он ставит перед собой.

Работа над переводом фильмов начинается с их просмотра. Это позволяет понять общую картину повествования и помогает обыграть разные особенности: характер героев, их культурный уровень, стиль и манеру разговора – всё это обогатит перевод фильма и позволит правильно перевести само название фильма. Также для переводчика незаменим сценарий фильма, поскольку в нем прописаны все реплики, бывает дано описание характеров героев и прочая необходимая информация.

Мы провели анализ переводческих приемов на примере фильма “Click”. В русском варианте название фильма звучит как “Клик: С пультом по жизни”. *Click* – это английское слово, основное значение которого “щелчок”. Буквальный, или дословный перевод названия не отразил бы в достаточной мере смысл и содержание фильма. Поэтому выбор переводчика вполне обоснован и именно добавление “С пультом по жизни” облегчает восприятие фильма русским зрителем.

Что касается переводческих трансформаций, здесь можно выделить следующие приемы:

1) антонимический перевод (трансформация утвердительной конструкции в отрицательную или, наоборот, отрицательной в утвердительную, сопровождаемая заменой одного из слов переводимого предложения на его антоним): [3, с. 24.]

He can't still be hungry – Неужели он всегда голоден?

Was that so bad? – Все хорошо было?

Slow down. – Не спеши.

You're kidding? – Ты не шутишь?

Don't say that. – Что ты говоришь?

I wanna keep my bike. – Я не хочу отдавать велосипед.

Michael, it doesn't have to end now. – Майкл, конец можно отсрочить.

I know you'll do the right thing this time. – Уверен, на сей раз ты не ошибешься.

You don't have to go. – Ты можешь остаться.

2) конкретизация значений (замена слова или словосочетания с более широким значением словом или словосочетанием с более узким значением):

I'm gonna get you. – Я тебе отомщу.

Life-changing. – Сменим привычки.

Forever and ever. – Любовь навеки.

I'm sick of this. – Я схожу с ума от этого.

Одно и то же слово в разных контекстах может переводиться по-разному:

Sounds sweet. – Звучит впечатляюще.

It is sweet. – Он чудесен.

Sneaky – Скрытный

Sneaky – Умница

A big boy – большая шишка

A big boy – человек-звонок

При переводе вывесок переводчик также использует прием конкретизации:

Way to Beyond – Дорога в иной мир.

Really New Stuff – Действительно новейшие прибаамбасы.

3) генерализация (замена единиц с более узким значением единицами с более широким значением):

I feel freer. – Так лучше!

... happy hour – после обеда.

Your mother's playing canasta with her friends tonight. – Твоя мать сегодня вечером идет играть в карты.

Now, just let me do my e-mail. – А теперь извини, у меня много работы.

Put a sweater on. Cover them up. – Надень свитер. Прикрой это.

I'll see you tonight at the swim meet? – Ты придешь сегодня в бассейн?

4) смысловое развитие (использование слова или словосочетания, значение которого является логическим развитием значения переводимой единицы или сочетания слов):

Cough syrup's kicking in again. – Опять глюки начались.

Six more years! No! No! It skipped all my sickness. – Еще шесть лет! О, нет! Он промотал все эти годы!

I'm sorry for your father. – Мне жаль, что так вышло с отцом.

5) опущения:

Michael, the note you wrote her, it's in your pocket. – Майкл, твоя записка – она в кармане.

6) целостное преобразование применяется, когда при переводе необходимо понять смысл всего выражения в целом и выразить его по-русски словами, иногда очень далекими от слов подлинника:

Always a pleasure. – Легко на помине.

Blue collar – зануды

White collar – интеллигентки

В некоторых предложениях сочетаются и лексические и грамматические трансформации. Например: Doggie years go very quick, so it's time to enjoy the real thing. – Собачий век короток, поэтому вот тебе настоящая живая подружка. Грамматическая конструкция *существительное + глагол* (years go) переводится конструкцией *существительное + краткое прилагательное* (век короток). Во второй части предложения переводчик использует прием конкретизации – the real thing в переводе получает более узкое значение “настоящая живая подружка”.

Интересны для анализа следующие предложения:

What's this “Animal Planet”? – Что это – “В мире животных”?

No more Tylenol! – К чертям Толенол!

Don't get the Hulk angry. – Халка лучше не сердить.

Oh, that's Barney! – Вот кролик!

"Dragon Tales" is for babies, Dad. I wanna watch "CSI". – "Сказки Дракона" для малышей, папа. Я хочу смотреть боевик.

Because I ain't exactly Thurston Howell, you know? – Я ведь не Рокфеллер.

Who's that, James Earl Jones? – Это кто – известный диктор, да?

Or we could eat at my Winnebago and watch "Three's Company". – Лучше пойти в наш фургон и посмотреть "Третий не лишний".

Mom, why can't we camp in an RV like every other family? – Мама, почему мы не взяли автоприцеп, как все нормальные люди?

You're a regular Derek Jeter yourself, O'Doyle. – Из тебя тоже никудышный кэтчер выйдет, О'Дойл.

Nice Speedo. – Симпатичные плавки. (From now on, we're gonna exercise and I'm not gonna wear a Speedo. – Мы будем вместе делать гимнастику, но я не буду носить плавки.)

Well, my father's stereo is a Bose. – У моего папы крутое стерео стоит.

And put big drain in floor for wet T-shirt contest. – И нужен сток в полу для конкурса в мокрых майках.

400 pounds – пол тонны

Hubba Bubba is a chewing gum. – Хубба-Бубба – это жевательная резинка.

Go home and watch VH 1, old man. – Ступай домой, смотри "Дискавери"!

Did you eat a bad Yodel? – Ты что, белены объелся?

Все эти предложения содержат ту или иную лексическую единицу, которая представляет собой реалию американского языка или культуры. Это может быть название передачи, фильма или сериала, телевизионного канала (Animal Planet, Dragon Tales, CSI, Three's Company, VH 1); название марки той или иной продукции (Speedo, Hubba Bubba, Tylenol, Yodel, Bose). Это может быть имя собственное, не известное русскому зрителю (Hulk, Barney, Thurston Howell, James Earl Jones, Derek Jeter), но пользующееся популярностью среди американских любителей кино. Использование подобных лексических единиц часто необходимо для передачи иронии, юмора, сарказма – и в этом случае переводчик должен умело обращаться с ними, выбирая для перевода наиболее подходящий эквивалент или аналог. Подобным образом дело обстоит и с обозначениями предметов, понятий и явлений, отсутствующих в нашем языке и культуре (RV, T-shirt contest, pound).

Иногда можно найти некоторые несоответствия при переводе. Однако, учитывая то, что они звучат вполне естественно в определенном контексте и не искажают смысла, некоторые из них можно отнести, скорее к грамматическим трансформациям. Приведем несколько примеров.

1) What are *we* sitting for? – А почему я должен сесть? (замена одного личного местоимения другим)

2) – I'm down for that. – Дед, я в деле.

– See? He’s down. *I don’t know what it means*, but he’s down. – Видишь? Он в деле. *Он не знает, о чем мы говорим*, но уже согласен. (замена местоимений)

3) Can you let me do my work? – Ты не видишь, я работаю?

4) What’s she *like*? – Она мне *понравится*?

5) *I thought* Bill was your father. – Ты считаешь Била отцом.

6) You’re not supposed to lay in the beds, but *I do* sometimes. – Здесь нельзя лежать на кровати, но я иногда *разрешаю*.

7) There was a mouse! I killed it! It’s dead. But *it* broke the table first. – Это была мышь! Я убил ее! Она мертва. Правда, я столик сломал.

Для перевода и, что самое главное, адаптации художественных фильмов для зрителей нужно обладать широким кругозором. Перевод в кино требует учета многих факторов: возраста говорящих, их культурного уровня, образности слога, контекстуальных значений, специфического юмора, традиций. Переводчик должен обладать тонким чутьем и отличным знанием родного языка, чтобы находить эквиваленты, с помощью которых можно передать точный смысл, оттенки чувств и эмоций.

Литература

1. Загидулина, Н.А. Комплексный характер переводческих трансформаций в рассказах Эдгара По [Электронный ресурс]/ Н.А. Загидулина. – Режим доступа: www.ref.by/refs/105/1833/1.html
2. Старостина, Н. А. Трансформации в переводе [Электронный ресурс]/ Н. А. Старостина. – Режим доступа: www.gusnauka.com
3. Дмитриева, Л. Ф. Английский язык. Курс перевода / Л. Ф. Дмитриева [и др.]. – Изд. 2-е. – М. : MapT, 2008. – 304 с.
4. Корачи, Фрэнк. Клик: С пультом по жизни. Комедия. – США – 2006, 107 мин.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ АНКЕТИРОВАНИЕ С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ)

Я. А. Царькова

Томский государственный педагогический университет

Язык, как известно, является важнейшим средством человеческого общения, при помощи которого люди обмениваются мыслями и пытаются добиться взаимного понимания. Иногда слова двух языков, которые из-за сходства их звукового или буквенного состава вызывают ложные ассоциации, приводят к ошибочному восприятию информации на языке. Поэтому при переводе могут возникнуть существенные искажения содержания или неточности в передаче стилистической окраски, лексической сочетаемости, а также в словоупотреблении. Трудности перевода интернациональной лексики состоят в том, что переводчик, особенно начинающий, нередко забы-

вает о таком понятии, как «употребляемость слова», и, находясь под впечатлением знакомой графической формы слова, допускает в переводе буквализмы и нарушает нормы родного языка (языка перевода), особенно в области сочетаемости слов. Между тем, слова, ассоциируемые и отождествляемые в двух языках, в плане содержания или по употреблению не полностью соответствуют или даже полностью не соответствуют друг другу. Именно поэтому слова такого типа получили название – «ложных друзей переводчика». «Ложными друзьями переводчика» (межъязыковыми омонимами) называют слова в иностранном языке, похожие на слова в родном языке, но имеющие другой смысл [1, с. 163].

С целью более детального рассмотрения этой группы слов, было проведено исследование, в котором был применен метод анкетирования. В качестве основы для анкеты по выявлению трудностей при переводе межъязыковых омонимов была использована классификация К.Г.М. Готлиба. В своей работе "Немецко-русский и русско-немецкий словарь ложных друзей переводчика" он разделяет их на четыре типа в зависимости от характера их различия.

Первый тип включает в себя слова и выражения, обозначающие в обоих языках различные предметы и явления.

Например: немецкому слову *Galanterie* в русском языке соответствуют: галантность, учтивость, любезность, обходительность, вежливость. Русское слово *галантерея* является торговым названием разного рода мелких предметов туалета и личного обихода (брошки, пуговицы, нитки, кружева и т.п.)

Второй тип образуют слова значения, обозначающие сходные предметы и понятия, но различные в оттенках.

Например: немецкое слово *Kostüm* употребляется только как название женского верхнего платья, состоящего из жакета и юбки. Русское слово *костюм* такого ограничения не знает и применимо к такой же мужской одежде.

К третьему типу относятся слова с одинаковым значением, но с различной стилистической окраской или с ограниченным употреблением.

Например: слово *Stellage* – стойка с полками – в немецком языке относится к разговорной лексике, в русском языке слово *стеллаж* стилистически нейтрально.

Четвертый тип охватывает слова, значение которых в обоих языках совпадает, но эквивалентами в переводе они могут служить только в некоторых словосочетаниях или в сложных словах.

Например: русскому слову *транспорт* в значении "вид перевозочных средств" в немецком языке не всегда соответствует как эквивалент немецкое слово *Transport*; *водный транспорт* – *Schifftransport*, *Transport auf dem Wasserweg*, *Transport per Schiff*, но также и *Schiffverkehr* [2, с. 11].

Слова в анкете для проведения эксперимента были разбиты на 4 типа, в каждом типе была сделана выборка десяти наиболее употребляемых слов, к каждому типу было предложено определенное задание.

К первому типу задание сформулировано следующим образом – «Переведите слова на русский язык». В данном случае достаточно перевода на русский язык, так как слова обозначают совершенно разные понятия.

Ко второму типу – «Переведите на русский язык и дайте определение понятию на русском языке». Важно дать определение понятию, так как каждое слово данного типа, в зависимости от контекста, имеет разное значение.

К третьему – «Переведите на русский язык и укажите (по возможности) оттенок значения», так как большую роль играет не только основное значение слова, но и его стилистическая окраска.

К четвертому – «Переведите на русский язык и напишите словосочетание с этим словом на немецком языке». Необходимо составить словосочетание, так как только в них слова могут употребляться в качестве эквивалентов.

В опросе участвовали 60 человек, из них для 40 человек немецкий является основным языком, а для 20 человек – вторым языком. В данном исследовании принимали участие студенты с первого по пятый курс, что позволило проследить динамику ответов, в зависимости от объема полученных знаний и сроков обучения.

После проведения эксперимента анализ анкет проводился по определенным параметрам.

Слова, принадлежащие к первому типу, оценивались по критериям: «правильный ответ», «неправильный ответ», «нет ответа»; со второго по четвертый тип – «правильный ответ», «нейтральное значение», «неправильный ответ», «нет ответа».

Ниже приведен анализ одного из четырех типов.

В Таблице 1 представлены результаты опроса слов первого типа.

Таблица 1

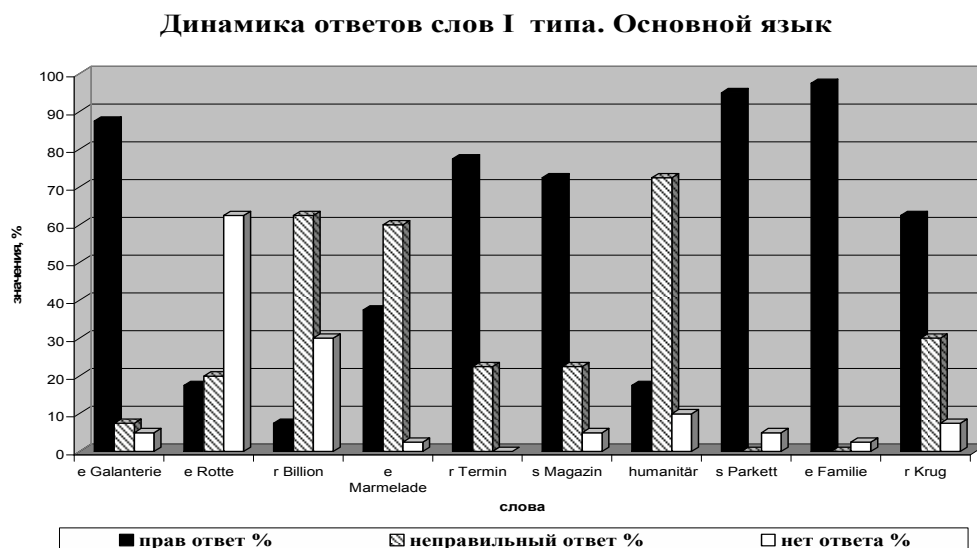
Список слов	Основной язык (40 чел)			Второй язык (20 чел)		
	прав. ответ	неправ. ответ	нет ответа	прав. ответ	неправ. ответ	нет ответа
	%	%	%	%	%	%
Galanterie	87,5	7,5	5	90	5	5
Rotte	17,5	20	62,5	55	35	10
Billion	7,5	62,5	30	0	90	10
Marmelade	37,5	60	2,5	30	65	5
Termin	77,5	22,5	0	10	80	10
Magazin	72,5	22,5	5	75	10	15
Humanitär	17,5	72,5	10	10	85	5
Parkett	95	0	5	100	0	0
Familie	97,5	0	2,5	100	0	0
Krug	62,5	30	7,5	40	0	60

Для наглядности рассмотрения перспективы процентных соотношений, данные таблицы были переведены в график (см. График 1).

Как видно из Графика 1, для студентов, изучающих язык как основной, слова **Familie**, **Parkett**, **Galanterie**, вызвали наименьшую трудность, что составило **97,5 %**, **95 %** и **87,5 %** соответственно, наряду с этим слова

Billion (7, 5%), Rotte (17,5%), humanitär (17,5%) оказались наиболее трудными для перевода. Из этого следует, что слова, которые вызвали наименьшую трудность, являются часто употребляемыми, а слова, которые вызвали наибольшую трудность – редко встречающимися при переводе. Таким образом, слово **Termin** был переведен всеми студентами правильно, а слово **Rotte** не смогли перевести на русский язык наибольшее кол-во студентов (65%)

График 1



Исследование показало, что большинство студентов справились с переводом таких слов, как Familie, Natur, Guide, так как они широко распространены в языке, однако, наряду с этим слова Billion, Basar, Artist, которые часто используются в речи, вызвали сильные затруднения, хотя они употребляются тогда, когда затрагиваются такие актуальные темы как экономика и искусство. Следовательно, на уроках немецкого языка преподавателю следует акцентировать внимание на значениях слов. Очень важно при этом упомянуть об оттенке и стиливой окраске слова, так как в зависимости от этих критериев может меняться и сфера их употребления.

Вопрос о «ложных друзьях переводчика» («межъязыковых омонимах») привлекает внимание многих специалистов по переводу и по преподаванию иностранного языка, детальное обследование этой категории слов для подавляющего большинства языков отсутствует, следовательно, несомненным остается тот факт, что «ложные друзья переводчика» представляют определенную трудность в практике перевода. Таким образом, при изучении иностранных языков необходимо заострять внимание при объяснении значения и употребления в речи слов данной группы, для того, чтобы избежать ошибок и неточностей при переводе с одного языка на другой.

Литература

1. Латышев, Л. К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения / Л. К. Латышев. – М. : Междунар. отношения, 2001. – 247 с.

2. Готлиб, К.Г.М. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика» / К.Г.М. Готлиб. – М. : «Советская энциклопедия» 1972. – 448 с.

ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Ю. А. Бабошина

Томский государственный педагогический университет

Давно замечено, что мудрость и дух народа ярко проявляются в его пословицах и поговорках, а их знание способствует лучшему пониманию образа мыслей и характера людей [1, с. 3–5]. Пословицы и поговорки – тот языковой материал, который повышает интерес к иностранному языку. У людей, изучающих идиомы на иностранном языке, развивается языковая интуиция, привычка мыслить лингвистически. Смысл устойчивых выражений не лежит на поверхности. И в то же время, простота форм таких выражений соответствует емкому, глубокому содержанию. Не всегда правильным является их дословный перевод. Сопоставление соответствий показывает структурные различия типологического характера и образность мышления носителя языка. Метафоры, используемые в идиомах, делают их выразительными и запоминающимися [2, с. 83]. При переводе очень важно выбрать правильный оттенок смысла того или иного слова.

Объектом моей статьи является прилагательные, обозначающие цвет. Но значения многих цветов прочно связаны в сознании человека с определенными ориентирами, тем самым превращая их в абсолютную характеристику предмета. Активное использование человеком цвета и цветообозначений в различных областях его деятельности отражается в постоянном развитии категории цвета в языке – расширяются границы и сферы употребления [3, с. 21]. Например, выражение *давать зеленый свет* обычно интерпретируется, как *давать разрешения сделать что-либо*. При переводе на английский язык так и звучит *to give somebody the green light*, хотя прилагательное *зеленый* и в русском и английском языках имеет много значений, кроме исходного. На сравнении некоторых пословиц русского и английских языков можно показать важность правильного понимания выражения и его использования в речевой ситуации.

Зеленый, серый, черный и белый – самые распространенные прилагательные, встречающиеся в пословицах и поговорках.

I. Зеленый (Green) как прилагательное имеет множество значений. Хотелось бы обратить внимание, что это многообразие значений одинаково в обоих языках.

1. Цвет совмещения в равной концентрации желтого и синего оттенков;
2. Молодой, неопытный, незрелый, например, зеленый банан – green banana;
3. Нездоровый вид лица, например, она стала зеленой при этой мысли – she turned green at this thought;
4. Ревнивый, завистливый, например, он был зеленый от злости – he was green with angry.

Зеленый (Green) как существительное так же имеет несколько значений.

1. Одежда зеленого цвета, например, она была одета в зеленое – she dressed in green;
2. (разг.) Деньги, обычно доллары US – the green;
3. (разг.) Некоторые овощи, например, зелень – greens.

Зеленый (Green) как глагол имеет одно значение: зеленить, выращивать растения [4, с. 27-28].

Так в пословице *A green wound is soon healed*. Дословно переводится – *Зеленая рана быстро заживает*. Green используется как прилагательное в значении свежая рана. В русском языке существует эквивалент – *До свадьбы заживет*. Как мы видим в русском аналоге вообще не используется такого прилагательного.

А в пословице *The grass always greener on the other side of the fence*, сравнительная степень от green подразумевает более зеленую траву. Это означает *более зеленая трава, более спелая, более сочная, лучше*. Такая логическая цепочка выводит нас к русскому высказыванию – *в чужих руках пирог велик* [5, с. 122]. В английской пословице прилагательное используется в своем исходном значении, но сравнительная степень указывает на метафорическое значение.

II. Серый (Grey) как прилагательное имеет следующие значения:

1. Цвет совмещения в равной концентрации красного, зеленого и синего оттенков;
2. Бесцветный, неинтересный, неяркий, например, пьеса была скучная – the play was grey;
3. Маленький, незаметный, например, серая мышь;
4. Влиятельный человек, действующий негласно, например, серый кардинал – grey eminence [6].

Для примера возьмем английские пословицы *All cats are grey in the dark* (все кошки серые в темноте) и *The fox may grow grey but never good* (лиса может поседеть, но никогда не будет хорошей) [1, с. 67, 114]. В первой по-

словице при переводе на русский язык совпадают дословный перевод и русский аналог. При помощи прилагательного *серый* подчеркивается смысл слова темнота или тьма. Темнота делает незаметными все различия между предметами или людьми. *Серый* используется в значении незаметный, неяркий. Во второй пословице мы видим словосочетание *to grow grey* (поседеть). Благодаря этому можно дать следующее объяснение всей пословице: злой, испорченный человек не может измениться, быть лучше, даже если он станет взрослее [1, с. 114]. Такой же смысл заложен в русской пословице – *Горбатого могила исправит*.

III. Черный (Black) как прилагательное может иметь следующие характеристики:

- ✓ Очень темный цвет без добавления любого светлого оттенка;
- ✓ Грязный, нечистый, например, ты весь черный от грязи – *you are so black*;
- ✓ Кофе без добавления молока или сахара, например, черный кофе – *a cup of black coffee*;
- ✓ Плохой, пугающий, безнадежный, например, плохие дни – *black days*;
- ✓ Смешная, но циничная или мрачная шутка, например, черный юмор – *black humor*.

Черный (Black) как существительное:

1. Одежда черного цвета, например, она была одета в черное – *she dressed in black*;
2. Темнокожий человек, человек чернокожей расы.

Черный (Black) как глагол означает испортить чью-либо репутацию, оболгать кого-либо [4, с. 4-5].

В следующих пословицах и поговорках из английского языка прилагательное *черный* означает что-то плохое, пугающее, безнадежное. *The devil is not so black as he is painted* (Не так страшен черт как его малюют), *There is a black sheep in every flock* (В семье не без урода) [1, с. 240, 266], *Every bean has its black* (У каждого боба есть своя чернота), *After black cloud clear weather comes* (Нет худа без добра). Например, существует пословица *Two blacks do not make a white*. Дословный перевод означает – *даже два черного никогда белого не создадут*. Можно увидеть противопоставление черного – белого в значении плохого – хорошего. Но и прилагательное *белый* (white) имеет несколько значений:

1. Невинный, чистый, например, она была невинна как дитя – *she was white like a baby*;
2. Явный, ничем не скрытый, например, явная ложь – *a white lie* [5, с. 130];
3. Светлокожий человек, человек белокожей расы.

Как глагол может использоваться в значении:

- ✓ Отбеливать, либо избавляться от чего-либо запятнанного, испорченного;

✓ Побелеть от страха, злости – to white with fear.

Существительное *white* при переводе идентично белой части глазного яблока или куриного яйца – белок [4, с. 130].

Таким образом, подразумевая правильное значение слова белый, в данной пословице можно дать русский эквивалент: *злом зла не поправишь*.

В заключение, можно указать на важность полисемии в языке. Особенно, это проявляется при изучении иностранного языка. В такой категории как прилагательные, признак предмета четко закреплен за словом. А прилагательные цвета, с первого взгляда вообще не могут иметь вторичных значений. Ошибочность такого мнения доказывает использование цветообозначающих прилагательных в пословицах и поговорках, делая их ярче и выразительнее.

Литература

1. Дубровин, М.И. Английские и русские пословицы и поговорки./ М.И. Дубровин. – М.: Просвещение, 1995. – 348с.
2. Костина, Н.Ю. Сравнительный анализ английских и русских пословиц и поговорок // Английский в школе. – 2006. №1, 88с.
3. Мичугина, С.В. Денотативное пространство прилагательных цвета в английском языке./ С.В. Мичугина. – Томск: Цифровичек, 2005.- 24с.
4. Артемова, А. Английский язык. Цвет в идиомах./ А. Артемова, О. Леонович, Г. Томахин. – М.: АСТ, 2008. – 63с.
5. Гвишиани, Н.Б. Современный английский язык: Лексикология. Учеб. пособие для вузов./ Н.Б. Гвишиани. – М.: Академия, 2007. – 218
6. <http://www.wikipedia.ru>

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Е. В. Беляева

Томский государственный педагогический университет

В данной работе рассматриваются принципы использования лексических средств языка в рекламных текстах, их эффективность и недостатки.

Термин «реклама» происходит от латинского «рекламаре», что означает откликаться, возражать, выражать неудовольствие. Реклама в английском языке обозначается термином advertising, что в переводе с английского означает «уведомление» и истолковывается как привлечение внимания потребителя к продукту (товару, услуге).

Итак, существует несколько способов истолкования термина «реклама».

Реклама – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке [7].

Реклама – это оплаченная, не персонализированная коммуникация, осуществляемая идентифицированным спонсором и использующая средства массовой информации с целью склонить (к чему-то) или повлиять (как-то) на аудиторию [8].

Реклама – процесс донесения информации от рекламодателя до целевой аудитории посредством медиа-каналов или иными способами [8].

Реклама – это вид деятельности либо произведенная в ее результате продукция, целью которых является реализация сбытовых или других задач промышленных, сервисных предприятий и общественных организаций путем распространения оплаченной ими информации, сформированной таким образом, чтобы оказывать усиленное воздействие на массовое или индивидуальное сознание, вызывая заданную реакцию выбранной потребительской аудитории [5. с. 5].

Реклама, прежде всего, стимулирует спрос на предлагаемые товары и является настолько сильным средством, что она может помочь продать совершенно негодный неконкурентоспособный товар. Эффективное воздействие на потребителя достигается грамотным и профессиональным выбором языковых средств [2. с. 13].

Жанр всегда представляет собой органическое единство содержания и формы, где приоритет принадлежит содержанию, идее.

Жанры классифицируются по трем группам:

1) Информационные (заметка, интервью, отчет, репортаж; отвечают на вопросы: ЧТО? ГДЕ? КОГДА? КТО УЧАСТНИКИ?);

2) Аналитические (корреспонденция, статья, обзор, обозрение, рецензия, комментарий; отвечают на вопросы ЧТО? ГДЕ? КОГДА? КТО УЧАСТНИКИ? ПОЧЕМУ?);

3) Публицистические (зарисовка, очерк- отвечающие на вопросы ЧТО? ГДЕ? КОГДА? КТО УЧАСТНИКИ? КАК? КАКИМ ОБРАЗОМ?). Эта жанровая группа самым активным образом используется при подготовке PR-материалов, материалов со скрытой рекламой [1. с. 53].

В рекламных целях используются почти все вышеперечисленные жанры – рекламная заметка, статья, корреспонденция, очерк, репортаж, обзор, зарисовки, рецензия, короткие рассказы, интервью.

Язык рекламы должен быть ярким. Авторы рекламных текстов используют огромные богатства русской лексики, экспрессивные возможности словообразования, частей речи, синтаксических структур.

Для лексики **рекламных текстов** характерно использование всех пластов разговорных и книжных слов, не имеющих ограничительных помет в толковых словарях (вульгаризмы, диалектизмы, жаргонизмы, арготизмы и грубое просторечие здесь неуместны). Специальная лексика и фразеология могут быть оправданы, если реклама обращена к специалистам.

Рекламные тексты обязательно содержат и номенклатурные наименования, в состав которых также входят термины. Например, сочетание наименования товара с именем собственным: электробытовой фен «Мечта» [8].

Приметой времени является необычайно широкое применение в рекламе иноязычной лексики, преимущественно англицизмов, выделяющихся оттенками новизны, «престижности»: офис, дилер, бизнес, конвертировать, сервис, презентация, тур, шоппинг, маркетинг [8]. Все это – издержки западного влияния на развитие рекламного дела в России в условиях рыночной экономики. Несомненно, злоупотребление иностранными словами, а тем более – непонятными наименованиями, отрицательно сказывается на стиле рекламных текстов и препятствует их пониманию [3. с. 5].

Из лексических образных средств в языке рекламы широко используются:

1) Аллюзия – прием, в котором эффект привлечения внимания достигается через обращение к уже известным читателю названиям книг, фильмов, пословиц, высказываниям;

2) Анафора – прием, связанный с повторением одинаковых элементов (букв, слов, словосочетаний);

3) Антиципация – прием, в котором в одном предложении используется одно слово с разным, а иногда и противоположным значением;

4) Антитеза определяется как связь и сопоставление противоположных друг другу идей. Это делается для достижения большей ясности или выразительности;

5) Тропы – слова или выражения, которые употребляются в переносном смысле. К ним относят метафоры – перенесение свойств одного предмета на другой на основе некоторого сходства;

6) Инверсия – изменение обычного порядка слов с целью усилить выразительность речи;

7) Каламбур – игра слов, намеренное соединение в одном контексте двух значений одного и того же слова или использование сходства в звучании разных слов с целью создания комического эффекта;

8) Параллелизм – фигура речи, заключающаяся в тождественности синтаксического строя двух или более смежных отрезков текста;

9) Парцелляция – деление предложения на отдельные смысловые блоки, когда информация подается по частям: при этом каждая часть отделяется интонацией (в устной речи) и знаками препинания (точкой или запятой в письменной речи) [6].

Морфологические **особенности языка рекламы** также вполне определены. Из всех частей речи в рекламных текстах чаще всего употребляется имя существительное, так как реклама требует наименования множества предметов и явлений. Существительные выполняют важнейшую информативную функцию. С целью придания языку рекламы экспрессии авторы обращаются к качественным прилагательным, а также к образованным от них наречиям. Интересно отметить, что в языке рекламы употребительны местоимения, так как авторы рекламы отдают предпочтение разговорному стилю речи [3. с. 10–13].

Синтаксис рекламных текстов рассчитан на быстрое восприятие: используются номинативные, неполные предложения. В рекламе часты обра-

щения, побудительные конструкции, обширный перечень однородных членов. Характерно употребление вопросительных и восклицательных предложений, которые подчеркивают «призывный» стиль рекламы [3. с. 15].

От того, насколько грамотно составлен рекламный текст, зависит конечное решение потребителя о необходимости покупки рекламируемого товара.

Количество элементов структуры рекламного текста и порядок их расположения могут варьироваться в зависимости от характера предлагаемого товара, аудитории, на которую рассчитана реклама и рекламного носителя. Структуру, приведенную ниже, можно назвать классической. Она включает в себя следующие элементы:

- 1) заголовок;
- 2) подзаголовок;
- 3) основной текст;
- 4) слоган;
- 5) эхо-фраза.

Задача **заголовка** рекламного текста – завладеть вниманием потенциального потребителя и сразу вызвать его интерес. При составлении заголовка лучше ограничиться одним предложением – его легко охватить взглядом и уловить смысл рекламного обращения.

Подзаголовок выполняет связующую функцию. Он готовит к восприятию основного текста, раскрывая смысл заголовка.

Основной текст – это самая объемная по своему содержанию часть рекламного обращения. Все, что “обещал” заголовок, выполняет основной текст. Составляющие основного текста – введение, основная тема и заключение. Введение знакомит потенциального покупателя с предметом рекламного обращения. В некоторых случаях, человека непосвященного нужно предварительно ознакомить с проблемой. Но если это реклама организации, необходимо сразу указать на главное и обозначить ее достижения и рейтинг на рынке. Следующая часть – основная. Это ядро рекламного текста. Потребитель заинтересован лишь в тех товарах и услугах, которые ему наиболее полезны и из которых он может извлечь выгоду. Поэтому основная часть рекламного текста должна убедить его в том, что, приобретая данный товар или услугу, он сделает правильный выбор. И, наконец, в заключении вся изложенная информация обобщается и делается вывод.

Слоган – ключевой элемент рекламного обращения. Это фраза, короткая и емкая, своего рода девиз компании. Именно слоган является самым заметным элементом рекламы, на него обращают внимание в несколько раз чаще, чем на рекламу в целом. Поэтому он должен легко читаться и запоминаться, быть оригинальным и как можно полнее отражать суть рекламного обращения при всей своей краткости и простоте.

Завершающий элемент структуры рекламного текста – **эхо-фраза**. По своей форме она приближена к слогану. Функция эхо-фразы в закреплении

информации в памяти потребителя. Ее использование придает законченность рекламному тексту.

Таким образом, реклама является настолько сильным средством, что она может помочь продать совершенно негодный неконкурентоспособный товар. Эффективное воздействие на потребителя достигается грамотным и профессиональным выбором языковых средств. В рекламе ко всему, включая ее язык, следует подходить, исходя из так называемого платинового правила – относиться к клиентам так, как они бы хотели, чтобы относились к ним [4. с. 276].

Литература

1. Акша, Р. А. Создание эффективной рекламы. Практическое руководство по креативной деятельности / Р. А. Акша – М. : Вершина, 2003. – 272 с.
2. Борисов, Б. Л. Технология рекламы и PR / Б. Л. Борисов – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 300 с.
3. Козина, Т. А. Синтаксис рекламного объявления как средство реализации основных функций рекламы / Т. А. Козина – Саратов, 2008. – 178 с.
4. Попова, Е. С. Структура рекламного текста / Е. С. Попова – Екатеринбург, 2002. – 300 с.
5. Рощупкин, С. Н. Язык рекламы. Учебное пособие / С. Н. Рощупкин – М. : МГУКИ, 2003. – 116 с.
6. Русский язык. Энциклопедия. Советская энциклопедия – М. : 1979.
7. <http://www.yandex.ru>
8. <http://www.reklamigo.ru>

ТЕОРИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ГЕНДЕРНЕТИКИ

В. К. Васюта

Томский государственный педагогический университет

Развитие гендерных исследований приводит к образованию нового междисциплинарного направления научного поиска. В настоящее время гендерный подход формируется во многих гуманитарных науках – лингвистике, филологии, культурологии, сексологии, когнитологии, и др.

Гендернетика интегрирует частные науки о человеке, изучающие гендер, и выявляет их общие закономерности. В ее рамках конструируется аппарат гендерных исследований.

Понятие языковой личности первоначально трактовалось как описание личности на основе ее речевых характеристик. В настоящее время языковая личность понимается как идеальная динамическая модель, объединяющая качества и особенности носителя языка, которые обеспечивают в своем совокупном взаимодействии его речемыслительную деятельность, включая продуцирование/восприятие текстов.

В построении единой теории языковой личности приоритет принадлежит Ю.Н. Караулову. Он выделяет в составе языковой личности 3 уровня:

- когнитивный
- вербально-семантический, «ответственный» за владение языком
- мотивационно-прагматический, включающий информацию о внутренних установках, целях и мотивах личности.

Оставаясь в рамках принятой методологии и желая сделать модель языковой личности, предложенную Карауловым, адекватной изучаемым аспектам речемыслительной деятельности, целесообразно дополнить эту модель еще двумя уровнями: эмоциональным, объединяющим эмоции в составе языковой личности в их концептуальном представлении, и моторико-артикуляционным, единицами которого являются функциональные механизмы порождения знаков языка в отчужденной от автора форме.

Модернизированная в соответствии с этими представлениями структура языковой личности содержит 5 уровней:

- мотивационный
- когнитивный (концептуальная система)
- вербальный тезаурус
- моторико-артикуляционный (совокупность функциональных программ и механизмов)

Принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности. На когнитивном уровне – в специфике концептов и фреймов, на языковом – в специфике языковой картины мира, на эмоциональном – в концептуализации эмоциональной сферы, на мотивационном – в национальном менталитете, на моторном – в специфике жестов, мимики, языка телодвижений и др. Культура как бы распределена по всем уровням языковой личности.

Однако до настоящего времени в составе языковой личности отсутствовали гендерные параметры, то есть языковая личность мужчины и языковая личность женщины не различались. В то же время логика развития науки подсказывает необходимость преобразования языковой личности в мужскую языковую личность и женскую языковую личность и рассмотрение связанных с этим проблем:

- описание всех уровней женской и мужской языковой личности
- сравнение всех уровней – носителей одного и того же языка
- контрастивный анализ всех уровней языковой личности – носителей одного языка с уровнями носителей другого языка

Разработанная под этим углом зрения модель языковой личности может быть использована в качестве концептуального аппарата гендергетики.

В качестве приема использования теории языковой личности как инструмента гендергетики рассмотрим гендерный аспект теоретической сексологии.

Очевидно, что для всестороннего описания всех уровней языковой личности необходимы дополнительные исследования материала.

В каждом конкретном исследовании должны быть учтены, в зависимости от степени обобщения, такие параметры, как этническая принадлежность, возрастная группа, социальная принадлежность и др.

Целесообразность включения концепта языковой личности в гендерные исследования обусловлена тем, что этот концепт является системообразующим фактором и интегрирует мозаичные аспекты гендерного феномена в единое целое.

Примеры французских цитат о мужчине и женщине с точки зрения различия восприятия языковой личности:

FEMME

1. La femme est une promesse non tenue.
2. On n'aime pas une femme pour ce qu'elle dit; on aime ce qu'elle dit parce qu'on l'aime.
3. Ô le désespoir de Pygmalion, qui aurait pu créer une statue et qui ne fit qu'une femme!
4. La plus noble conquête de cheval, c'est la femme.
5. La femme change et ne change pas. Elle est inconstante et fidèle. Elle va muant sans cesse dans le clair-obscur de la grace. Celle que tu aimas ce matin n'est pas la femme du soir.

HOMME

- L'homme est un animal arrive, voilà tout.
R. de Courmont
2. De Paris au Pérou, du Japon jusqu'à Rome,
 3. Le plus sot animal, à mon avis, c'est l'homme.
Boillau-Despréaux
- Dieu donne du bien aux hommes, et non des hommes aux biens.
N. Du Fail
4. Si tout les hommes étaient parfaitement contents, il n'y aurait plus d'activité dans le monde.
Holbach
- Dire que l'homme est un composé de force et de faiblesse, de lumière et d'aveuglement, de petitesse et de grandeur, ce n'est pas lui faire son procès, c'est le définir.
D. Diderot

Литература

1. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке // Онтология и эпистемология синергетики. – М., ИФРАН, 1997. – С. 5-11.
2. Каменская, О.Л. Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – М.: Высшая школа, 1990. – 150 с.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
4. Кон И.С. Человеческие сексуальности на рубеже 21-го века // Вопросы филологии – № 8. – 2001. – С. 29 – 42.
5. Синергетика и психология. – М.: Союз, 1997. – 361 с.

МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС НАИМЕНОВАНИЯ КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Ю. С. Земляницкая

Томский государственный педагогический университет

В традиционном языкознании конца 19 – первой половины 20 века господствовала тенденция рассматривать словообразование как часть грамматического учения о слове, то есть в составе грамматики в собственном узком смысле слова, большей частью в составе морфологии; утверждалась также его связь с синтаксисом. С обособлением лексикологии в самостоятельный раздел науки о языке в ее состав стали включать словообразование. В настоящее время словообразование рассматривается в рамках лексикологии в качестве учебной дисциплины и с точки зрения грамматики. Однако, обнаруживая связь и с лексикой и с грамматикой словообразование обладает собственными чертами. Особый характер в словообразовании с давних пор привлекал внимание языковедов посвятивших его отдельным вопросам ряд исследований на материале разных языков. Выбор данной темы исследования был обусловлен интересом словообразованию немецкого языка, а именно к явлениям метонимического переноса наименования, как способа обогащения словарного состава немецкого языка.

Метонимия (от греч. *metonymia*-переименование) – троп или фигура речи, состоящая в переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности. Основой метонимии могут служить пространственные, событийные, ситуативные, семантические, синтаксические и логические отношения между самыми различными категориями, принадлежащими действительности и ее отражению в человеческом сознании, закреплённым значениями слов. В результате метонимических переносов у слова могут появляться новые лексические значения, при этом в семантике слова совмещаются принципиально разные типы значения: признаковые, событийные и предметные [3, с. 153].

Различают метонимию как способ номинации (лексическую) и как особый стилистический прием (в литературных произведениях), при котором слово или словосочетание употребляется в переносном, образном смысле для создания специального стилистического эффекта. Стилистическая метонимия не обогащает словарный состав языка, она придает языку эмоциональную окраску и выразительность. Лексическая же метонимия придает словам новые значения, способствует развитию многозначности и обогащению словарного запаса языка [1, с. 79] Различают некоторые виды лексической метонимии, такие как пространственная, с сосуда, вместилища на

содержимое, с предмета одежды на часть тела, с части тела на предмет одежды, с материала на изделие из него, с места населенного пункта на то, что было изобретено, с действия на результат, место или вовлеченный в действие предмет и синекдоха – метонимия, основанная на отношениях между целым и частным.

Метонимия используется часто как прием ситуативной номинации объекта, для указания на предмет речи или ее адресата, то есть в выделительных, идентифицирующих целях. Такой вид метонимии состоит в наименовании объекта (обычно лица) по его части, сопутствующему предмету, индивидуализирующей в данной ситуации детали. Метонимия такого рода часто служит созданию прозвищ, кличек. Например, *das Rotkaepchen* – Красная Шапочка [3, с. 153].

Предметом данного исследования явились метонимические наименования, имеющие основой имена собственные. В немецком языке примеры метонимического переноса наименования часто основываются на топонимах. Так, в Берлине в 19 веке делали четырехместные крытые коляски, которые получили название берлины – *die Berline*. Бальный танец липси – *die Lipsi* перешел через границы ГДР и распространился по всему свету, а родился он в городе Лейпциге, латинизированное название которого Липсия. В 18 веке в городе Кельне И.М.Фарин изобрел одеколон, что в переводе с французского языка значит "вода из Кельна" или "кельнская вода" – *das Koelnischwasser*.

Die Mayonnaise – майонез – соус, которой был изобретен на острове Менорка (Балеарские острова), в ее столице Маоне.

Das Pergament – пергамент или пергаментная бумага, названная по городу Пергам в Малой Азии, где во 2 веке до нашей эры широкое распространение получила обработка кож для письма. Эти метонимические наименования носят интернациональный характер [2, с. 96].

Имена собственные также часто являются базой лексической метонимии, многие из них являются в немецком языке заимствованными словами. Например, физические величины, такие как ампер (*das Ampere*) и вольт (*das Volt*) получили свое название по имени физиков А.М. Ампера и А. Вольты. Немецкий инженер Рудольф Дизель работал над созданием дизельного топлива, по его имени был назван мотор, работающий на данного вида топливе – *der Dieselmotor*. *Das Roentgen* – рентген, назван по имени В. Рентгена [2, с. 31].

Отражая постоянные контакты объектов, метонимия типизируется, создавая семантические модели многозначных слов. В результате метонимических переносов у слова появляются новые смыслы. Ассоциации объектов по их смежности, а также понятий по их логической близости превращается тем самым в связанность категорий значения. Такого рода метонимия служит номинативным целям и способствует развитию лексических средств языка. Метонимия, возникающая на базе синтаксических контактов и являющаяся результатом сжатия текста, сохраняет определенную степень за-

висимости от условий употребления, не создавая нового лексического значения. Например, *Ich lese Gedichte von Goethe* – я читаю стихи Гете и *Ich lese Goethe* – я читаю Гете [4].

Синекдоха может использоваться в целях выделения разных сторон или функций объекта. Однако основная ее функция состоит в идентификации объекта через указание на характерную для него деталь отличительный признак. Поэтому в состав идентифицирующей метонимии часто входят определения, например, *eine dumme Gans* вместо *ein dummer Mensch* – глупый человек.

Языковые метонимии также быстро стираются, как и языковые метафоры, что ведет к образованию омонимов. Например *die Messe* – католическая обедня и *die Messe* – ярмарка. Второе значение возникло из первого, так как большие приходские католические праздники в старину отмечались не только церковной службой, но и ярмаркой [4].

Значение метонимического переноса наименований достаточно велико для немецкого языка. Этот вид словообразования позволяет разнообразить речь и придать ей эмоциональную окраску. Метонимия очень схожа с метафорой, поэтому следует обратить внимание на то, что метафора основана на сходстве предметов, а метонимия нет.

Литература

1. Голанова Е. И. Как возникают названия: Кн. для учащихся ст. классов / Е. И. Голанова – М. : Просвещение, 1989. – 142 с.
2. Искоз А. Лексикология немецкого языка (на немецком языке) / А. Искоз, А. Ленкова. – Л., 1970. – 296 с.
3. Филин Ф. П. Русский язык, энциклопедия / Ф. П. Филин – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 401 с.

Интернет – источники

1. www.dic.academic.ru

ЗАИМСТВОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Ю. С. Кутаева

Томский государственный педагогический университет

В наш век индустриализации, научно-технического прогресса, интенсивной общественно-политической жизни, полной событиями международного значения, все время идет процесс лексического обогащения языка. Все изменения и процессы, происходящие в общественной жизни, находят непосредственное отражение в языках всех стран мира, и французский язык, естественно, не является исключением в этом отношении. Среди продуктивных способов пополнения словарного состава французского языка следует отметить заимствования. В своей истории французский народ общался с другими народами, что проявилось в заимствованиях французским

языком слов из других языков. Предыстория французского языка дает картину зарождения романских языков в результате романизации римских провинций в течение конца 1 тыс. до н. э. – начала 1 тыс. н. э. Французский язык образуется в ходе смешения кельтского языка с латинским, затем галло-римского с франкским. Многие франкские заимствования относились к сельской жизни (сельское хозяйство, земледелие, скотоводство, рельеф местности и т. п.) ремеслам домашнему быту и домашнему устройству одежды и пище. Судопроизводство и государственное управления (включая титулы должностных лиц). Имена собственные. Греческие слова также проникали во французский язык через латынь. Также в состав лексики французского языка входят кельтизмы, часть из которых является общероманскими и унаследованы из народной латыни. Наиболее развита лексика, относящаяся к организму человека, к его трудовой и интеллектуальной деятельности, к моральным свойствам и чувствам человека, слова, обозначающие небо, землю, солнце и различные природные явления. Ряд названий городов Франции – кельтского происхождения: Paris, Reims, Amiens, Angers. Во всяком случае, именно нидерландский язык дал нам большой запас морских терминов: *bas* (одно из самых старых заимствований; 12 в.), *amarrer* (13 в.), *lest* (13 в.; более специальное значение “завиток”) и т.д.; другие, позднейшие и преимущественно голландские заимствования представляют собой названия готовых вещей и предметов ввоза и несколько глаголов, связанных с торговлей и промышленностью (термин ювелиров-бриллианщиков *йgriser*, *frelater*, *gruger*); *faille* (ткань) (13 в.), *kermesse* (престольный праздник во Франции) – фламандского происхождения. Из других европейских языков в период расцвета португальской мировой торговли (около 16 в.) португальский язык передал нам преимущественно экзотические колониальные слова в форме либо получивших специальное значение португальских слов (*bambou*, *pagoda*), и бразильских (*асајоу*).

Для 16 века характерно резкое увеличение числа испанизмов во французском языке. Как известно на это столетие приходится расцвет эпохи Великих географических открытий. В языковом плане эту эпоху можно охарактеризовать как время проникновения через посредничество испанского во французский язык экзотизмов, восходящих к словам различных индейских племен Латинской Америки. В результате исследования и завоевания заморских территорий в испанском, а затем во французском языке появляются сведения о новых странах, народах, растениях, животных и др. (*cannibale m* ‘каннибал’; *lama m* ‘лама’; *tabac m* ‘табак’). Наряду с этим у французов возникает интерес к быту и повседневной жизни испанцев, к особенностям характера и поведения человека (*capilotade f* ‘пагу из обрезков мяса’; *hidalgo m* ‘идальго’). Появляются представления о людях с другим цветом кожи (*нигре m* ‘негр’).

Также увеличивается число заимствований в 16 в. с использованием немецких и швейцарских наемников и во время религиозных войн; значительно оно остается до самой смерти Людовика 13 (во время Тридцатилет-

ней войны французские войска вступили в Германию). В этот период немецкий язык снабжает нас преимущественно военными терминами: arquebuse, bivouac, blocus, boulevard, halte, havresac, lansquenet, reore, saber и т.д.; некоторыми словами, относящимися к продуктам или предметам, распространившимся из Германии: biire, potasse, zinc, а также литературными и историческими терминами (espiingle от имени героя романа Eulenspiegel) и некоторыми словами, которые во французском языке получили уничижительное значение (geotre, собственно “немецкий кавалерист”; gosse, в немецком “лошадь”).

Провансальский дал французскому языку такие слова как brancard, cadenas, cigale, dorade, yeuse и др. Заимствования из других языков очень редки в 14–15 вв. и, напротив очень распространены в 16 в., хотя и ограничиваются в этот период в основном итальянским языком. Итальянские войны, а также многочисленные и разнообразные контакты и Италией в 16 веке, влияние итальянского Возрождения – все это способствовало значительному натиску, который испытывает французский язык со стороны итальянского, особенно при королевском дворе. Слова, относящиеся к военной деятельности, встречаются во французском языке, начиная с древнейших памятников письменности. Так, например, в “Песни о Роланде”: guerre, bataille, soldier, espier, helme и др. Однако все эти слова, означают ли они предметы воинского быта или военные действия, не образуют еще военной терминологии как системы, т. е. как определенного замкнутого сектора лексики. Эта система складывается в 16 веке, когда Франция вплотную познакомилась с военным искусством Италии. По своей структуре и оснащённости итальянская армия значительно выделялась среди армий других европейских держав, а превосходство итальянских инженеров, артиллеристов и тактиков было достаточным для того, чтобы сделать итальянцев мэтрами в обучении европейцев современным методам войны. Все это по необходимости повлекло за собою заимствование итальянской военной терминологии рядом европейских языков. Современники замечали, что итальянский язык позволяет лучше выразить военные понятия, нежели французский. Итальянские военные термины проникают во французский язык благодаря, во-первых, существованию традиций воинского обучения в Италии 15–16 вв. – это школы Сфорцы (Милан) и Браччио (Неаполь), а во-вторых, благодаря пособию по военному искусству, например, трактатам Николо Макиавелли. Значительно способствовало заимствованию итальянской терминологии присутствие во Франции пьемонтских “банд” (воинских групп из Пьемонта) еще с 15в. и билингвизм военных руководителей Франции. Не все итальянизмы сохранились в языке, но многие настолько ассимилировались, что образовали целые словообразовательные и лексико-семантические ряды. Не все итальянизмы сохранились в языке, но многие настолько ассимилировались, что образовали целые словообразовательные и лексико-семантические ряды. 4) Некоторые польские термины (caliche) и чешские (coche, obus) попавшие во французский язык через немецкий.

5) Заимствования из русского французским языком были сделаны в 18 веке. Эти слова небольшого количества принадлежали к разным сферам человеческой деятельности. Это такие слова как: archine, artel, boyard, balalanka, cosaque, datcha, dvornyk, izb?, kacha, knout, kopeck, koulak, mammoth, tanga, tchernoziom, touloup, toundra, troika, ukase, verste, vodka, zakouski, intelligentsia. Эти слова проникли во Францию через произведения русской литературы, переводимые на французский и они обозначали большинство феноменов, имеющих черты исключительно русской жизни. П 7) В современный период гораздо значителен вклад английского языка. В массовом количестве англицизме появляются только в 17 веке это морские термины, относящиеся к периоду расцвета британского флота, торговые термины (flanelle, rhum, corporation, moire) и слова обозначающие звания и учреждения (alligeance, baronet, comitй, quaker). В 18 веке число заимствований растет: к терминам мореплавания и торговли (brick, cabine, coke, importer, sloop и др.) присоединяется теперь целый политический лексикон, который распространяется писателями – рьяными поклонниками английского парламентаризма и слова, относящиеся к спорту и бегам (boxe, jockey); из английского языка (в результате следования моде были заимствованы названия блюд, напитков, одежды (grog, pudding, punch, sandwich, bifteck и даже абстрактные слова (humour, spleen, sentiments). С 19 века начинается вторжение слов в самые различные области и, особенно с конца 19 века в область спорта (football, tennis). В послевоенные годы очень усилился приток англо-американизмов во французский язык. Английский язык стал престижным в кругах технократов, коммерсантов, промышленников, буржуазной интеллигенции. Англomania проникает и в более широкие круги общества. В результате злоупотребления английскими словами и выражениями происходит «креолизация» французского языка, создается некий промежуточный вид речи, который французский филолог Р. Этьембль назвал «атлантическим сабиром» (le sabir atlantique) или как уже упоминалось «франглийским» (le franglais). Р. Этьембль не только высмеял «франглийский» язык, но и показал, что через языковые англо-американизмы во Францию проникает американский образ жизни, разрушающий французскую национальную культуру. Он призвал правительство заняться этой проблемой. Действительно, вскоре французское правительство занялось проблемой охраны французского языка. Увлечение англицизмами – известная дань моде и как всякая мода она преходяща. Вообще невозможно заранее предсказать судьбу того или иного иностранного слова в языке.

Ни одна культура, ни один язык не развивается в изоляции и любая национальная культура и язык – есть плод, как внутреннего развития, так и сложного взаимодействия с культурами других народов, а взаимодействие между культурами, экономические, политические и бытовые контакты являются общей основой для всех процессов заимствования. И свое повествование хотелось бы закончить такими словами: “ Природа человека всегда будет характеризоваться универсальностью. Поэтому и человеческий язык

универсален по своей природе и безграничен в своих реальных и потенциальных возможностях” – Р.А. Будаков.

Литература

1. Кондакова М. Ф. Языковые контакты и их типы // М.Ф. Кондакова – Екатеринбург, 2002 – С. 128–134
2. Доза А. История французского языка // А. Доза – М., 1956 – 357 с.
3. Шигаревская Н. А. История французского языка // Н. А. Шигаревская – М., 1984 – 257 с.
4. Маноли И.З. Потенциальная лексика современного французского языка // И.З. Маноли – Кишинев, 1981 – 57 с.
5. Жданова Т. Ю., Кибрик А. А. Языки мира. Романские языки / Т. Ю. Жданова, А. А. Кибрик – М., 2001 – С. 32–35
6. Кондакова М. Ф. Испанские слова во французском языке (словарь-справочник) / М. Ф. Кондакова. – Екатеринбург, 2003 – 453 с/

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА

Е. М. Князюк

Томский государственный педагогический университет

Общеизвестно, что язык – мощное средство регуляции деятельности людей в различных сферах. Изучение молодежного языка приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов (стажировки, турпоездки, преподавание ряда предметов немецкими специалистами, просмотр видеофильмов, прослушивание современных песен на немецком языке и т.д.).

Молодежный сленг возникает часто как протест словесных штампов, однообразия тусклой обыденной речи и, в конце концов, просто как желание сказать острое словцо, отличиться, пооригинальничать. Используя в своей речи сленг, молодые люди хотят выразить свое критическое, ироническое отношение к ценностям мира старших, проявить свою независимость, самоутвердиться, завоевать популярность в молодежной среде, а также стараются выделиться из массы, особенно по отношению к группам взрослых носителей языка особым языком, так называемым модным языком. Общеизвестно, что молодежь стремится к самовыражению при помощи внешнего вида, формой проведения досуга и т. д. Сленг – это тоже один из способов самовыражения молодых людей, а также способ скрыть смысл произносимого от окружающих их “чужих” людей, т. е. это их скрытый, зашифрованный, “тайный” язык [3, с. 96].

Носителями немецкого молодежного социолекта (Jugenddeutsch, Jugendsprache, Jugendjargon, Jugendslang) являются представители различных возрастных групп, которые объединяют молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет. На *Teenagerdeutsch* (язык немецких тинэйджеров) говорят мо-

лодые люди от 14 до 19 лет, а на *Twendeutsch* (от англ. twenty) – от 20 до 30 лет [4, с. 177]. Каждые два-три года на сцену выступает новый возрастной слой, который стремится к собственной автономии. Поэтому и молодежный язык существенно обновляется каждые два-три года.

Предполагают, что молодежный язык зародился в студенческих корпорациях вместе с основанием первых университетов в немецкоязычном пространстве, то есть во второй половине XIV-го века. Первые документированные проявления немецкого студенческого языка датированы, однако, началом XVI-го века.

Так почему вообще существует молодежный жаргон? Опираясь на мнения по поводу этого вопроса многих молодых людей, Герман Эманн выделяет следующие причины:

1. Аспект протеста

Подростки понимают, что "их" язык- инструмент против взрослых и противоположный полюс устоявшимся языковым и общественным нормам, представляющим собой устаревшие реликты. Убедительный пример этому – это употребление слов *Oldies* (от англ. Old-“старый”), *Oldtimer* (“антикварный, старый автомобиль”), *Fossilien* (“ископаемые”), *Mumien* (“мумии”), *Greise* (“старик”), *Gruftis* (от *die Gruft*- “склеп, могила”), *Ötzis* (по названию тирольской местности *Ötztal*, где были найдены останки первобытного человека) как синоним для ‘родителей’ [1, с. 154] [7].

2. Аспект отделения

Молодежный жаргон является способом сознательного отделения от взрослых.

3. Аспект правдоподобия

Речь должна звучать подлинно и подходить личности и её внутреннему миру.

4. Игровой аспект и инновационный аспект

Он отражает потребность в игре и шутке и потребность создать что-то новое (и свое!).. Совершенно по- особенному это желание соотносится с языком. Например, употребление слов *Denkzwerg* (“умственный карлик”), *Bodenturner* (“наземный гимнаст”), *Ampelbremsen* (“тормозящий на светофоре”) или *Pappnase* (“картонный нос”) в значении ‘дурак’.

5. Аффективно – эмоциональный аспект

В этом значении молодежный жаргон может объясняться как «выплеск эмоций» с терапевтическим эффектом: тот, кто дает волю себе в отношении языка, не вымещает свою агрессию на реальные объекты, людей и не нуждается, таким образом, ни в каких терапевтах.

6. Коммуникативно – экономический аспект

Молодежный социолект отличается от высокого языка и соответственно стандартного языка однозначными коммуникативными преимуществами:

1. Он конкретнее и ярче, чем ориентированный преимущественно на абстракции и описания стандартный язык.

2. Он экономичнее и удобнее, чем скучный и вычурный стандартный язык.
3. Он лучше передает субъективные чувства и настроения, чем стандартный язык, обеспокоенный объективностью и деловитостью.
4. Он ослабляет напряжение, способствует возникновению непринужденной обстановки и существенно гибче благодаря своей нерегулярности, чем обозначенный правилами стандартный язык [2, с. 246-247].

В молодежном словесном репертуаре выделяют сленгизмы, отражающие профессиональные потребности, а также общебытовой словарь. Речь молодежи изобилует словами, связанными с учебой: *Abi* 'экзамен'; *einochen* 'учиться отлично'; *abschwirren*, *abseilen*, *wegklemmen (sich)*, *wegschalten (sich)* 'сбегать'; названиями денег: *die Flocken*, *die Flöhe*, *die Mäuse*, *der Kies*, *das Moos* (из воровского жаргона), *die Monnis* 'деньги, деньжата, бабки'; *der Wampum* 'деньги, деньжата' (от названия связки ракушек, служившей у индейцев платежным средством); оценкой людям: *Wixer*, *Arsch*, *Arschkrampe*, *Nullchecker*, *Spacken* 'идиот, дурак'; *Maus*, *Perle*, *Schnecke*, *Torte*, *das Perlhuhn*, *das Sahnetörtchen*, *die Biene*, *die Sonne* 'симпатичная девушка'; обозначениями родителей: *Mumien*, *Erzeuger*, *Gruftis*, *Alte*, *Kalkleisten*, *Ötzis* 'предки, олды' (от англ. *old* 'старый'); оценочными понятиями: *korrekt*, *fett*, *analog*, *aldi*, *fundamental*, *gültig*, *symreal*, *tiffig*, *ultimativ*, *zombig*, *colossal*, *kravolta*, *krass* 'супер, классно'; *uncool*, *ungeil*, *alter Hut*, *prall*, *proll*, *lullig*, *gottenschlecht*, *totale Banane* 'плохо, некруто';

Займствование из других языков является одним из важнейших источников пополнения словарного запаса молодежного языка. Некоторые неологизмы немецкого молодежного сленга заимствованы из:

- французского языка: *die Courage* 'храбрость, неустрашимость'; *die Clique* 'компания молодых людей';
- итальянского языка: *presto*, *rapido*, *subito* 'очень быстро'; *rasanto* 'внезапно'; *der Tifoso* 'футбольный болельщик'; *der Antipasto* 'закуска'; *zero problemo* 'все ясно никаких проблем';
- испанского языка: *der Macho* [-t o], *der Gaucho* [-t o] 'жесткий молодой человек/ мужчина, который гордится своей мужественностью'; *der Amigo* 'друг'; *die Tapas* 'легкая закуска';
- турецкого языка: *die Tussi* 'милашка'

Но все эти примеры единичны по сравнению с многочисленными заимствованиями из английского языка. Наряду с существительными, прилагательными и глаголами молодежь широко использует в своем языке междометия и вводные слова (*wow*, *well*, *shit*, *anyway*), обращения и приветствия (*Yoh*, *Hi*, *Hey*, *Bye*, *Peace*), шаблонные формы и призывы (*Good Stuff*, *here we are!*). Английские формы употребляются одновременно с немецкими: "*I don't care, ob's regnet oder nicht*", "*Nicht schlecht, but not good enough*".

В-основном, англицизмы употребляются в молодежном языке для: экономии речи (Brunch (Breakfast + Lunch), Smog (smoke + fog)), экспрессивности, создания синонимов, эвфемизмов и перефразы табуизированных слов.

Для интернациональных молодежных культур английский выступает как Лингва Франка (международный язык).

Количество заимствований из английского в современном немецком языке растет с каждым годом. Как проявление этой обеспокоенности родилось слово *Denglisch*, характеризующее сегодняшнее состояние языка, в котором, якобы уже больше от *Englisch*- английского, чем от *Deutsch*. Конечно, называть сотовый телефон "хэнди" (по-английски *Handy*) или общение с друзьями в Интернете словом «*chatten*» 'чатиться' – дело безобидное. Гораздо хуже, когда англицизмами заменяют немецкие соответствия. Например, когда используют переделанный на немецкий манер английский глагол "*updaten*" (сделать апдейт) вместо вполне подходящего по значению немецкого слова «*aktualisieren*» 'актуализировать'.

Сейчас в Германии наблюдается явная тенденция возвращения к немецкому языку в рекламной отрасли [6].

Помимо заимствований язык пополняется также за счет образования новых слов. Одним из способов словообразования является сокращение. Для немецкой молодежи характерен вид условного языка, в котором отдается предпочтение усеченной форме слов, укороченным словам на – *i*: *Azubi* 'ученик'; *Assi* 'асоциальный человек'; *Exi* 'существование'; *Präsi* 'президент'; *Fanny* 'фанатка'; *Drogi* 'наркозависимый'; *Prom(m)i* 'видный деятель'; *Nervi* 'тот, кто действует на нервы'; *Idi* 'идиот'.

Молодые люди хотят говорить на языке, непонятном для окружающих, и поэтому ими все чаще используется усечение начальных слогов: *Birne* – *Glühbirne* 'лампа накаливания'; *kanisch* – *amerikanisch* 'американский'; *s'geht* – *es geht* 'сойдет, годится'. Финальный способ усечения встречается и у имен собственных: *Bert* – *Albert*; *Achim* – *Joachim*; *Guste* – *Auguste*.

Еще одним из способов словообразования является словослияние, при котором часть одного слова сливается, чтобы образовать единое слово с частью другого слова или с целым словом. Молодым людям очень нравится образованные таким способом слова, слова, которые не встретишь ни в одном словаре, но можно узнать по наличию двух изначальных слов: *Krokodil* + *Elefant* = *krokofantös* 'обалденный, улетный'.

К новым явлениям словообразования можно отнести употребление словообразовательного псевдоитальянского элемента *-o*. Если в 80-х годах с его помощью образовывались обозначения лиц мужского пола: *Normalo* 'нормальный, обычный парень', *Anarcho* 'анархист', *schizo* 'чокнутый, дурной', то теперь суффиксальный элемент *-o* обрел новые свойства- с его помощью образуются неодушевленные и абстрактные существительные (*Problemo*) и прилагательные, и наречия (*rapido*, *rasanto*) [1, с. 257].

Сравнительно недавно в молодежном языке возникло новое явление- *Kanakisch*. Своим успехом *Kanakisch* обязан книге «*Kanak Spak*» Феридуна

Цаймоглу, которая вышла в 1995 году [1]. Эта книга об иностранных рабочих (Kanaken) турецкого и арабского происхождения.

Лексика этого жаргона включает примерно 300 слов. Примерно треть этого выпадает на выражения фекального и сексуального характера. Другая треть – на марки автомобилей, их модели и варианты. Остающаяся треть существует в качестве связующих слов, наименований моделей мобильных телефонов и оставшихся слов, необходимых для языкового понимания. Сюда относятся типичные фразы, которые вставляются в конце почти каждого предложения: «*weisstu , Alder*», «*isch schwör*», «*weisstu wie isch mein*» ('знаешь, человек', 'я клянусь', 'знаешь, что я думаю').

Таким образом, словарь молодежного языка отличается от стандартного по многим параметрам. Во- первых, молодежный социолект очень экспрессивен и эмоционален. Во- вторых, молодежный жаргон находит свое применение во всех жизненных сферах: семье, личной жизни, учебе, обществе. В- третьих, молодежный жаргон имеет неиссякаемые источники пополнения. Это и другие социолекты, иностранные языки, и исторические и общественные события. Даже если будет перекрыт один источник, молодежь, как наиболее активный и гибкий слой общества, отыщет другой. Молодежный язык отличается оригинальностью не только в плане семантики слова, но и в плане словообразования, находя все новые и новые способы разнообразить и наполнить новым смыслом обыденную языковую действительность.

Литература

1. Александрова, Т.С. Новые слова в XXI веке. Немецко-русский словарь: ок. 3000 слов и выражений / Т.С. Александрова, И.Б. Пригоникер. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. -154, 257 с.
2. Девкин, В.Д. Немецкая лексикография: Учебное пособие для вузов / В.Д. Девкин. – М.: Высшая школа, 2005. – С.246-247.
3. Жаркова, Т.И. О сленге современной французской молодежи // Иностранные языки в школе. -2005. -№1. – С. 96-100
4. Schewelyowa, L.W. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprachen: Учебное пособие / L.W.Schewelyowa. – М.: Высшая школа, 2004. – 177 с.

Интернет-источники

1. <http://de.wikipedia.org>
2. <http://www.dw-world.de>
3. <http://www.multitrans.ru>

ИСТОЧНИКИ ПОПОЛНЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА ЯЗЫКА (НЕМЕЦКОГО)

Н. Н. Коненко

Томский государственный педагогический университет

Любой язык имеет свои характерные черты, отличается своей яркостью, экспрессивно-эмоциональной окраской, точностью. В каждом языке есть омонимы, антонимы, синонимы, фразеологизмы и другие средства, предназначенные для выполнения определенных функций. Яркой эмоциональной окраской обладают фразеологические обороты. Но известно, что язык не стоит на месте, он постоянно изменяется и усложняется, а в связи с быстрым развитием многих областей науки и обновляется. Таким образом, возникает необходимость определить и описать источники пополнения фразеологического фонда языка.

Для этого, в первую очередь, необходимо рассмотреть, как в научной литературе определяется фразеология, определение фразеологизма, его признаки и классификация.

Фразеология в научной литературе определяется как совокупность фразеологических единиц рассматриваемого языка или фразеологический состав. *Предметом фразеологии* как раздела языкознания является исследование природы фразеологизмов и их категориальных признаков, а также выявления закономерностей функционирования их в речи [1, с. 126].

Фразеология предлагает различные типы классификации фразеологического состава языка в зависимости от свойств фразеологизмов и методов их исследования. У исследователей фразеологического состава изучаемых языков имеется множество мнений о том, что такое фразеологизм, причем наблюдается разница во взглядах на то, каков состав таких единиц в каждом из языков. Различные авторы по-разному определяют отнесенность к фразеологизмам различных групп словосочетаний и степень устойчивости словосочетаний. Так, например, Г.Л. Пермяков в состав фразеологизмов включает пословицы и поговорки, присловья, крылатые слова, афоризмы [2, с. 53].

А Е. Агрикола к фразеологизмам относит простые фразеологические сочетания, фразеологические единства и идиомы. Фразеологический словарь русского языка в состав фразеологизмов языка включает различные описательные и аналитические обороты речи, сложные союзы, сложные предлоги, составные термины и т.д [3, с. 110].

В целом *фразеологизм* характеризуется как «сочетание слов с переносным значением», как «устойчивое словосочетание с идиоматическим значением», как «устойчивая фраза». Фразеологизмам присущи метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональная окраска. Теа Шиппан, в книге «Лексикология современного немецкого языка» под *фразеологизмом* понимает «устойчивое единство, состоящее более чем из одного слова».

Автор также называет основные критерии фразеологичности и приводит их подробное описание:

1. *Воспроизводимость* – фразеологизмы являются относительно постоянными компонентами языковой системы, воспроизводимыми как единство, без новообразований;
2. *Устойчивость* – фразеологизмы представляют собой относительно языковую целостность, их видоизменение возможно лишь в незначительной степени;
3. *Лексикализация* – фразеологизмы, по сравнению со свободной синтагмой, образуют новое семантическое единство, конститuentы фразеологизма могут терять свою самостоятельность частично, либо полностью;
4. *Идиоматичность* – значение фразеологизма не может быть истолковано по значению его конститuentов [4].

Лексикализацию и идиоматизацию можно наблюдать в таких словосочетаниях как: *in Bausch und Bogen, klipp und klar, für jmdn durch Feuer gehen* – которые воспринимаются только как фразеологические единства.

Во фразеологических оборотах, типа: *mit Mann und Maus* невозможна замена одного из конститuentов другим словом (например, *mit Frau und Maus, ohne Mann und Maus*), так как значение данного фразеологизма «*mit allen*» не может быть истолковано из значений «*Mann*» или «*Maus*».

Но у некоторых фразеологизмов наблюдается устойчивая тенденция к свободным словосочетаниям: *Antwort geben, Fragen stellen, Zweifel hegen*. С точки зрения синтаксиса фразеологизмы представляют собой:

- ✓ Непредикативные словосочетания, например: *zwischen Tür und Angel* (второпях); *die Flinte ins Korn werfen* (сложить оружие);
- ✓ Устойчивые предикативные конструкции, например: *Ihn sticht der Hafer* (он с жиру бесится);
- ✓ Устойчивые предложения, например: *Da beißt die Maus keinen Faden ab* (тут уж ничего не поделаешь).

Таким образом, мы видим, что во фразеологическом единстве поглощается и теряется индивидуальный смысл слов-компонентов. Они образуют неразложимое семантическое целое.

И.И. Чернышева рассматривает две разновидности фразеологических единств, которые имеют твердо фиксированные структурные особенности. Такими фразеологизмами являются *парные сочетания слов* и *компаративные фразеологические единицы*. Парные сочетания слов составляют значительный слой немецкой фразеологии и образуют, поэтому ее специфическую особенность. Парными сочетаниями слов называются фразеологизмы с целостным смыслом, возникающем в результате семантического преобразования сочинительных сочетаний, включающих два однородных слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия) и соединяемых при помощи союза *und*, реже – *oder* или *weder...noch*. Например: *unter Dach und Fach, mit Haut und Haar, hoffen und harren, arm und reich*.

Компаративными фразеологическими единицами называются устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основывается на традиционном сравнении. Например: jmdn. fliehen wie die Pest «бежать от кого-либо как от чумы», jah, plötzlich hochfahren wie von der Tarantel gestochen «вскочить как ужаленный, букв.: будто укушенный тарантулом» [5, с. 172].

По коммуникативной значимости среди фразеологизмов различают следующие разновидности: 1) общеупотребительные пословицы, например: Es ist nicht alles Gold, was glänzt. «Не все то золото, что блестит», Mann soll den Tag nicht vor dem Abend loben. «Цыплят по осени считают», Nachrat – Narrenrat. «Запоздалый совет – совет глупца». 2) Поговорки типа: Da liegt der Hund begraben. «Вот где собака зарыта». 3) Устойчивые и воспроизводимые междометия и модальные выражения: Der kann mich gern haben – Я его и знать не хочу! (выражение неприятия). Du lieber Himmel! – Бог ты мой! Боже правый! (выражение ужаса или удивления).

Благодаря анализу классификации фразеологизмов, видно, что одним из источников пополнения фразеологического фонда языка являются пословицы и поговорки.

Остановимся на рассмотрении термина «пословица». *Пословица* в обобщенном виде констатирует свойства людей и явлений, дает им оценку или предписывает образ действий. Например: а) констатация явлений или свойств: Keine Regel ohne Ausnahme. – Нет правил без исключений; б) их оценка: Vorsicht ist die Mutter der Weisheit. – Осторожность прежде всего; в) предписание: Trau, schau, wem – Доверяй, но проверяй.

Конденсируя народный опыт, пословицы ориентированы своим содержанием почти исключительно на человека – черты его характера, поступки, отношения в семье, коллективе и обществе и т.п. Поэтому среди пословиц не трудно выделить тематические группы – пословицы о любви и дружбе, честности, лени, уме, а также пословицы, отражающие быт народа. Пословицы порождаются устным народным творчеством или заимствуются из определенных литературных источников, теряя связь с этими источниками.

Поговорки – это литературно-разговорные, обиходно-разговорные и просторечные всесторонне устойчивые фразы, способные выражать только частный смысл. Поговорки применимы лишь к единичным, конкретным ситуациям. Ситуации эти столь типичны, что каждая поговорка может без изменений использоваться множеством людей в сходных случаях бесчисленное количество раз, например: Mein Gott! – Бжже мой! Da hört sich alles auf! – Это уже чересчур! Da lachen ja die Hühner! – Ну, это курам на смех! Поговорки составляют наиболее употребительную, наиболее пеструю по форме и содержанию и, вероятно, наиболее многочисленную группу немецких устойчивых фраз [4].

В речи поговорка всегда конкретна, всегда используется говорящим для оценочной характеристики единичной, конкретной ситуации. Поговоркам в

целом присуща повышенная экспрессивность, а большинство их произносится определенной, неизменной восклицательной интонацией.

Одним из источников пополнения фразеологии являются *заимствования*. Особенно многочисленны заимствования из латинского языка, имеются отдельные заимствования из греческого и других языков. Заимствованные фразеологизмы в своем большинстве носят книжный характер. По способу заимствования фразеологизмы делятся на три группы:

1) полные кальки. Эта группа состоит из двух подгрупп:

А) в исследуемом языке имеется калька, а ее прототип не употребляется, например: *Hunger ist der beste Koch*. – Голод – лучший повар.

Б) в исследуемом языке употребляется как калька, так и ее прототипы, например: *Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf* (*homo hominem lupus est*) – Человек человеку волк.

2) Фразеологические единицы, в которые внесены некоторые изменения по сравнению с оригиналом. Это наблюдается в тех случаях, когда в языках имеются расхождения в порядке лексем, например: *wer zwei Hasen hetzt, fängt keinen* – за двумя зайцами погонишься ни одного не поймаешь.

3) позднейшие фразеологические образования на классической основе. К подобным образованиям относится большая группа оборотов, которые основаны на античной мифологии, на фактах древней истории, например: *Achillesferse* – ахиллесова пята [6].

Многие из этих фразеологизмов носят интернациональный характер и встречаются в ряде языков.

Во фразеобразовании огромную роль играет человеческий фактор, так как подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности, фактор адресата является важнейшим элементом коммуникации, кроме того человек стремится наделить человеческими чертами объекты внешнего мира, в том числе и неодушевленные.

Особую роль в этих коммуникационных процессах играют соматические фразеологические единицы. Соматическую фразеологию образуют фразеологические единицы, один из которых – название части тела человека или животного. Например: *sich ein Bein ausreissen* – лезть из кожи вон; *einem Munde kalt und warm blassen* – лицемерить [6].

Это одна из обширных и продуктивных групп в корпусе фразеологии. По подсчетам ученых, эта группа составляет около 15% фразеологического фонда языка.

Таким образом, фразеологизмы это устойчивые сочетания с лов с яркой эмоциональной окраской. Основными источниками пополнения фразеологического фонда являются пословицы и поговорки, заимствования и человеческий фактор, благодаря которому образуются соматические фразеологические единицы.

Литература

1. Ройзензон, Л.И. Русская фразеология / Л.И. Ройзензон – Самарканд, 1977. – 180 с.
2. Пермяков, Г.Л. 300 общеупотребительных русских пословиц и поговорок (для говорящих на нем.яз.) / Г.Л. Пермяков – М.: 1985. – 59 с.
3. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова – М.: 1987. – С. 110
4. Чернышева, И.И. Фразеология современного немецкого языка / И.И. Чернышева. – М.: Высшая школа, 1970. – 290 с.

Интернет-источники

1. <http://www.ref.by/refs/29/38095/1.html>
2. <http://www.5ka.ru>

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

А. Н. Кузнецова

Томский государственный педагогический университет

Фразеологизмы, или связанные, устойчивые словосочетания, иногда даже целые предложения, как правило, обладают либо полностью либо частично переносным значением. Основной особенностью фразеологизмов, по мнению многих современных исследователей, является несоответствие плана содержания плану выражения, что определяет специфику фразеологической единицы, придает глубину и гибкость её значению. Эти возможности коренятся, по-видимому, в самой природе фразеологизма – замкнутом микроконтексте, в котором реализуются не только формальные связи между планом выражения и планом содержания такого знака, но и ассоциативно-семантические, причем не обязательно логически выводимые из самого микроконтекста. Именно эта невыводимость и позволяет фразеологизму обозначать сложнейшее явление и отношения действительности в емкой и выразительной форме [2, с. 127].

Задачи, стоящие перед переводчиком при переводе фразеологических единиц, поистине огромны: ему надо передать смысл, отразить образность оборота, найти по возможности, аналогичное русское изречение, наконец, не упустить из виду своеобразие и экспрессию идиоматического языка. Для этого от переводчика требуется не только глубокое знание языков, но и знание истории, мифологии, библеизмов, классической и современной литературы [4, с. 119].

Перевод образной фразеологии представляет для переводчика значительные трудности ещё и потому, что часто имеется опасность принять фразеологическую единицу за свободное сочетание слов или, исходя из характера образа, неправильно истолковать его значение [3, с. 53].

И, поэтому, уметь распознать фразеологическую единицу в тексте – это самое главное условие. Зачастую переводчик 1) принимает их за переменные (свободные) словосочетания, и это приводит к переводу их на уровне слова; или, 2) замечая их слитность, приписывает ее индивидуальному стилю автора; или же, наоборот, 3) наделяет свободное сочетание качествами устойчивого и передает его, соответственно, на фразеологическом уровне. Вероятность правильного перевода при таком подходе, разумеется, редко бывает значительной [1, с. 229-230].

И если всё же переводчику удаётся обнаружить в тексте фразеологическую единицу, основной задачей становится её перевод.

Лучшим способом перевода образной фразеологической единицы, несомненно, является использование соответствующего фразеологизма в русском языке. Применение этого способа перевода обеспечивает не только передачу смысла, но и воссоздание образности и экспрессивности английского выражения. Поэтому во всех случаях, когда имеется возможность дать фразеологический перевод, переводчику следует предпочесть его другим способам перевода [3, с. 57].

И лишь убедившись в невозможности или нецелесообразности такого перевода при данном контексте, следует искать иные пути.

Существует несколько вариантов перевода фразеологизмов:

1) Как уже говорилось выше, наилучший способ перевода ФЕ – это использование **фразеологического эквивалента**.

Фразеологическим эквивалентом называется такая образная фразеологическая единица в русском языке, которая полностью соответствует по смыслу какому-то английскому фразеологизму и которая основана на одном с ним образе.

К группе фразеологических единиц, переводимых при помощи эквивалентов, относятся, прежде всего, т. н. интернациональные выражения, т. е. фразеологические единицы, бытующие в большинстве европейских языков и связанные общностью происхождения из одного источника. Обычно эти выражения носят библейско-мифологический или литературный характер как-то: *Heel of Achilles* – *Ахиллесова пята*, *Sword of Damocles* – *Дамоклов меч*, *The game, is not worth the candle* – *игра не стоит свеч* и т. д. Перевод подобных единиц обычно не вызывает никаких затруднений. [3, с. 57] Но следует принимать во внимание, что число таких непосредственных соответствий между русским и английским языком весьма ограничено [2, с. 140].

2) Значительно чаще переводчику приходится использовать русский фразеологизм, аналогичный по смыслу английскому, но основанный на ином образе, как например: *make hay while the sun shines* – *куй железо, пока горяч*; *to get out of bed on the wrong side* – *встать с левой ноги*; *out of the frying-pan into the fire* – *из огня да в полымя* и т. д. Подобные русские фразеологизмы называются **фразеологическим аналогом** английскому выражению. Использование соответствующего аналога обеспечивает столь же адекватный перевод английского фразеологизма, как и в случае существо-

вания фразеологического эквивалента.[3, с. 58] Но при этом следует помнить о том, что нередко сходные по значению, но разные по форме фразеологизмы в разных языках имеют различную эмоционально-ассоциативную окраску и не всегда взаимозаменяемы [2, с. 140].

Рассмотренные выше способы перевода образной фразеологии – путем использования имеющихся в языке перевода эквивалентов или аналогов – можно назвать фразеологическими: английская фразеологическая единица передается также с помощью эквивалентного или аналогического фразеологического оборота. Как уже было отмечено, использование эквивалента и соответствующего аналога лучше всего обеспечивает адекватность перевода фразеологической единицы. Однако во многих случаях переводчик не имеет возможности прибегнуть к «фразеологическому переводу», и ему приходится использовать другие, нефразеологические способы перевода.

3) Иногда переводчик, стремясь сохранить образность оригинала при переводе фразеологизма, не имеющего ни эквивалента, ни аналога в русском языке, прибегает к **дословной передаче содержащегося** в иностранном фразеологизме образа. Такой способ может быть применен в том случае, если в результате калькирования получается выражение, образность которого легко воспринимается русским читателем, и не создает впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам русского языка:

*...when I was awarded a number of prizes at school, a clergyman assured me, that I already **had a foot on the ladder of success**.*

*...когда я получал награды в школе, священник уверял меня, что я уже **вступал на лестницу, ведущую к успеху**.*

Иногда при дословном переводе английского фразеологизма прибегают к вводным словам: *как говорится, как говорят (англичане), недаром говорится* и т. д., как бы подчеркивая этим, что иностранная фраза приведена дословно.

Дословный перевод не является переводом фразеологическим, так как он не использует готовые фразеологические единицы, имеющиеся в языке перевода, а каждый раз создает новый образный оборот, чуждый русскому языку, хотя и вполне понятный. В некоторых случаях созданные путем дословного перевода кальки прочно входят в употребление, наряду с исконными фразеологическими единицами, как например, обороты: *поставить телегу впереди лошади* (to put the cart before the horse), *люди, живущие в стеклянных домах, не должны бросаться камнями* (people who live in glass houses should not throw stones) [3, с. 59-60].

4) Также можно воспользоваться **описательным переводом**.

При описательном переводе переводчик обычно передает значение идиомы иностранного языка при помощи свободного сочетания слов русского языка. Естественно, что это не может не приводить к некоторой неизбежной в таких случаях утрате образности значения, хотя общий смысл передается. Как верно отмечает А.В. Кунин, такой вид перевода особенно

удобен при переводе терминологических фразеологизмов. Так, например, передается парламентский политический термин *to cross the floor of the House* – перейти из одной партии в другую. В целом описательный перевод весьма широко используется при передачи фразеологии [4, с. 132].

5) Как уже было указано, использование описательного перевода связано с определенными потерями в передаче образности фразеологической единицы. Естественное, что стремление к адекватной передаче не только смыслового содержания, но и экспрессивно-стилистической окраски фразеологизма, не имеющего эквивалента или аналога, побуждает переводчика к поискам **контекстуальной замены**. Сущность контекстуальных замен при переводе фразеологизмов заключается в том, что переводчик стремится найти такую русскую фразеологическую единицу, которая хотя и не соответствует по значению английскому фразеологизму, взятому отдельно, но с достаточной точностью передает его содержание в данном конкретном контексте.

Приведем еще примеры контекстуальных замен при переводе образного фразеологического сочетания *be (make) a poor (bad) hand at something* (ср. А. Кунин *Англо-русский фразеологический словарь*, М., 1955, Н-276):

"Well, Mr. Cherrell, what would you do?"

"**I am a poor hand at advice.**" (J.Galsworthy, *Flowering Wilderness*, ch. XVI)

- А вы, м-р Черрелл, как бы вы поступили?

- **Я не мастер давать советы.**

Это устойчивое сочетание (*не мастер давать советы*) хорошо передает скромную и сдержанную манеру отца Динни Черрелл.

"I am afraid I shall **make a poor hand of managing** a canon foundry." (B. Shaw, *Major, Barbara*, Act I)

- Боюсь, что из меня получится **из рук вон** плохой управляющий оружейным заводом.

Здесь найдена ярко идиоматическая замена *из рук вон*.

"I know, I don't express myself properly: **I'm a bad hand at sentimentality**" (B. Shaw, *Cashel Byron's Profession*, ch. IX)

- Я знаю, что выражаюсь недостаточно ясно, но сентиментальность – **не по моей части**.

Не по моей части – также идиоматическая замена, вполне соответствующая данной ситуации.

Таким образом, благодаря контекстуальным заменам переводчик имеет возможность адекватно перевести образную фразеологическую единицу, не имеющую непосредственного соответствия в русском языке. Следовательно, проблемы перевода фразеологии также нередко решаются в зависимости от узкого или широкого контекста [3, с. 61-60].

6) И также в любом случае при работе с фразеологизмами в исходном тексте переводчик, помимо собственной памяти, может полагаться на целый ряд толковых **фразеологических словарей**.

Выделяют 2 наиболее полных двуязычных словаря:

Кунин А. Англо-русский фразеологический словарь. В 2-х томах. М., 1967 (или любое последующее издание);

Гуревич В.В., Дозорец Ж.А. Фразеологический русско-английский словарь. М., 1995 [2, с. 141].

Итак, хорошо зная достоинства и недостатки каждого из возможных способов перевода, переводчик в каждом конкретном случае выбирает тот из них, который лучше всего отвечает условиям контекста.

Литература

1. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М., 1986. – С. 416.
2. Казакова, Т. А. Практические основы перевода / Т.А. Казакова. – СПб, 2008. – С. 320.
3. Комиссаров, В. Н., Пособие по переводу с английского языка на русский / В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, В. И. Тархов. – М., 1980. – С. 176.
4. Крупнов, В. Н. В творческой лаборатории переводчика / В. Н. Крупнов. – М., 1976. – С. 192.

ЛЕКСИКО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Д. А. Мамоничева

Томский государственный педагогический университет

История будущей Канады начинается примерно 25 000 лет назад, когда данная территория была заселена предками индейцев. Начиная с XI века возникают первые попытки европейского проникновения. Только в 1608 году был основан старейший город Канады – Квебек, а в 1633 году Канада официально становится колонией Парижа. Но в начале XVI века усилилась английская колонизация территории Канады и уже в 1763 году становится английской колонией. Только в 1982 году королева Елизавета II посетила Парламентский Холм, на котором она огласила Акт о принятии конституции. Это завершило передачу конституционной власти от Великобритании к Канаде.

Основные две группы населения Канады – это англоканадцы и франкоканадцы. Проблема билингвизма, или двуязычья, имеет на данной территории очень острый характер. Но все же, это двуязычье достаточно одностороннее, так как не каждый англоканадец должен владеть французским языком, в ту очередь как каждый франкоканадец должен обязательно знать английский язык, достаточно даже в минимальном размере. В настоящее время ученые делят территорию Канады на глубоко английскую Канаду, глубоко французский Квебек и двуязычный пояс. [1, С.51]

Французский язык в Канаде подвержен огромному влиянию английского языка, также огромное количество иммигрантов и другие факторы могут негативно сказаться на гармоничном развитии французского языка. Очень важно то, что французский язык широко распространен на территории Канады и имеет статус государственного наравне с английским языком, но английский все-таки занимает превалирующее положение [2, С.186].

Нужно сказать о лексических особенностях французского языка Канады. Именно исторический аспект главным образом повлиял на современное состояние языка. До конца XVIII века, французский язык Канады и Франции мало чем отличались, но после эти два варианта языка начинают свое развитие в разных направлениях. В канадском варианте появляются или углубляются черты, несвойственные языку Франции. В то же время формируются особенности, развившиеся на канадской почве (сохраняются архаичные и диалектные черты, появляются особенности, являющиеся результатом контакта с английским языком).

Словообразование в канадском французском языке очень интересно, и оно абсолютно не свойственно французскому языку Франции или же эти особенности свойственны средневековой Франции. Целый ряд слов снабжается франккканадцами иными суффиксами, чем те, которые свойственны им в современном языке Франции. От одного и того же корня могут при помощи различных суффиксов образовываться новые существительные с одинаковым значением. Нередко франкоканадская форма представляет собой сохранение одного из старых словообразовательных вариантов слова. Такими сохранившимися со старых времен такие слова, как *doutence* вместо *doute* «сомнение», *demeurence* вместо *demeure* «жилище» и т.д.. Суффикс *ure* – один из самых распространенных в канадском языке, эта черта характерна для средневековой Франции. Например, вместо слова *tissu* «ткань» говорят *tissure*, вместо *froid* «холод» говорят *froidure*. Наибольшую по численности группу образуют такие словообразовательные неологизмы, которые будучи произведены от соответствующих основ, дублируют формы французского языка, образованные от тех же основ, но с помощью других суффиксов. Например, *doutable* вместо *douteux*, *meublerie* вместо *ameublement*. Также характерно для канадского словообразование отсечение суффикса, например, вместо *sifflement* «свист» употребляется *siffle*, *respiration* «дыхание» укорачивается до *respir*. Для прилагательных очень характерен суффикс *able* (*regardable* «смотрящий», *disable* «говорящий», *vivable* «живущий»). [4, С.67]

Во французском языке Канады содержится большое количество архаизмов, диалектизмов, неологизмов и индеанизмов.

Изучение архаизмов в языке потомков французских переселенцев на американский материк неотделимо от изучения диалектизмов, так как большинство слов, сохранившихся до настоящего времени в их речи, уйдя из литературного языка Франции, продолжает жить в современных ее диалектах. Нельзя забывать, что основная масса переселенцев состояла из лю-

дей, не очень хорошо знакомых или даже совсем незнакомых с литературным языком своего времени. Они могли привезти на свою новую родину такую лексику, которая ненаходима в литературных образцах той эпохи. Архаизмы языка франкоканадцев различны по своему характеру. Это могут быть, во-первых, отдельные слова. Бывшие некогда словами литературного французского языка. Например, вместо *moitié* и *milieu* «половина, середина» канадцы говорят *mitan*. Во-вторых. Это слова, принадлежащие различным диалектам, главным образом диалектам центра и северо-запада Франции. Так как именно эти области дали основную массу переселенцев. Так, например, глагол *rester* в значении «жить» употреблялся только в средневековой Франции и в современных диалектах. В-третьих. Это семантические архаизмы. То есть слов. Сохранившие значения, некогда бывшие им свойственные, а затем их утратившие или изменившие. Например, глагол *espérer* имеет сейчас значение «надеяться», а лет 300-400 назад употреблялся в значении «ожидать, предвидеть». Кроме того, существуют фонетические архаизмы, то есть слова сохранившие свое устарелое звучание (так. Вместо *droit* [drw] [droe]) и словообразовательные архаизмы, то есть слова, образованные посредством суффиксов, не свойственных им в настоящее время. Например, *doutence* вместо *doute* «сомнение», а также служебные слова и синтаксические конструкции. Ныне не употребляемые во Франции (*d'abord que* в значении *puisque* «поскольку») [1, с. 83–84].

Переселившись на территорию Канады, колонисты столкнулись с неизвестными до этого явлениями и предметами. Возникли условия жизни. Очень сильно отличавшиеся от условий жизни во Франции. Все это неизбежно приводило к появлению новой лексики, которая либо заимствовалась, либо создавалась. Таким образом, язык обогащался, если не всегда новыми словами, то во всяком случае новыми значениями. Наряду с этим, некоторые слова могли утрачиваться, заменяясь либо новообразованиями, либо другими словами, которые в этом случае полностью теряли свое прежнее значение. Так, «веранда» во французском *véranda* называется в Акадии *galerie*. Язык франкоканадцев содержит неологизмы, возникшие на материале французского языка. Иногда это заново образованные слова. Но чаще это переосмысление французских слов, то есть семантические неологизмы (*poudrerie* «снежные вихри», *jeunesse* «молодая девушка») [3, с. 112].

Влияние индейских языков сказывается главным образом в лексике, на грамматику и произношение они не оказали никакого влияния. Индейскими названиями французские переселенцы называли те новые для них явления, с которыми они встретились в новой Франции. Наибольшее число заимствований дали языки алгонкинов (*pecan* «ласка», *wapite* «канадский олень», *maskinaw* «рубашка»), ирокезов (*tamarack* «лиственница») и гуронов. Разумеется, больше всего индианизмов встречается именно в географических названиях (*Québec, Ontario, Ottawa*).

Таким образом, можно сделать вывод, что на развитие французского языка в Канаде оказало огромное влияние как внешних, так и внутренних

факторов. Язык Канады развивался иначе, нежели французский язык Франции. Он сохранил в себе черты старофранцузского языка, архаизмы, диалектизмы, а также обогатился заимствованиями из языков индейцев и неологизмами, появившимися в результате столкновения с новыми природными и культурными явлениями.

Литература

1. Реферовская Е. А. Французский язык в Канаде / Е.А. Реферовская – Спб., 1972 – 352 с.
2. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба – М., 1975 – 460 с.
3. Доза А. История французского языка /А. Доза – М., 1956 – 422 с.
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли – М., 2001 – 376 с.

ПУТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОМОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

А. М. Телтерекова

Томский государственный педагогический университет

Вопрос об омонимии издавна привлекал к себе внимание не только лингвистов, но и философов. Но на протяжении длительного времени, интерес к изучению омонимов, их происхождению и развитию в разных языках, к изучению функций омонимов, их типов и условий их сохранения и употребления в том или ином языке то разгорался, то ослабевал и даже затухал в разные периоды истории науки о языке. В настоящее время проблеме омонимии придается очень большое значение в самых разнообразных лингвистических концепциях и в самых различных областях лингвистического исследования.

В силу этого, омонимия представляет собой определенную помеху в процессе коммуникации. Часто слушающий оказывается в затруднении, – какое из нескольких разных значений, выражаемых данной языковой формой, следует выбрать для правильного понимания сообщения. Кроме того, затруднения могут возникнуть не только у слушающего, но и у говорящего, который в целях оптимизации процесса общения стремится строить высказывание так, чтобы оно могло быть понято однозначно.

Омонимия вносит трудности и в и процесс усвоения иностранного языка, когда учащийся сталкивается с тем, что одна и та же языковая форма может иметь совершенно разные значения. Следовательно, наличие таких форм в речи или тексте существенно затрудняет восприятие иноязычного текста или сообщения.

Хотя проблеме омонимии придается очень большое значение, омонимия изучена значительно слабее, чем такие смежные явления, как полисемия, синонимия или антонимия, нет четкого определения основных понятий омонимии.

Омонимами (греч. *homos* – одинаковый, *onoma* – имя) называются слова, одинаково звучащие, но имеющие разное значение [4, с. 154]. Например, *Strauß* – букет, *der Strauß* – страус и *der Strauß* – борьба, поединок (архаизм, употребляемый в поэзии); *die Lerche* жаворонок *die Lärche* лиственница; *die See* море *der See* озеро; *das Schloß* замок, дворец и *das Schloß* замок, затвор; *aufheben* поднимать и *aufheben* уничтожать; *abhängen* зависеть (глагол сильного спряжения) и *abhängen* снимать, отцеплять; вешать телефонную трубку (глагол слабого спряжения).

Вопрос омонимии еще недостаточно исследован, и в силу этого нет четкого, единого определения омонимии как в немецкой, так и в русской лингвистике. L. Süttelin делит омонимы в слова с совершенно одинаковой по форме и по звучанию слова. Так попали в группу омонимов такие слова как *Hüte* (pl. *Von Hut*) и *Hütte* (каюта, хижина, шалаш), что само собой считается неправильным. O. Weise приводит некоторые примеры омонимов, но не выделяет никакого отчетливого определения данной семантической группы. Также Н. Paul в своей работе “*Prinzipien der Sprachgeschichte*” приводит убедительные примеры омонимов, но там также нет решения проблемы по волнующему нас вопросу т.е. что мы понимаем под понятием «омонимы». Все же он не отрицает развитие омонимов из полисемии.

Посвященной данной проблеме нет специальных монографий. Упоминают только работу Е. Öhmann “*Über Homonymie und Homonymie in Deutschen*” и учебник Е. Richter “*Über Homonymie*”. В своей книге Е. Öhmann пытается объяснить омонимию и дать ей классификацию. Но здесь он не дает точного определения омонимам, а выделяет только лексические омонимы [1, с. 232–233].

Кроме того, проблеме омонимии уделяют большое внимание и советские лингвисты. Под омонимами они в большинстве случаев понимают семантически разные, но одинаковые в звучании слова. Считается важным, при определении омонимов рассматривать слово в качестве единства как по форме, так и по значению. Но К. А. Левковская не учитывает данное обстоятельство и её определение звучит так: «омонимами называются слова с совпадающими звуковыми оболочками» [2, с. 146]. В такой форме она разделяет значение слова от формы и не обращает своё внимание на значения слова. Такое одностороннее определение может принести читателя в замешательство.

Как известно омонимия может возникать:

- 1) в результате фонетической конвергенции, т.е. совпадения слов, прежде различавшихся по звучанию;
- 2) вследствие семантической дивергенции, т.е. расхождения значений (распад полисемии);
- 3) благодаря заимствованию;
- 4) благодаря образованию новых слов, совпадающих по звучанию со словами уже имеющемуся в языке [1, с. 237].

В немецком языке значительное количество омонимов первого типа возникло в связи с тем, что в ранневерхненемецком периоде произошли качественные и количественные изменения гласных, что привело к совпадению фонемного состава, например, следующих средневерхненемецких форм: ср.в.н. *tōre* > *der Tor* – ср.в.н. *tor* > *das Tor*; ср.в.н. *wīse* > *die Weise* – ср.в.н. *Weise*; ср.в.н. *sīte* > *die Seite* – ср.в.н. *seite* > *Seite*.

Другим источником появления омонимов этого типа является заимствование. Так, например, слово *Strauß* страус, др.в.н. *strūȝ*, было очень рано заимствовано из латинского языка (лат.: *struthio*). В этой форме оно совпало с древневерхненемецким словом *strūȝ*, кустарник, куст и с др.в.н. *strūȝ* бой, поединок. В дальнейшем звуковая форма всех трех слов развивалась одинаково (дифтонгизация долгого *ū* и переход старого германского *s* в начале слова перед согласным в сочетании *st* в *ft*, откуда и его современная форма *Strauß*) [3, с. 198].

Следующим путем возникновения омонимов является словообразование посредством фонетики и такое образование встречается очень редко. В некоторых случаях все же видно, что различные слова совпадают и становятся омонимами не только вследствие фонетического, но и словообразовательного процесса. Важнейшими средствами словообразования здесь являются *Ableitung* (образование нового слова при помощи прибавления аффикса) и переход из донной части речи в другую. В современном немецком языке есть таких два слова как *die Leiter* (лестница) и *der Leiter* (руководитель). Для образования таких омонимов применяются как фонетические [распространение дифтонга *ei* > *ei* (ai) от ср.в.н. *leiter* в н.в.н. *Leiter*, дифтонгизация гласного *î* в основе ср.в.н. глагола *lîten* > н.в.н. *leiten* и дальнейшее распространение дифтонга], так и словообразующие средства [прибавление суффикса *-er* к глаголу *leiten* (führen)] [1, с. 238].

Источником омонимии другого типа является распад полисемии, происходящей вследствие разрушения семантических связей того или иного слова. Примером таких омонимов в немецком языке являются *der Bauer* крестьянин – *das Bauer* клетка, которые восходят как производные к древненемецкому глаголу *būwan* (*bauen*), в смысловую структуру которого входили значения: жить, обитать, возделывать, обрабатывать землю; сажать. Полностью разошлись в своих значениях и стали омонимами также слова *der Lauf* бег, пробег и *der Lauf* ствол огнестрельного оружия, образованные от глагола *laufen* [3, с. 198].

Таким образом, возникновение омонимов в результате фонетических и семантических изменений, а также вследствие заимствования или словообразования – явление закономерное.

Появившиеся омонимы поступают в распоряжение носителей языка и начинают функционировать в речи наравне с другими словами, подчиняясь тем же законам. Следовательно, для любого естественного языка омонимия представляет собой явление не случайное, а закономерное.

Литература

1. Искоз, А., Лексикология немецкого языка: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. Искоз, А. Ленкова. – Л.: Издательство «Просвещение», 1970. – 296 с.
2. Левковская, К.А. Лексикология немецкого языка: Пособие для учителей / К.А. Левковская. – М., 1956. – 247с.
3. Степанова, М.Д. Лексикология современного немецкого языка / М.Д. Степанова, И.И. Чернышева. – М.: Гос. издательство «Высшая школа», 1962. – 251 с.
4. Шайкевич, А.Я. Введение в лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений / А.Я. Шайкевич. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Д. И. Ухвачёва

Томский государственный педагогический университет

Английский язык является одним из самых распространенных языков в мире как по числу говорящих, так и по количеству стран, в которых он используется. Кроме этого, английский язык является признанным средством международного общения в таких сферах как бизнес и торговля, международные морские и авиаперевозки, это один из 6 официальных рабочих языков в ООН.

Где бы вы не оказались на земном шаре – вы наверняка везде услышите английскую речь. Актуальность выбора темы обусловлена тем, что английский язык популярен во всем мире, как глобальный язык мирового сообщества. Уже сегодня английский занимает совершенно особое положение и превращается в *lingua franca* «язык межнационального общения всего человечества».

Существуют основные варианты английского языка – это британский английский (***British English***) и американский английский (***American English***), канадский английский близок по произношению к американскому английскому, тем не менее не редко использует британские нормы правописания. Британский вариант английского, используемый в англоязычных странах, таких как Австралия, Новая Зеландия и Южная Африка, и Великобритания, носит название ***Commonwealth English*** – английский язык Британского Содружества Наций. Несмотря на различия, отличительные для всяких стран содружества, этот вариант английского четко отличается от американского и используется, например, как один из публичных языков Европейского Союза [3].

В британском и американском вариантах английского достаточно различий (в произношении, лексике и грамматике), которые могут привести к недопониманию или полному непониманию. Бернард Шоу писал, что США и Великобритания – это «две страны, разделенные взаимным языком», по-

добное высказывание приписывают также Уинстону Черчиллю. Усредненный вариант английского языка, используемый для международного общения, называется *Mid-Atlantic English* «Среднеатлантический английский».

Кроме передовых вариантов английского языка и креольских языков, существует также великое количество сленгов, появившихся в результате использования английской лексики в супротивных языках, например, *Franglais* – это французско-английский сленг, существует также *Spanglish*, *Germish*, *Chinglish*, и даже *Runglish* (русский английский). Словом *Engrish* обозначается японский вариант английского, образчики которого можно не редко встретить в инструкциях к бытовой технике.

На основе английского языка также созданы языки жестов и разные неестественные языки, например, *Europanto*. В целях международного общения в некоторых областях, в том числе в области науки и техники, используются упрощённые варианты английского языка, такие, как *Special English*, *Basic English*, а также *Seaspeak*, *Airspeak* и *Policespeak* [1].

Такие различия обусловлены многочисленными заимствованиями в американском варианте языка из индейских языков и из испанского (главным образом). Приведем сводную таблицу некоторых различий в лексиконе этих вариантов языков.

American variant	Перевод на русский	British variant
1st Floor	первый этаж	ground floor
2st Floor	второй этаж	1st floor
Administration	правительство	government
Apartment	квартира	flat
Baggage	багаж	luggage
Druggist	аптекарь	chemist
Elevator	лифт	lift
Fall	осень	autumn
Freeway	шоссе	motorway
Gasoline	бензин	petrol
Grade	отметка	mark
Two weeks	две недели	fortnight
Vacuum cleaner	пылесос	hoover

Также стоит обратить внимание на разницу в написании многих слов в США и в Британии. Например:

American variant	Перевод на русский	British variant
apologize	извиняться	apologise
center	центр	centre
defense	защита	defence
honor	честь	honour
jail	тюрьма	gaol
plow	плуг	plough
thru	до	through
traveler	путешественник	traveller

В целом в американской орфографии слова французского происхождения на -our пишутся через -or (honor, splendor); вместо -re в ряде слов пишется -er (theater, center). Эти различия являются, по большей части, заслугой Ноя Вэбстера (1758–1843), который ввел в американский вариант практику написания -er вместо -re (center «центр», meter «метр», theater «театр»), -or вместо -our (favor «услуга», honor «честь», labor «труд»), check вместо cheque «чек», connection вместо connexion «связь», jail вместо gaol «тюрьма», story вместо storey «этаж и другие».

В настоящее время идет активное проникновение в английский язык иных, чем привычные нам, вариантов утверждения и отрицания. Вместо yes даже британцы ныне употребляют уеа. Кроме того, часто англичане на канадский манер говорят не yes, а уар, и не no, а поре [2].

Американский вариант английского оказал влияние и на функционирование имен собственных. «В нынешнем столетии продолжила развитие традиция использования дериватов полных имен (уменьшительные и уменьшительно-ласкательные формы) как самостоятельных имен». Дериваты имен в современном английском языке употребляются не только на частно-бытовом уровне общения (среди родственников, друзей и знакомых), но и в официальной обстановке.

Примером этому могут служить имена некоторых президентов США: James Earl Carter сократилось до Jimmy Carter, William Jefferson Clinton – до Bill Clinton [3].

По мнению многих российских лингвистов и преподавателей, правильным языком является британский вариант, точнее, та его часть, которая называется «принятый стандарт» (RP). Правильный базовый английский нужен, кстати, и для того, чтобы понимать и другие варианты языка, диалекты и особенности. Начинать с британского варианта надо еще и потому, что это наиболее полный и богатый язык. Американская грамматика по сравнению с британской заметно упрощена. Американский английский можно назвать небрежным языком. Британский вариант более particular, более скрупулезный.

Источники

1. http://www.vokrugsveta.ru/encyclopedia/index.php?title=%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA&curid=5499&diff=58170&oldid=57378
2. <http://www.homeenglish.ru/Articlesosnovn.htm>
3. <http://www.english.language.ru/schools/sa101.html>

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ФУНКЦИИ АРГОТИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

М. С. Фурдилова

Томский государственный педагогический университет

Человеческое общество не представляет абсолютно однородного коллектива. В нем наблюдается дифференциация, вызываемая различными причинами. Это может быть дифференциация по классовому, сословному, имущественному и профессиональному признаку, которая, естественно, отражается в языке. Так, например, немецкие исследователи различают три уровня в социальном расслоении современного немецкого языка, которые могут быть обозначены как диалект в собственном смысле (*Mundart*), полудиалект (*Halbrundart* или *Umgangssprache*) и национальный литературный язык (*Hochsprache*), в своей разговорной форме обычно слегка окрашенный местным произношением.

Наряду со специфической профессиональной лексикой, связанной с потребностями определенной отрасли производства, появляется особая лексика, типичная для различных аргот, жаргонов и т. д. [3, с. 8, 26].

Являясь довольно подвижными слоями разговорной речи, жаргон и/или сленг включают в себя широко распространенную микросистему, имеющую эмоциональную окраску, своеобразный вокабуляр.

Жаргон деклассированных элементов занимает особое место в классовом обществе среди групповых жаргонов. *Argot* (от фр. *argot*) – *Gaunersprache/Bettlersprache* – вымышленный, условный язык, на котором изъясняются между собой лица, занимающиеся воровством, мошенничеством, нищенством и т. п.; наряду с ним и отчасти с ним переплетаясь стоят условные языки матросов, рудокопов, извозчиков, проституток.

Под аргот мы понимаем жаргон таких деклассированных групп общества, которые стремятся утаить свои действия, для чего они придают тайный, обособленный характер своей лексике. Отсюда иногда аргот также называют *Geheimsprache* (тайный язык).

Аргот служит в обществе в качестве собственно оборонительного и одновременно боевого средства нарушающих законы, преследуемых деклассированных людей; это тайный, конспиративный жаргон, вид пароля, с помощью которого деклассированные элементы распознают друг друга и вступают в связь [1. с.248-249, нем].

Основными функциями арготизмов являются:

1. *Конспиративная*. Аргот вырабатывается стихийно, многие слова могут перейти из аргот в обычный разговорный язык (существуют такие слова, которые перешли к нам из аргот разбойников 17в.), более того, в наше время в язык проникает все больше слов 'деклассированных' (свидетельство их возрастающей активности). Тем не менее, аргот непонятно для 'непосвященных', и это преступный мир использует в своих целях.

2. *Опознавательная*. Арго – пароль, по которому узнают друг друга деклассированные элементы.

3. *Номинативная*. В арго существует большое количество слов и фразеологизмов, которые используются для обозначения тех предметов и явлений, для которых нет эквивалента в литературном языке.

4. *Мировоззренческая*. Сниженность и вульгаризм воровской речи – особенность нашего восприятия, а в восприятии самого вора она носит героический, приподнятый характер.

В **Германии** воровской язык известен у мошенников под названиями: *Kochemer Loschen*, *Kokumloschen* (от древнееврейских слов *chacham* – мудрый и *laschon* – язык), *Chessenkohl* (от древнееврейских *chess* – мудрый и *kol* – голос), *Rotwelsch* (древнейшее название, восходит к XIII столетию, от воровских слов *Rot* – бродяга и *Welsch* – иностранный, собственно, итальянский язык). Первый образчик немецко-воровского словаря находится в заметках каноника Дитмара фон Мекебаха, в Бреславле, и относится к середине XIV в. Заслуживает внимания словарь ратмана Герольда Едлибаха (Цюрих, 1488), также как изданный Лютером "Liber vagatorum" (1523), которые послужили основанием для всех позднейших словарей и грамматик воровского языка, но нередко искажались. Замечательнейшим опытом в этой области является книга, изданная известным мошенником по профессии: "Wahrhafte Entdeckung der Jauner-oder Jenischensprache von dem ehemals berühmigten Jauner Kostanzer Hanss" (Зульц-на-Неккаре, 1791), которая целиком перепечатана в сочинении Avé-Lallemant: "Deutsches Gaunerthum" (Лейпциг, 1862); в этом последнем труде немецко-воровской язык подвергнут тщательному исследованию.

Многочисленные слова в древнем воровском жаргоне (блатном языке) пришли из древнееврейского и цыганского языков. Они были переняты от еврейского населения и кочующих цыган, которые сами были отторгнуты из общества.

Сегодня в немецком блатном жаргоне присутствуют слова из многих языков: французского, итальянского, латыни, древнееврейского и цыганского. Это диалекты, новообразования и описания.

Для этой лексики наиболее типичны две сферы жизни: *деньги* и *денежная стоимость*, и *полиция* и *места заключения*.

Geld.

Древнее обозначение денег в воровском жаргоне –

Blech, *Silber* (указывает на материал изготовления).

Blech (Geld) и *blechen (zahlen)* переходят и в студенческий жаргон.

Kohle сначала обозначало недостаток денег. Возможно, что черная окраска материала (угля) напоминала об этом неприятном положении.

Сегодня во многих областях языка встречаются такие слова и словосочетания, как :

die Kohlen stimmen (umg.) – Mangel an Geld;

Pulver, Zimt – хлам, барахло;

Linsen, Lappen – обозначения банкнот;
Torf (древнеевр.) <tarif, toref<Raub>/<Beute> – добыча;
Moos (древнеевр.) <maôth<Münze> – монеты;
Zaster (цыз.) <saster<Eisen> – железо и др.

Polizeibezeichnungen.

В современном немецком языке имеется множество искажений (фонетических преобразований) слова *Polizei*:

Polipee, Poloppe, Polypen, Polente и т.д.

Сюда же относятся отглагольные существительные, которые указывают на деятельность полиции:

Greifer – захватчик;

Fänger (fangen) – ловец;

Spanner (spannen, aufpassen, beobachten) – наблюдатель, надзиратель;

Blauer (по цвету униформы)

Также возникают обозначения животных:

Spitz – шпиц (порода собаки)

Dackel – такса (сравнение полицейских с собакой-ищейкой) [4. с.174]

Весьма распространено такое явление, как заимствование лексики де-классированных элементов в городском лексиконе, то ли для циничной бравады, то ли в поисках большей экспрессии, и употребление ее людьми, для речи которых эта лексика не «органична». Из некоторых поступлений такого рода можно назвать, например, такие выражения, как:

j-m Bescheid stoßen (=j-m seine Meinung sagen);

j-n fertig machen (=j-n körperlich und moralisch unterwerfen);

j-n zur Sau machen (=довести кого-л. до полного физического изнеможения и подавить морально)

unter aller Sau (=sehr schlecht) и многие другие.

Не меньше в городском лексиконе и бывших арготизмов типа

keß – шикарный, наглый;

togeln – жульничать;

beschummeln – надувать;

mies – плохой, скверный;

Kittchen – кутузка;

Klamotten – тряпки, шмотки;

Ramsch – старье, хлам и т.п.

Это поступления более ранние, чем приведенные выше выражения [2. с. 152–153].

Справедливо заметить, что арго является одним из самых интересных пластов лексики любого языка. Во-первых, он привлекает своей труднодоступностью. Табуированная лексика любой ее разновидности пленит, особенно молодежь. Во-вторых, причудливость звучания, непонятность лексики и оборотов, придают аргю оттенок мистики, побуждая слушателя (невольного и не знакомого с аргю) к построению бесконечного ряда догадок о смысле высказывания. В-третьих, отталкиваясь от разделения законопос-

лушного населения на разные слои, можно представить несколько субъективных социальных причин заинтересованности в аргю.

1. Молодежь видит в аргю не столько лексическую систему, сколько целую антикультуру арготирующих, в которую входят, помимо аргю, манера поведения, образ жизни, способ зарабатывания на жизнь, координация в законопослушном, "правильном" обществе и многое другое, в целом определенное философией противостояния и противодействия подобному обществу.

2. Стремление обезопасить себя и окружающих от арготирующих преступников приводит к появлению тенденции подробного изучения аргю и антикультуры органами борьбы с преступностью.

3. Ученых-языковедов к исследованию аргю побуждает лингвистический интерес, обусловленный особенностями субстандарта с его эзотерической фразеологией и лексикой.

Главный вывод, к которому можно прийти в процессе ознакомления с научной аргологической литературой, следующий: аргю является одним из менее исследованных слоев лексической системы языка вследствие своей необычности и неоднозначного отношения к нему со стороны лингвистов. Загадочность аргю состоит в простоте его производства, и в то же самое время в сложности его восприятия; в диглоссии арготирующих, в отражении их мировосприятия и сокрытии их намерений, с одной стороны, существуя в языке в течение долгих столетий, с другой, оставаясь не в полной мере изученным.

Литература

1. Искоз, А. Лексикология немецкого языка / А. Искоз, А. Ленкова. – Л., 1960. – с. 248-249
2. Розен, Е.В. Новое в лексике немецкого языка / Е.В. Розен. – М.: Изд-во «Промсвещение», 1971. – с. 174
3. Серебренников, Б.А. Общее языкознание / Б.А. Серебренников. – Л.: Наука, 1970. – 342 с.
4. Шевелева, Л.В. Лексикология современного немецкого языка. Курс лекций / Л.В. Шевелева. – М., 2004. – 235 с.

ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ТИПИЧНАЯ ОШИБКА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Я. С. Черникова

Томский государственный педагогический университет

Ложные друзья переводчика, или межъязыковые омонимы (межъязыковые паронимы) – слова в иностранном языке, похожие на слова в родном языке, но имеющие другой смысл [1]. Ложные друзья переводчика – слова, имеющие похожее звучание, но абсолютно разное значение и, что наиболее

важно, абсолютно разное происхождение. Впервые термин «ложные друзья переводчика» был предложен в 1928 году, и подразумевал результаты неадекватного, неудачного перевода по звуковому сходству слов иностранного и родного языка [1].

Термин «ложные друзья» был введен М. Кёсслером и Ж. Дероккини в книге: Maxime Kœssler, Jules Derocquigny. *Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais* (Paris, 1928) [1]. Ложные друзья переводчика часто приводят к неправильному переводу и ошибкам в интерпретации. Очевидно, что явление ложных друзей переводчика имеет место быть в языковой среде многих языков.

Рассмотрим причины появления межъязыковых омонимов:

1) Совпадение. В качестве примера рассмотрим слово *gift*, которое по-английски означает *одаренность*, по-немецки – *яд, отраву*.

Соответственно *gifted* на английском – *одаренный*, а по-немецки *giftig* – *ядовитый*.

2) Независимое развитие языков. Например, на праславянском языке слово «вонять» означало «пахнуть». В русском его смысл сдвинулся до «плохо пахнуть», в то время как в западнославянских языках оно не несёт отрицательного смысла. Так же украинское слово *вродливий* (произн. «вродлы́вый») означает «красивый», а созвучное ему русское *уродливый* имеет противоположное значение. Аналогично, *candy* – «сладкая вата» в британском варианте английского языка и «конфета» – в американском. Оба этих слова происходят от *to candy* – «засахаривать».

3) Изменение значения слова при заимствовании. Слова обычно заимствуются для того, чтобы дать название некоторому новому понятию. Часто для этого заимствуются слова в своём неосновном значении. Английское *old-timer* «старик, ветеран» было позаимствовано многими языками в суженном значении – старинный автомобиль. Слово «док» – *dock* было позаимствовано для того, чтобы назвать помещение для ремонта кораблей (*Dry dock*), хотя в английском языке это слово – означает «пристань».

4) Параллельное заимствование. Языки А и Б могут заимствовать слова из языка В в разных значениях. В русско-английских «ложных друзьях» общий предок чаще всего латинский. Русское «ангина» происходит от лат. *angina tonsillitis* «удушение от воспаления миндалин», в то время как английское *angina* «стенокардия» – от лат. *angina pectoris* («удушение грудное»). В большинстве европейских языков слово *préservatif*, *preservativo* и т. д. означает «барьерный метод контрацепции» (в этом значении слово вошло и в русский), но в английском *preservative* – «консервант».

Частным случаем ложных друзей переводчика являются псевдоинтернационализмы – межъязыковые омонимы, которые при переводе напоминают по своей графической и/или фонетической форме слова родного языка и ассоциируются со словами интернациональной лексики [1]. Следует отметить, что псевдоинтернационализмы вызывают различные трудности при переводе, такие как полное или частичное нарушение смысла высказыва-

ния, нарушение лексической сочетаемости или стилистического согласования слов в высказывании. С другой стороны, помимо ложных друзей переводчика имеются слова, которые в двух данных языках имеют сходное значение и сходное звучание. Подобные «друзья переводчика» называются лексические когнаты. Когнаты (лат. *cognati* букв. «узнаваемые») – однокоренные слова, имеющие общее происхождение и похожее звучание в двух и более самостоятельных языках [1]. При этом семантическая схожесть когнатов обычно варьируется и полностью не совпадает. Поэтому когнаты подразделяются на полные (меньшинство) и частичные (большинство). Когнаты возникают в процессе исторического взаимодействия двух и более языков. Изучением когнатов занимаются этимология и семантика, а также сравнительное языкознание. В случае неблизкородственных языков когнаты появляются в результате языковых заимствований. Например, господство латинского, англо-норманского и англо-французского языков в средневековой Англии 11-13 веков привело к формированию значительного слоя когнатов в современном английском (германском по происхождению) и романском французском, создав «лексическую иллюзию» родства этих языков с английским. Например, англ. *pay* от фр. *payer* «платить», англ. *city* и фр. *cit  * «город», англ. *stay* и исп. *estar* «пребывать», «останавливаться». Тем не менее, романские заимствования в английском языке редко являются полными когнатами. Тот же англ. *city* «мегаполис», «деловой центр» отличается от фр. *cit  * «городок», «пос  лок». Более того, диапазон значений одного и того же слова как правило шире в языке источнике, чем в языке-получателе.

В отличие от «ложных друзей переводчика» понятие «буквализм» обозначает не только неудачное воспроизведение форм оригинала, но и сохранение в переводе одного из признаков языкового знака без учета его остальных признаков. Буквализм – ошибка при переводе с другого языка, заключающаяся в том, что вместо подходящего для данного случая значения слова используется главное или самое известное значение. Буквализмы можно условно поделить на:

- 1) «внешние» буквализмы, когда языковые связи устанавливаются в переводе по звуковому или графическому сходству слов;
- 2) семантические буквализмы: «подполковник» неверно переводится как *subcolonel* (вместо *lieutenant colonel*). Семантический буквализм – ошибка переводчика в результате передачи семантических компонентов слова, словосочетания, без учета других факторов;
- 3) грамматические буквализмы, при которых устанавливаются ложные связи на грамматическом уровне: «на улице» неверно переводится как *on the street* (вместо *in the street*).

Таким образом, буквальный перевод подразумевает воспроизведение коммуникативно нерелевантных элементов оригинала, что приводит к нарушению смысловой составляющей текста или высказывания, а также к смещению тех или иных смысловых акцентов: Например, перевод выска-

звания *It is a good horse that never stumbles* – «Это хорошая лошадь, которая никогда не спотыкается» описывает совершенно иную ситуацию, нежели правильный вариант «Конь о четырех ногах и то спотыкается». Буквальный перевод возможен лишь в том случае, если перед переводчиком стоит задача воспроизвести формальную организацию предложения, то есть особенности его структурного построения, при этом необходимо в таких случаях сопровождать перевод пояснениями и привести адекватный перевод, которые раскрывал бы адекватное смысловое содержание оригинала. Иногда, опасаясь буквального перевода, переводчики впадают в другую крайность, прибегая к свободному (вольному) переводу, допуская серьезные отклонения от оригинала и чрезмерно упуская его смысловые элементы [3].

Количество «ложных друзей переводчика» в современных литературных языках, постоянно вступающих в контакты с другими языками, велико, и это вызвало в современной лексикографии необходимость создать новый вид словаря – «словарь ложных друзей переводчика».

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся «ложные друзья переводчика»:

Английский вариант	Перевод	Ложный перевод
accord	согласие, единодушие	аккорд
ammunition	боеприпасы	амуниция
angina	стенокардия	ангина
accurate	точный	аккуратный
ball	мяч	балл
balloon	воздушный шарик	баллон
band	лента, музыкальная группа	банда
(to) champion	поддерживать кого-л.	быть чемпионом
carton	небольшая коробка	картон
chef	шеф-повар	шеф, шофер
closet	кладовка	клозет
compositor	наборщик	композитор
data	данные	дата
decade	десятилетие	декада
decoration	орден, знак отличия	декорация
Dutch	голландский	датский
fabric	ткань	фабрика
intellegence	ум, интеллект, разведка	интеллигенция
family	семья	фамилия
genial	добрый	гениальный
gymnasium	спортзал	гимназия
honour	честь	гонор
lily of the valley	ландыш	лилия долины
to liquidize	превращать в жидкость	ликвидировать
list	список	лист
multiplication	размножение	мультипликация
sodium	натрий	сода
paragraph	абзац	параграф
plaster	замазка, штукатурка	пластырь

resin	смола, канифоль	резина
revision	значительное изменение	ревизия
satin	атлас	сатин
silicon	кремний	силикон
schluck	никчемная ерунда	шлак
sympathetic	сочувствующий	симпатичный
spectacles	очки	спектакли
talon	коготь	талон
tax	налог	такса
urbane	учтивый	урбанистический
velvet	бархат	вельвет

В данной работе было рассмотрено явление ложных друзей переводчика, их особенности и разновидности, а также причины появления. Ложные друзья переводчика являются типичной ошибкой при переводе с иностранного языка и вызывают значительные трудности, часто приводя к ошибкам в интерпретации и нарушению смысла высказывания. Переводчикам в своей профессиональной деятельности необходимо знать примерный список «ложных друзей переводчика» во избежание случаев некорректного перевода. Проблема «ложных друзей переводчика» особенно актуальна в наши дни, когда увеличивается число переводимой литературы, налаживаются контакты между странами, в силу чего появляется большое число заимствованных слов и интернациональной лексики.

Источники

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
2. <http://www.vumo.ru/use/flt-eng.php>
3. <http://amikeco.ru/2008/06/faux-amis.html>

МНОГОЗНАЧНЫЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

Ю. В. Щербина

Томский государственный педагогический университет

Слово как составная часть речи может иметь одно или несколько значений, так как предметов и явлений окружающей действительности гораздо больше, чем слов, используемых для обозначения этих предметов и явлений. При этом смысловая структура слова образует своеобразную систему взаимосвязанных элементов. За счет появления новых языковых средств в языке происходит его постоянное пополнение.

Все слова делятся на моносемичные, то есть имеющие одно значение, и полисемичные, то есть имеющие два и более значений [1, с. 33]. Однако, гораздо больше слов с несколькими значениями, то есть полисемичных слов. Благодаря большому количеству многозначных слов изучение явления полесемии не теряет свою актуальность. Полисемия или многознач-

ность (от греч. *polysemos* «многозначный») – это наличие у единицы языка более одного значения. Как правило, под полисемией подразумевается, прежде всего многозначность слов как единиц лексики. Лексическая полисемия – это способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности [2, с. 82].

Одной из основных проблем, связанных с употреблением многозначных слов, является их перевод на другой язык. Данная статья направлена на выявление основных особенностей перевода полисемичных слов. Правильный выбор слова для полной передачи значения слова в переводимом тексте является одной из наиболее сложных задач при переводе. Трудность этой задачи обусловливается сложной природой слова, его многогранностью и семантическим богатством.

Слово как лексическая единица в английском и русском языках часто не совпадает. Например, одному слову в русском языке в английском соответствует составное слово или целое словосочетание (например, *карусель* – *merry-go-round*) [3, с. 457] и наоборот (*to stare* – *пристально смотреть*) [3, с. 696]. Несмотря на то, что существуют слова, которые почти полностью совпадают (например: *book, mountain, river, cold, young, to sleep, to speak* почти полностью соответствуют русским словам – *книга, гора, река, холодный, молодой, спать, говорить*), большинство слов далеко не совпадают по значению [4].

Для того, чтобы подобрать нужный перевод переводчик обращается к существующему синонимическому ряду. Наличие синонимии позволяет достичь адекватности при переводе. Например, *She was very brave about it*. Слово *brave* переводится в словаре В. К. Мюллера как «*храбрый, смелый; превосходный, прекрасный*» [5, с. 86]. Очевидно, что первые два значения не подходят в данном случае. В связи с этим при переводе необходимо продолжить синонимический ряд возможными синонимами – «*отважный, мужественный*». Последний синоним точнее всего передает значение *brave* в данном случае: «Она очень мужественно перенесла это».

Кроме этого, контекст также играет важную роль при выборе нужного значения многозначного слова. Под контекстом принято понимать языковое окружение, в котором употребляется та или иная лингвистическая единица. Так, контекстом слова являются совокупность слов, грамматических форм и конструкций, в окружении которых встречается данное слово [1, с. 47].

В пределах общего понятия контекста различаются узкий контекст (или микро контекст) и широкий контекст (или макро контекст). *Узкий контекст* – это контекст предложения, то есть лингвистические единицы, составляющие окружение данной единицы в пределах предложения. *Широкий контекст* – языковое окружение данной единицы, выходящее за рамки предложения.

Узкий контекст в свою очередь можно разделить на: синтаксический и лексический типы. *Синтаксический контекст* – это та синтаксическая конструкция, в которой употребляется данное слово, словосочетание или при-

даточное предложение. *Лексический контекст* – это совокупность конкретных лексических единиц, слов и устойчивых словосочетаний, в окружении которых встречается данная единица [6, с. 12].

Важнейшая функция контекста заключается в разрешении многозначности лингвистических единиц. Контекст выделяет одно значение из нескольких у многозначной единицы. В процессе перевода для разрешения многозначности и определения выбора эквивалента иногда достаточно учета синтаксического контекста слова. Например, *to burn* – *гореть, жечь*. Выбор того или иного значения определяется синтаксическим контекстом: вне переходной конструкции (без прямого дополнения) – *гореть*; в переходной, при наличии прямого дополнения или в форме страдательного залога – *жечь*. Например, *The candle burns* – *свеча горит*. *He burned the papers* – *он сжег бумаги*; *to sink* – *тонуть* (непереходный глагол)/ *тонить* (переходный глагол); *to drive* – *ехать* (непереходный глагол)/ *гнать, вести* (переходный глагол) [6, с. 12].

Чаще выбор эквивалента определяется лишь с учетом лексического контекста данной единицы, однозначность которой устанавливается в пределах определенного лексического окружения. Например, существительное *look* с прилагательным *angry* означает «взгляд», а с прилагательным *European* – «вид». Например: *The town has a European look*. – *Город имеет европейский вид* [6, с. 12].

Широкий контекст помогает установить значение слова в случае, когда узкого контекста бывает недостаточно. Например, *Then I got this book I was reading and sat down in my chair*. Существительное *chair* имеет значение «стул, кресло». В данном предложении нет никаких указаний, которые бы могли помочь при переводе, однако, через два предложения, в том же абзаце можно увидеть: *"The arms were in sad shape, because everybody was always sitting on them, but they were pretty comfortable chairs"*. Указание на существительное *arms* дает ключ к переводу: «Потом я взял книгу, которую читал, и сел в кресло» [6, с. 12].

Наряду с этим имеют место случаи, когда даже максимально широкий контекст не содержит в себе никаких указаний относительно того, в каком значении используется в данном случае та или иная лексическая единица. В этих случаях для получения требуемой информации необходим выход за пределы языкового контекста и обращение к экстралингвистической ситуации. Под "ситуацией" понимается, во-первых, ситуация общения; во-вторых, содержание сообщения; в-третьих, участники коммуникации, то есть говорящий, слушающий [7, с. 139].

Далеко не всегда из содержания отдельных частей текста или даже всего переводимого целого может быть ясен смысл произведения и идея автора. В подобных случаях смысл текста необходимо устанавливать при помощи экстралингвистического контекста или экстралингвистической ситуации.

Большое количество многозначных или полисемичных слов является основной причиной возникновения сложностей при переводе таких слов с английского языка на русский язык, так как недостаточно знать одно значение слова вне контекста, так как в контексте оно может иметь совершенно другой смысл. В процессе перевода следует использовать комплексный подход: определить смысл слова из его контекста и выбрать наиболее точное значение из синонимов.

Литература

1. Гинзбург, С. С. Лексикология английского языка / Р. З. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева и А. А. Санкин. – М. : Высш. школа, 1979. – С. 33–51.
2. Гак, В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказываний // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С. 82–84.
3. Аракин, В. Д. Англо-русский словарь / В. Д. Аракин, З. С. Выгодская, Н. Н. Ильина. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1970. – 848 с.
4. Левицкая, Т. Р., Фитерман, А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский [Электронный ресурс]: Перевод с английского языка / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – Режим доступа: <http://eng-into-rus.ru/library.php?page=45&clause=023>
5. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М., 2005. – 945 с.
6. Коломейцева, Е. М. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский / Е. М. Коломейцева, М. Н. Макеева. – Тамбов : ТГТУ, 2004. – С. 12.
7. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – М. : Дрофа, 2001. – С. 131–142.

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ДЕТСКИХ НАРОДНЫХ СТИШКОВ

Н. А. Аксиненко

Томский государственный педагогический университет

У каждого народа своя культура, свои ценности, традиции, обычаи, свое миропонимание. И все это, главным образом, находит отражение в языке. Соответственно человек, изучая иностранный язык, приобщается к культуре носителей языка и познает различные стороны их быта и обычаев.

Неотъемлемой частью культуры Великобритании, ее первоисточником является фольклор, помогающий понять историю, философию, традиции и язык этой страны. Знакомство с фольклором расширяет кругозор, способствует более глубокому изучению выразительных средств как родного, так и иностранного языков.

«Mother Goose Rhymes» или как их принято еще называть «Nursery Rhymes» занимают значительное место в англоязычной литературе. Многие стихотворения известны в Англии и Шотландии уже более четырёх столетий. Многие поколения англичан (и не только англичан) воспитывались на этих стихах. Народ очень бережно сохраняет традиции и культурное наследие прошлого. Детские стихи и потешки известны под названием «Mother Goose Rhymes» – «Стихи Матушки Гусыни». «Матушка Гусыня» – это воображаемый автор детских стихов и песенок, первый сборник которых был выпущен в Лондоне не позже 1780 года.

Mother Goose Rhymes не уходят с детством. Многие до сих пор помнят знакомые с детства стихи, такие как «Котауси и Мауси» или «Дом, который построил Джек». Среди «Nursery Rhymes» есть и такие стихотворения, которые известны всем, независимо от страны или социальной среды. Например, кто из нас не вспомнит Simple Simon (Саймон-Простофиля), а если вы произносите «Баа, Баа», то любой добавит «Black sheep», а фраза «rings on her fingers and bells on her toes» означает высшую степень совершенства, блеск и радость триумфа.

Вспомните известное стихотворение «Humpty-Dumpty» («Шалтай-болтай») и его великолепный перевод, сделанный С.Я. Маршаком.

<i>Шалтай-Болтай сидел на стене</i>	<i>Humpty Dumpty sat on a wall,</i>
<i>Шалтай-Болтай свалился во сне,</i>	<i>Humpty Dumpty had a great fall.</i>
<i>Вся королевская конница,</i>	<i>All the king's horses</i>
<i>Вся королевская рать</i>	<i>And all the king's men,</i>
<i>Не может Шалтая</i>	<i>Couldn't put Humpty together again He</i>
<i>может Болтая</i>	<i>[3].</i>
<i>Шалтая-Болтая</i>	
<i>Болтая-Шалтая</i>	
<i>Шалтая-Болтая собратъ!</i>	

Несомненно, что и в становлении русской детской литературы Mother Goose Rhymes сыграли немалую роль. Стоит вспомнить многочисленные переводы Маршака, Чуковского и Агнии Барто. Если сопоставить произведения наших соотечественников, детских писателей, с содержанием знаменитой «Матушкой гусыней», то будет прослеживаться явное сходство. Целью данной статьи является выявление многообразия общих характерных черт в сравнении английского произведения «Mother Goose Rhymes» и русских аналогов.

Наверное, не раз приходилось замечать использование ничего незначащих созвучий, которые встречаются как в английских, так и в русских стихах для детей:

Ай, тюшки-тюшки-тюшки,	Hickory-dickory-dock
Вырастали лопушки,	The mouse ran up the clock
Вырастали лопушки,	The clock struck one
Зарастали все лужки,	The mouse ran down
Все пригорышки. [1]	Hickory-dickory-dock

Более того, нередко случаи, когда детское произведение построено не по законам действительности. Такое явление именуется чаще всего «перевертышами», либо «небывальщиной». Приведем пример:

По поднебесью, братцы, медведь летит,	Hickory-dickory-dare
Медведь летит, хвостом вертит.	The pig flew up in the air,
Свинья на ели гнездо свила,	The man in brown
Гнездо свила, деток вывела,	Soon took him down.
Милых деточек, поросяточек... [2, с. 28]	Hickory-dickory-dare

Эта тяга к нарушению установленного порядка вещей часто наблюдается в английских народных детских песнях. Например, мотив о езде на коне варьируется множество раз: «I'll saddle my cock and I'll bridle my hen» («Оседлаю моего петуха, взнуздаю мою курицу»). «Jack's mother caught the goose soon and mounting its back flew up to the moon» («Мать Джека поймала гусака и, взобравшись ему на спину, полетела верхом на луну»). Причиной, по которой детям так нравится играть словами, является многообразная и радостная деятельность, которая имеет такое большое значение для умственной и нравственной жизни ребенка.

Другая особенность фольклорной литературы для детей являются движения, осуществляемые под стихотворение или песенку. Все мы помним детское стихотворение «Коза-рогатая» или «Сорока-Ворона» под редакцией К. Чуковского, которые считаются еще и полезными для развития мелкой моторики у детей. Взрослый легко водит своим пальцем по ладони ребенка и ритмично, нараспев, с ласковой интонацией читает: «Сорока, сорока, Где была?» – «Далеко...Кашку варила, Деток кормила...». Таким образом, он проигрывает потешку, и при этом учит детей воспроизводить доступные им звукосочетания, слова текста.

Сорока-ворона	This is a lid,
Кашу варила,	And that is a box,
Деток кормила,...	Off comes the lid
Этому дала, (загибаем по пальчику)	And Jack will pop.
Этому дала,	
А этому не дала....	

Более того, данный вид деятельности эффективен как в обучении счету, так и развитию речи ребенка.

Диалогическая речь также является неотъемлемой характеристикой английских стихов, и русских детских произведений. На примере стихотворения «Зайнышка в гостях» можно отметить повторяющиеся обращения «зайнышка», «зайнышка серенький», которые побуждают ребенка ответить взрос-

лему. Причем ответы на задаваемые вопросы могут быть разнообразными, все зависит от уровня фантазии детей.

- Заинька серенький,	Pussycat, pussycat, where have you been?
Где ты был-побывал?	I've been to London to visit the queen
Побывал я, зайнышка,	Pussycat, pussycat, what did you there?
Был-побывал	I frightened a little mouse under her chair.
В огороде-ельничке,	
В амбарчике-спальничке...	[2, с. 9]

В детских народных песенках, известных каждому ребенку, иногда встречаются «приговорки». Приговорки – личное общение с природой один на один. Приговорки обращены к домашнему быту, к повседневным занятиям, фактически ко всему живому. В качестве примера продемонстрируем одно из обращений к Божьей коровке:

Ladybug! Ladybug!	Божья коровка,
Fly away home.	Лети на небо.
Your house is on fire	Там твои детки
And your children all gone.	Кушают конфетки.
All except one,	Всем по одной,
And that's little Ann,	А тебе ни одной.
For she has crept under	
The frying pan	

Приговорка, построенная по принципу просьбы-пожелания, своим словесным строем и оформлением настраивает ребенка уважительно к каждому растению в лесу, поле, огороде. Для каждого растения свое определение, свое ласковое слово, свое изображение ожидаемого урожая. Ребенок воочию видит, каково назначение растения, его здоровая, живая красота. В этом – целительная профилактика неразумных, истребительских действий детей в природе.

Приговорки во время игр – это своеобразные просьбы к природе в соучастии, в доброй помощи. Они обращены к ветру, воде, ручью.

Стихи, вошедшие в серию «Nursery Rhymes» собирали и редактировали тысячелетия, прежде чем из них образовался единый всенародный сборник, без которого немислимы детские годы маленьких англичан. Мы выяснили, что английские детские стишки имеют аналоги в русском языке. Это говорит как об общем историческом прошлом двух индоевропейских народов, так и об универсальности функционирования человеческой психики. Во всех культурах народные стихи для детей направлены на развитие умственных способностей и владение родным языком. Но в то же время русские потешки и английские народные стишки носят ярко выраженный национальный характер.

Литература

1. Водичка-Водичка / Русские народные песенки и потешки в обработке М. Булатова – М : Издательство «Малыш», 1988

2. Пятьдесят поросят / Детские народные песенки / собрал К. Чуковский – Ленинград : Издательство «Художник РСФСР», 1977. – 32 с.
3. Nursery Rhymes / Переведи и подбери рифму сам – М : Издательство «Московская правда».

СОЛНЦЕ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

О. Н. Гриц

Томский государственный педагогический университет

В наше время трудно найти человека, который не смог бы ответить на этот вопрос, что такое солнце. Это – центральное тело Солнечной системы, ближайшая к Земле звезда. Но такое определение было дано только после длительных научных исследований. Цель данной статьи – выяснить, каково было представление людей о солнце в глубокой древности, как они объясняли это природное явление и какой смысл они вкладывали в само слово ‘солнце’?

Для ответов на эти вопросы мы обратились к мифологии.

Древний человек с удивительной ясностью и остротой чувствовал влияние неба, и потому оно играло доминирующую роль в его частной и общественной жизни. Среди огромного количества богов, созданных древним человеком, первое место, во все известные истории времена, по справедливости принадлежало богу дневного света – Солнцу.

Нет сомнения в том, что уже первобытный человек заметил происхождение главнейших явлений природы от Солнца: свет и тепло дня, мрак и холод ночи – явления, которые, по вполне понятной причине, привлекали к себе внимание человека, – стояли в то же время в прямой зависимости от смены дня и ночи, от периодических появлений и исчезновений Солнца. И когда человек понял, что Солнце является главной причиной самых существенных явлений окружающего мира, то по аналогии пришел к признанию того, что и все прочие явления в мире зависят в какой-то степени от единой причины – Солнца. Даже те явления, зависимость которых от Солнца большею частью была недоступна непосредственному наблюдению, стали путем логического процесса сводиться к той же причине – Солнцу.

Однако надо отметить, что наравне с почитанием Солнца мы встречаем и культ Луны, возникновение которого объясняется огромным контрастом, который существует между днем и ночью, светом и тьмой. День – это свет, радость, то, что несет положительные эмоции, в то время как ночь всегда ассоциируется с чем-то темным, таинственным, внушающим ужас и порождающим человеческий страх. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что Луна являлась в представлении людей отрицательным образом, а Солнце – положительным. Подтверждение тому, что Солнце – светлый образ, мы находим в следующих выражениях:

- 1) **in the sun** – спокойно, безбедно e.g. He likes to live in the sun – Он любит жить без хлопот
- 2) **a place in the sun** – тёпленькое местечко, “место под солнцем”
- 3) **to be in the sun** – купаться в лучах славы
- 4) **sunny** – 1) солнечный, освещённый солнцем; 2) весёлый, радостный, счастливый
- 5) **sunny side** – наилучшая сторона чего-либо
- 6) **to look on the sunny side of things** – смотреть бодро на вещи, быть оптимистом
- 7) **sunniness** – 1) веселье, радость, счастье; 2) яркость, освещённость
- 8) **certain as the rising sun (as certain as the rising sun)** – "так же верно, как то, что солнце взойдёт", т. е. наверняка, несомненно; дело верное
- 9) **let not the sun go down on/ upon your wrath** – не держи долго обиду

Таким образом, мы видим, что данные выражения имеют коннотацию, показывающую положительное отношение людей к Солнцу.

Но, как известно, у любого, даже положительного, явления есть обратная сторона. И Солнце не является исключением. Подтверждение этому мы опять же находим в мифологии. В воззрениях многих народов Солнце являлось злым богом. Они отмечали губительную силу солнечного зноя, порой уничтожающую все посевы. Для них Солнце – это демон войны и охоты, несущий с собой мировые лихорадки и поветрия. Однако подобных представлений не может быть у англичан, поскольку для них солнце редкий, а значит, желанный гость. Но лексическая единица “солнце” нередко используется в выражениях, наделенных коннотацией бессмысленности, бесполезности, недостижимости:

- **to hold a candle in the sun** – заниматься ненужным делом, зря тратить силы
- **the morning sun never lasts a day** – ничто не вечно под луной, всё проходит
- **go round the sun to meet the moon** – отправляться дальним путём в близлежащее место, делать крюк
- **have been in the sun** или **have the sun in one's eyes** – очень сильно напиться

Но в любом случае, нельзя отрицать значение Солнца. Большинство народов отводят ему главенствующее место. Солнце оценивается ими как величайшая действующая сила на Земле и бог Солнца как главный бог. Возможно, такое почитание Солнца нашло свое отражение в разного рода географических названиях:

- **the Land of the Midnight Sun** – Страна полуночного солнца (о Норвегии, Швеции, Финляндии и Лапландии, а также о штате Аляска)

- **the Land of the Rising Sun** – Страна восходящего солнца (о Японии)
- **Sunbelt** – *inform.* The southern and southwestern regions of the U.S.
- **Sunset Boulevard** – a long road in Hollywood, California, the eastern part of which is **Sunset Strip**
- **the Sunflower** – шутовское название штата Канзас

Однако доминирующим представлением о Солнце является представление о нем как о центральном теле Солнечной системы, как о дневном светиле. Именно поэтому в языке существует большое количество выражений, которые описывают Солнце просто как небесное тело. Эти выражения не имеют эмоциональной коннотации.

- 1) **midday sun** – полуденное солнце
- 2) **midnight sun** – полуночное, незаходящее солнце в полярных областях
- 3) **eclipse of the Sun** – солнечное затмение
- 4) **from sun to sun** – от восхода до заката
- 5) **to shoot the sun** – определять высоту солнца
- 6) **under the sun** – на земле, в этом мире, на свете
- 7) **sun drawing water (sun's backstays или eyelashes)** лучи солнца на фоне тёмного облака, сноп солнечных лучей, прорвавшийся в просвет между тучами

Таким образом, можно выделить три основные группы языковых единиц, указывающих на отношение людей к дневному светилу:

1. С нейтральной окраской
2. Наделенные определенной коннотацией
3. Описательные географические названия с эмоциональной коннотацией.

Вторую группу можно также разделить на две подгруппы:

1. Выражения с позитивной коннотацией
2. Выражения с коннотацией труднодоступности, непостоянства благ, даруемых солнцем, бесполезности, бессмысленности
3. Через данное выражение можно проследить, как складывалось отношение людей к Солнцу и как оно менялось с течением времени.

Литература

1. Алексин, А. Г. Что такое. Кто такой. / А. Г. Алексин. – Москва: Педагогика-Пресс, 1993. – 215 с.
2. Березкин, Ю.Е. Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам [Электронный ресурс]: электронная версия статьи/ Ю.Е.Березкин.-Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/folklore/berezkin/111_6.htm
3. Куталев Д. Астрологическая энциклопедия [Электронный ресурс]: электронная версия статьи/Д.Куталев.- Режим доступа: http://www.1astrolog.ru/articles/myths/lunarny_myth.html

4. Большой англо-русский словарь / Под общ. руководством проф. И.Р. Гальперина. Т 1-2. М.: Изд-во «Сов. Энциклопедия», 1972.
5. ABBYY Lingvo 12 Многоязычная версия [Электронный ресурс]: электронный словарь/ABBYY, 2006.
6. Hornby A.S., Gatenby E.V, Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. – L.: Oxford Univ. Press, 1973.
7. Webster Third New International Dictionary in 3 Volumes. – Chicago: Encyclopaedia Britannica, INC, 1993
8. The 1999 World Book (Deluxe) Encyclopedia – <http://www.wordbook.com>

РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С. В. Ковылин

Томский государственный педагогический университет

В процессе межкультурной коммуникации один партнёр воспринимает другого вместе с его действиями и через действия. От адекватности понимания действий и их причин во многом зависит построение взаимодействий с другим человеком. Стереотипы позволяют строить предположения о причинах и возможных воздействиях своих и чужих поступков. С помощью стереотипов человек наделяется теми или иными чертами и качествами, и на этой основе прогнозируется его поведение. Таким образом, и в коммуникации вообще, и в процессе межкультурных контактов стереотипы играют очень важную роль.

Адекватность содержания стереотипов весьма проблематична. По мнению С.Ю. Головина, они отражают прошлый и настоящий, позитивный или негативный опыт взаимоотношения народов – особенно в тех сферах деятельности, где народы активно контактировали (торговля, сельское хозяйство и пр.) [1, с. 800].

В межкультурной коммуникации стереотипы становятся результатом этноцентрической реакции – попытки судить о других людях с позиций исключительно только своей культуры. Нередко при межкультурном общении и оценке своих партнеров по общению коммуниканты уже изначально руководствуются заранее сложившимися стереотипами. Очевидно, нет людей абсолютно свободных от стереотипов, реально можно говорить только о разной степени стереотипизации коммуникантов. Исследования показывают, что степень стереотипизации обратно пропорциональна опыту межкультурного взаимодействия.

Как утверждает А.П. Садохин, стереотипы жестко "встроены" в нашу систему ценностей, являются ее составной частью и обеспечивают своеобразную защиту наших позиций в обществе. По этой причине стереотипы используются в каждой межкультурной ситуации. Без употребления этих предельно общих, культурно специфических схем оценки, как собственной группы, так и других культурных групп невозможно обойтись [2, с. 210].

Зависимость между культурной принадлежностью того или иного человека и приписываемыми ему чертами характера обычно не является адекватной. Люди, принадлежащие различным культурам, обладают разным пониманием мира, что делает коммуникацию с "единой" позиции невозможной. Свойства, приписываемые другим, косвенным образом отражают особенности группы, в которой они распространены. Руководствуясь нормами и ценностями своей культуры, человек сам определяет, какие факты и в каком свете оценивать. Это существенно влияет на характер нашей коммуникации с представителями других культур. Например, при общении с оживленно жестикулирующими во время разговора итальянцами у немцев, привыкших к другому стилю общения, может сложиться стереотип о "взбалмошности" и "неорганизованности" итальянцев. В свою очередь, у итальянцев может сложиться стереотип о немцах как о "холодных, сдержанных" людях. Русские приписывают общительность и раскованность разным народам: американцам, которые далеко не всегда включают эти черты в автостереотип, и финнам, в автостереотип которых входят противоположные черты. Вполне вероятно, что русские особо выделяют эти качества у других народов из-за восприятия своих соотечественников как "зажатых" и недостаточно общительных.

В зависимости от способов и форм использования стереотипы могут быть полезны или вредны для коммуникации. Чаще всего непонимание чужого языка, символики жестов, мимики и других элементов поведения ведет к искаженному истолкованию смысла их действий, что порождает такие негативные чувства, как настороженность, презрение, враждебность. Реальным выходом из негативных ситуаций являются стереотипы, которые становятся своего рода подсказками, помогающими сформировать суждения, предположения и оценки других людей.

Однако стереотипы нередко выполняют и негативную роль, а именно когда они используются индивидом в процессе межличностного восприятия при недостатке информации о конкретном партнере по общению.

В 40-е годы XX-го века существовало убеждение, что с негативными стереотипами нужно бороться. В рамках проекта ЮНЕСКО *Пути к взаимопониманию между народами (Tensions affecting international understanding)* было проведено исследование в 9 странах с выборкой в тысячу человек в каждой стране. Исследователи полагали, что стереотипы являются причиной если не происхождения, то поддержания и обострения межгрупповых конфликтов. Поэтому предполагалось, что если люди будут лучше осведомлены о стереотипах как о часто ошибочных и не всегда полных образах своей и других наций, то эти образы будут заменены более точным знанием о народах, что в свою очередь приведет к ослаблению международной напряженности.

Одним из ведущих направлений исследований стала разработка так называемой "гипотезы контакта", основой которой служит предположение о том, что непосредственное общение при определенных условиях способ-

ствуется улучшению социальных стереотипов и разрушает предубеждения. Но даже при соблюдении большинства условий, благоприятствующих контактам (группы обладают равным статусом, имеют общие цели, требующие сотрудничества, и подчиняются единому своду правил), полученные результаты позволяют усомниться в том, что встречи и знакомства с представителями другой большой группы неизбежно ведут к приписыванию им более позитивных качеств. Однако неспособность гипотезы контакта предсказать, распространятся ли возникающие в ходе межличностных отношений позитивные установки на всю группу в целом, и приведут ли они к изменениям в стереотипах, является ее главным недостатком [3].

В процессе изучения стереотипов ученые пришли к выводу, что стереотипизация помогает людям понимать ситуацию и действовать в соответствии с новыми обстоятельствами. Так, А.П. Садохин считает, что стереотипизация является полезной в следующих случаях:

- 1) если стереотипа сознательно придерживаются;
- 2) если стереотип является описательным, а не оценочным;
- 3) если стереотип точен;
- 4) если стереотип является всего лишь догадкой о группе, но не прямой информацией о ней;
- 5) если стереотип модифицирован, т.е. основан на дальнейших наблюдениях и опыте общения с реальными людьми или исходит из опыта реальной ситуации [2, с. 211].

В процессе межкультурной коммуникации стереотипы могут быть как эффективными, так и неэффективными. Эффективными они бывают только тогда, когда используются как первая и положительная догадка о человеке или ситуации, а не рассматриваются как единственно верная информация о них.

Стереотипы становятся неэффективными и затрудняют коммуникацию, когда, ориентируясь на них, ошибочно относят людей не к тем группам, некорректно описывают групповые нормы, когда смешивают стереотипы с описанием определенного индивида и когда не удается модифицировать стереотипы, основанные на реальных наблюдениях и опыте. В таких случаях стереотипы могут стать серьезной помехой при межкультурных контактах.

По мнению британского социального психолога М. Хьюстона, позитивному эффекту способствуют три аспекта контакта. Во-первых, в ситуации общения воспринимающие субъекты начинают признавать различия между членами чужой группы. Во-вторых, "распространению" положительных установок благоприятствует использование информации, не подтверждающей начальный стереотип. В-третьих, увеличение межличностных контактов с осознанием того, что "свои" и "чужие" имеют много схожих свойств и ценностей, приводит к изменениям в восприятии значимости социальных категорий для классификации индивидов [4].

К сложностям при налаживании взаимопонимания между людьми могут привести не только негативные, но и вполне положительные стереоти-

пы. Если американцы будут ожидать, что русские дисциплинированы и трудолюбивы, то российские партнеры могут не оправдать их надежд. А наши соотечественники, ожидающие от американцев общительности и сердечности, бывают разочарованы, осознавая, что общение в США часто определяется деловой ценностью человека.

В целом выделяют следующие причины, из-за которых стереотипы могут препятствовать межкультурной коммуникации:

- 1) если за стереотипами не удастся выделить индивидуальные особенности людей;
- 2) если стереотипы повторяют и усиливают определенные ошибочные убеждения и верования до тех пор, пока люди не начинают их принимать за истинные;
- 3) если стереотипы основываются на полуправде и искажениях.

В 50-е годы XX столетия получила распространение гипотеза, согласно которой объем истинных знаний в стереотипах превышает объем ложных – так называемая гипотеза "*зерна истины*". Теперь уже не вызывает сомнений, что социальные стереотипы не сводятся к совокупности мифических представлений.

То, что реальные межгрупповые отношения оказывают влияние на стереотипы, не требует особых доказательств. Именно от характера отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят содержание и степень благоприятности стереотипов.

В настоящее время знание стереотипов становится все более практическим. Как показывает практика, знание культурных различий между людьми, странами, этническими и профессиональными группами, и умелое использование этих знаний, повышают эффективность действий более осведомленной стороны. Сами по себе они отнюдь не показатель качества знаний о культуре. Другим стимулом к изучению стереотипов послужили размышления об истории потерь и конфликтов нестабильного общества, терроризме и «столкновении цивилизаций», геноциде и массовых уничтожениях второй мировой войны. Культурология XX века научила видеть в этих трагических событиях столкновение не только идей, но и людей, имеющих сформированные их культурами доминанты. Ни одна межкультурная коммуникация не обходится без противоречия в целях, идеалах и ценностях. Устойчивая коммуникация стремится к их позитивному разрешению.

Практика межкультурного общения показывает, что люди сохраняют свои стереотипы, даже если реальная действительность и их жизненный опыт им противоречат. Поэтому в ситуации межкультурных контактов важно уметь эффективно обходиться со стереотипами, т.е. осознавать и использовать их, а также уметь от них отказываться при их несоответствии реальной действительности.

Литература

1. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. - АСТ, Харвест, 2001. – 983с.

2. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов / А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.-271с.
3. Стефаненко, Т. Стереотипы социальные [Электронный ресурс]: Энциклопедия Кругосвет / Т. Стефаненко. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/STEREOTIPI_SOTSIALNIE.html
4. Hewstone, M. Contact and categorization: social psychological interventions to change intergroup relations // Stereotypes and stereotyping / Ed. by C.N. Macrae, C. Stantor, M. Hewstone. – New York, London: Guilford Press, 1996.

ИСТОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ФОРМ PERFECT В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Т. В. Мисник

Томский государственный педагогический университет

Высокая грамматизация, свойственная аналитизму, и полная парадигматизация перфекта в современном английском языке не вызывает никаких сомнений: перфект – идеальная аналитическая форма. Но у историков нет единого мнения по поводу времени образования аналитической формы перфекта и становления новой категории. Так, некоторые (Ярцева, Бархударов) лингвисты полагают, что формы перфекта полностью сложились в древнеанглийский период, датируя становление перфекта в его современном значении XI веком, а другие называют период XII-XIII вв. Некоторое число лингвистов (Расторгуева) относит окончательное структурное и семантическое формирование перфекта к еще более поздним периодам развития английского языка.

Сначала рассмотрим сочетания *beon*, *weorþan* и *habban* с причастиями прошедшего времени, говорит Ярцева [5, с. 87]. Данная форма является источником современного перфекта.

Сочетания глагола *habban* с причастием прошедшего времени.

ОЕ.: “he... hæbbe hine selfne forgietenne” – НЕ.: “he has forgotten himself”. На данном примере мы видим: глагол *habban* (полностью сохраняющий свое лексическое значение) управляет прямым дополнением с причастием-определением ОЕ.: “Wuton agifan þim esne his wif, for þim he hi hifo gearnad mid his hearþunga” – НЕ.: “... because he has gained her by his harp play”. В данном случае наблюдается некоторая потеря семантики глагола *habban* и его связь с причастием, имеющим значение завершённого действия. Лексический охват конструкций с *habban* довольно велик – она встречается со многими глаголами, но преимущественно с переходными. Редкие же случаи употребления конструкции с непереходными глаголами свидетельствуют о полной десемантизации *habban*:

OE.: “Pa Moises hifde gefaren ofer pa Readan se, þagegaderode he eall Israhele folc” – NE.: “When Moises had passed through the Red sea he assembled the Israel people”.

Из указанных примеров видно, что процесс грамматизации синтаксических конструкций *habban* + причастие прошедшего времени начинается уже к концу древнеанглийского периода. Не является стабильной формальная модель конструкции, показателем чего служит большое количество вариантов с различиями в порядке слов и согласовании причастия. Сочетание глаголов *beon* и *weorþan* с причастием прошедшего времени занимает несколько иное положение. Такое сочетание можно считать составным именным сказуемым с причастием-предикативом обозначающим признак или состояние, возникшее в результате совершенного действия: OE.: “... wæron þa menn on lande of agane” – NE.: “...those people were gone up to that land”[1].

Однако уже в это время данные сочетания иногда обозначают не только состояние, но и действие:

OE.: “And swa wæs geforden þatte...” – NE.: “And it had happened that...”. В данном случае сочетание с *beon* стоит в одном ряду с перфектными конструкциями.

В отношении дополнительной дистрибуции находятся перфектные конструкции и сочетания с *beon*. Как уже было сказано, конструкции с *habban* почти никогда не образуются от непереходных глаголов, тогда как сочетания с *beon* употребляются только с причастиями непереходных глаголов. Так создалась потенциальная возможность стягивания их в один ряд и для развития перфекта с двумя вспомогательными глаголами.

Что касается семантики перфектных конструкций, то в древнеанглийский период они синонимичны простой форме настоящего времени. К лексическим средствам относятся многочисленные глаголы как с уже упомянутым префиксом *ge-*, так и с рядом других префиксов: *to-*, *on-*, *a-* и др. помимо них в древнеанглийском языке имеется множество слов с семой «предшествование»: предлоги и наречия *beforan*, *gefyrrn*, *toforan* – до, ранее; глаголы с компонентом *fore-* и т.д. Поэтому предшествующие действия обозначаются как перфектной конструкцией, так и простой формой прошедшего в сопровождении наречий или придаточных времени, вводимых *ær þam þe*, *ær þon þe* – прежде чем, до того как, или оборота *ær þissum* – перед этим [2].

Показательно, что несмотря на многообразные возможности обозначить законченность и предшествование, их выражение в древнеанглийском не является регулярным. Иногда предшествование одного действия другому выражено простым прошедшим и выясняется только из ситуации, или же последовательность действий остается неясной:

OE.: “Ond þs ofer Eastron gefor þered cyning; ond he ricsode V gear” – NE.: “And after Easter king Atered died; and he had reigned for five years. Претерит свободно заменял перфектную конструкцию, тогда как последняя могла заменить первую только в некоторых ее функциях.

По сравнению с древнеанглийским периодом, к концу XIV века перфектные конструкции далеко продвинулись по пути грамматизации. Существенно было окончательное включение в модель перфекта вспомогательного глагола *beon*, которое помогло расширению лексического охвата – образованию перфекта от непереходных глаголов. Постепенно дополнительная дистрибуция сменяется свободным чередованием *beon* и *have*, которое свидетельствует об их полной десемантизации. В среднеанглийском не только *have* стал чаще образовывать перфект от непереходных глаголов, но и *be* стал встречаться с переходными глаголами.

В языке Шекспира спустя три века употребление *be* с глаголами движения еще является правилом, но *have* тоже возможно. Текстовый материал XVII–XVIII вв. дает возможность обнаружить некоторые различия в употреблении вспомогательных глаголов в разных стилях: *be* становится принадлежностью литературного письменного языка, более высоких стилей речи, тогда как в разговорном языке он ограничивается глаголами *come* и *go*. Через сужение сферы употребления в языковом пространстве *be* как вспомогательный глагол из системы перфекта полностью выходит [3].

По мнению Т.А.Расторгуевой, десемантизация глагола, изоляция от сходных образований, возросший лексический охват перфектных конструкций в среднеанглийский период доказывают что уже к концу XIV века грамматизация конструкции *have / be* с причастием прошедшего времени полностью завершилось. Но завершение грамматизации не означает парадигматизации данной перфектной формы [4].

Вхождение перфекта в парадигму и образование новой глагольной категории – временной отнесенности – произошло не ранее эпохи Шекспира. Грамматический охват формы расширяется в течение всего среднеанглийского периода. Модель *have + причастие прошедшего времени* проникает во все участки развивающейся глагольной системы: зарегистрирован перфект в страдательном залоге, в длительном виде, в формах инфинитива, входящих в разные сочетания с модальными глаголами, в формах сослагательного наклонения.

Что касается семантики новой аналитической формы, то в среднеанглийском она остается в основном такой же, как и в древнеанглийском; сдвиги относительно невелики. Анализ некоторыми лингвистами произведений Чосера показал, что «законченность» по-прежнему определяла выбор перфекта более чем время действия. Перфект настоящего времени, наряду с перфектом прошедшего и простым прошедшим, может употребляться в тех случаях, когда имеется явная привязанность действия к прошлому:

“And right anon she for hir conseil sente,

And they been come to knowe what she mente.” ;

когда действие входит в ряд других прошедших действий:

“He was war of me, how y stood before hym and did of myn hood,

And had ygret hym as I best koude.”;

и когда оно предшествует другому действию в прошлом:

“A certain tresor that she thider ladde, and, sooth to seyn, vitaille greet plentee. They han hire yeven, and clothes eek she hadde...”.

Но одновременно у перфектных и неперфектных форм намечается размежевание значений. При анализе произведений того же Чосера были выявлены случаи употребления, подобные современным: перфект настоящего времени обозначает действие, совершенное до настоящего момента и соотношенное с ним – это новые варианты его значения: "Now, goode syre," quod I thoo, "Ye han wel told me herebefore, Hyt ys no nede to reherse it more"[4].

Либо выражение перфектом прошедшего времени действия, предшествующего другому действию или ситуации в прошлом:

“For he was late y come from his viage, And wente for to doon his pilgrimage”.

Историки отмечают тот факт, что многие древнеанглийские средства обозначения завершенности и предшествования к этому времени перестали существовать: вышли из употребления многие лексические единицы с этим значением и распалась древнеанглийская система глагольной префиксации. Возможно, что их утрата повысила роль перфекта как более универсального средства выражения законченности действия и способствовала его распространению. Можно заметить, что в среднеанглийский период перфектным формам, с одной стороны, было свойственно полусвободное варьирование с неперфектными формами, с другой – выражать предшествующее действие, соотношенное с последующей ситуацией и не прикрепленное к какой-либо временной точке в прошлом. В XVI-XVII вв. в произведениях В. Шекспира и его современников употребление перфектных форм заметно изменилось. Из двух вариантов системы оппозиций господствует второй.

Таким образом, можно считать, что аналитическая форма перфекта сложилась к XIV веку, то есть завершилась ее грамматизация, а что новая глагольная категория, которая возникла в процессе парадигматизации перфекта, сформировалась во времена Шекспира.

Литература

1. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Т.М. Беляева. История английского языка. Учебник. Хрестоматия. Словарь. / СПб.: Изд-во Лань, 2001. – 512 с.
2. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. – М., 1965. – 435с.
3. Воронцова Г.Н. Очерки по грамматике английского языка. – М., 1960. – 65с.
4. Расторгуева Т.А. Курс лекций по истории английского языка. – М., 1969. – 77 с.
5. Ярцева В.Н. Проблема парадигмы в языке аналитического строя. – М., 1961. – 242с.

БРИТАНСКИЙ РОК: СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

П. А. Соболева

Томский государственный педагогический университет

Британская рок-музыка традиционно считается если не прародителем мирового рока как музыкального стиля (разделяя этот статус с некоторыми известными американскими музыкантами), то уж по праву носит титул своего рода классики этого жанра, являясь достойным примером для множества последователей, как в своей стране, так и далеко за ее пределами. Среди довольно большого количества британских рок-музыкантов для рассмотрения в данной работе автор выбрал таких представителей этого стиля, как Стинг и Queen. Такой выбор обусловлен не тем, что другие рок-группы не представляют интереса или не имеют ярко выраженного стиля и оригинальной лирики, дело в том, что названные музыканты интересны, прежде всего, своей философией, главными идеями, воплощенными в их текстах, а также способами этого воплощения. Автор сознает, что невольно оставляет без внимания множество легендарных и неординарных британских рок-групп, надеясь осветить их творчество в дальнейшем и детализируя в данной работе вышеназванные коллективы.

Тексты рок-музыки, как мировой, так и британской, – это многозначность понятий и фраз, часто оригинальные и запоминающиеся стилистические приемы, и почти всегда расширенный символизм лирики. Группа Queen по праву считается одним из самых великих музыкальных явлений двадцатого века. Не в последнюю очередь этот титул принадлежит ей благодаря ее харизматичному и легендарному лидеру: Фредди Меркьюри. Конечно, успех группы нельзя приписывать только ему, скорее это было результатом совместного творчества очень ярких индивидуальностей.

В творчестве группы имеют место самые различные темы: от религиозных до увеселительно-легкомысленных, от романтических до трагичных и пафосных. Стилистические приемы, характерные для лирики Queen, включают в себя риторические вопросы, метафоры, эпитеты, олицетворения, хотя тексты Queen и не наполнены многочисленными символами.

Риторические вопросы, антитезы Меркьюри призваны выразить неопределенность, неуверенность в будущем:

Where will I be this time tomorrow
Jump in joy or sinking in sorrow?
(«Doing It All Right»)

Другой отличительной чертой текстов Queen является расширенное упоминание сказочных мотивов, а иногда и целые песни построены на сказках, например, песня «My Fair King»:

In the land where horses born with eagle wings
And honey bees have lost their stings
There's singing forever...
And rivers made from wine so clear

Flow on and on forever.

Начало песни напоминает зачин сказки. К тому же, это похоже на описание рая, возможно, именно такой смысл был вложен в строчки.

Тема полета, типичная для британских рок-групп, иногда затрагивается музыкантами:

A voice from behind me reminds me
Spread out your little wings you're an angel.
(«The March Of The Black Queen»)

Тема смерти может считаться одной из самых упоминаемых в творчестве Queen, хотя зачастую музыканты и прикрывают эти серьезные рассуждения легкомысленными высказываниями о легкости и простоте жизни:

Now you know you could be dead before they let you.
(«Liar»)

Этот почти очевидный намек на самоубийство («можно умереть прежде, чем тебе позволят сделать это») является для героя своеобразным выходом из положения.

Уже упомянутые характерные эпитеты Queen порой довольно легки и изящны: *sad eyes, the path of nevermore, breathless night, stars of loveliness in her hair, cloud of dark and fear...* по красоте и поэтичности напоминают Стинга.

Намеренное использование устаревших, возвышенных слов (*How did thee fare. What have thee seen?*) прибавляет строчкам значимости, особой атмосферы. Арнольд И. В. считает, что «в поэзии и в обращениях к Богу такие слова создают архаизирующую приподнятость» [1, с. 187]

В лирике Queen встречается такой оригинальный стилистический прием, как хиазм.

«Хиазм состоит в том, что в двух соседних словосочетаниях, построенных на параллелизме, второе строится в обратной последовательности, так что получается перекрестное расположение одинаковых членов двух смежных конструкций» [1, с. 222]:

When I was you and you were me, and we were very young
(«Some Day One Day»)

здесь хиазм осложнен еще и подхватом (повторением слова на стыке двух конструкций), который показывает связь между двумя идеями и увеличивает не только экспрессивность, но и ритмичность.

Стилистика поэзии Queen зачастую неотъемлема от шоу-выступлений группы, от костюмов Меркьюри и его поведения, в конечном итоге все эти составляющие и являются тем самым незабываемым и значительным явлением мировой рок-музыки, под громким названием Queen.

Стинг, безусловно, относится к числу культовых певцов. Секрет его успеха чрезвычайно прост – Стинг пишет по-настоящему интеллектуальную музыку, а исполнение им своих песен отличается редкой утонченностью и изысканностью. Тексты его – в отличие от слов огромного большинства авторов, “положивших их на музыку” – наполнены глубоким смыслом. Му-

зыка Стинга – богатая пища для ума и сердца, настоящий праздник для рок-гурманов.

Стинг использует довольно много символов в своих стихах, часто он обращает их в различные стилистические приемы. В его текстах можно также часто встретить многозначные слова и фразы, понимание которых меняет само восприятие сказанного, например:

You'll remember me when the west wind moves
Upon the fields of barley.
(«Fields Of Gold»)

Примечательно, что barley – это ячмень, то есть, поля ячменя – это вполне логично, и не несет никакой скрытой смысловой нагрузки, но если подумать о выражении to cry barley – то это переводится, как «просит пощады, перемирия», и семантика фразы уже не такая легкомысленная, как показалось вначале.

Одна из особенностей лирики Стинга – это метафора.

Метафора определяется Арнольд И. В. как «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1, с. 146].

Стинг довольно часто обращается к эпитетам и метафорам в своих стихах, особенно в стихах о любви и вечным взаимоотношениям мужчины и женщины:

We'll forget the sun in his jealous sky
When we walk in fields of gold.

Или:

And from the dark secluded valleys
I heard the ancient songs of sadness...

Если Стинг порой и перегружает свои тексты каким-то стилистическим средством, то это тоже придает дополнительный смысл, эмоции, например использование метонимии – тропа, основанного на ассоциации по смежности. «Она состоит в том, что вместо названия одного предмета употребляется название другого, связанного с первым постоянной внутренней и внешней связью» [1, с. 148].

I'm the rhythm in your tune
I'm the sun and you're the moon
I'm the bat and you're the cave
You're the beach and I'm the wave
I'm the plough and you're the land
You're the glove and I'm the hand
I'm the train and you're the station
I'm the flagpole to your nation
(«Brand New Day»)

Все эти указания на часть и целое, действие и следствие, две противоположности использованы для того, чтобы понять, что такое гармония – это все и ничего, порой сочетание несочетаемого, вечное стремление, поиск.

Итак, отличительными чертами стиля лирики Стинга является простое изящество строк, достигаемое умеренным и уместным использованием преимущественно таких стилистических средств, как метафоры, эпитеты, метонимии, а также благодаря ясным и почти классическим по восприятию образам.

Рассмотрев различные примеры текстов британских рок-исполнителей, можно сделать вывод о том, какие стилистические средства главным образом помогали достичь авторам необходимого эффекта. Для текстов песен британского рока характерно использование преимущественно лексических стилистических средств, таких как метафора, эпитеты, метонимия, хиазм, антитеза. Также можно встретить и синтаксические стилистические средства, например, риторический вопрос.

В общем и целом, стилистические средства помогают придать особый смысл, особые чувства песням, они служат для того, чтобы стать проводником между авторами, музыкантами и слушателями. Ведь каждый исполнитель облекает свои мысли и переживания в слова, которые становятся понятны для многих людей, слушателей. И вопрос заключается в том, сможет ли слушатель понять всю суть стихов. Именно для ответа на этот вопрос необходимо не просто слушать слова, но и понимать их. В голове каждого человека проносятся образы, которые он интерпретирует по-разному, а помочь ему в этом может поиск самых простых стилистических приемов.

Данная работа стала лишь отправной точкой в исследовании стилистических особенностей британского рока.

Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – Ленинград: Просвещение, 1973. – 300с.
2. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М., 1981. – 298с.
3. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 192с.
4. www.sting.alfabank.com
5. www.wikipedia.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

И СТРАНОВЕДЕНИЕ

ИЗВЕСТНЫЕ УЛИЦЫ И ПЛОЩАДИ ЛОНДОНА

В. Р. Гиззатуллина

Томский государственный педагогический университет

Лондон – одна из самых интересных европейских столиц с богатым историческим наследием и известный культурный центр. Можно бесконечно восхищаться архитектурой и оригинальностью ее площадей и улиц.

Главная площадь в Лондоне без сомнения – **Трафальгарская площадь**. Первоначально носила название площади короля Вильгельма IV, но окончательное название получила в честь победы Англии при Трафальгаре в 1805 г. Здесь находится Лондонская Национальная Галерея. Посередине площади красуется монумент в честь Горацио Нельсона, адмирала, командовавшего английским флотом в Трафальгарском сражении. [1]

Колонна Нельсона сделана из темно-серого гранита высотой 44 м, увенчанная статуей адмирала Нельсона. Четыре стороны колонны, украшены фресками, изготовленные из захваченных и переплавленных Наполеоновских пушек. Она сооружена в 1840–1843 гг., окружена скульптурами львов и фонтанами. [1]

Площадь – важная транспортная развязка. На неё также выходит станция метро «Чаринг Кросс» линий Бэйкерлоо и Северной. Также здесь сходятся три первостепенные улицы Вестминстера – Стрэнд, Уайтхолл и Молл. [6]

Трафальгарская площадь – традиционное место митингов, демонстраций, а также проведения массовых праздников – например, китайского нового года и русского старого нового года. Ежегодно на площади устанавливается главная ёлка страны, привозимая из Норвегии.

Особой достопримечательностью площади до недавнего времени являлись голуби, перебравшиеся в город с традиционных мест гнездования – окрестных гор. Одновременно на площади может находиться до тридцати пяти тысяч голубей. Туристы всегда охотно подкармливали птиц, покупая семена у работающих на площади торговцев. В 2000 году мэр Лондона Кен Ливингстон запретил продажу на площади корма для голубей, убрав с Трафальгарской площади продавца птичьего корма вместе с его киоском. Мотивом для такого решения послужило то, что городская администрация ежегодно тратит до 160 тысяч долларов на уборку птичьего помёта с улиц и памятников города, кроме того, такая концентрация птиц может быть небезопасна для здоровья жителей Лондона. Эти меры не дали ожидаемого

результата и 10 сентября 2007 года кормление голубей на площади было также запрещено. В настоящее время птиц на площади почти не осталось. [1]

Красивее и наряднее всего площадь выглядит в вечернее время – здания подсвечиваются, и луч прожектора освещает в небе фигуру Нельсона. Но и утром, когда город просыпается и конторские служащие торопливо бегут во всех направлениях на работу, здесь приятно посидеть. Ровно в 9 утра в летнее время начинают бить все, как один, фонтаны. Летом Трафальгарская площадь – прекрасное место для проведения пикников и передышки между посещением, скажем, Британского музея и Национальной галереи. [6]

Пикадилли. Эффектнее всего эта всегда шумная и забитая людскими и транспортными потоками площадь выглядит вечером, когда залита яркими огнями рекламы. В центре площади – фонтан, над которым высится один из самых популярных символов Лондона – изящная алюминиевая фигурка ангела с луком и стрелой, известная среди лондонцев под названием "Эрос". Это название настолько утвердилось за лучником, что только историкам известен замысел скульптора, согласно которому он должен был изображать не бога любви, а ангела христианской благотворительности. И только они помнят о том, что фигурка была установлена в 1893 году в честь известного филантропа графа Шафтсбери, который боролся за запрещение детского труда. Эрос на Пикадилли – место, где "забивают стрелку" туристы на случай, если кто-то отстанет от спутников. Здесь же по вечерам назначают свидания влюбленные. [6]

Название «Пикадилли» получила от особняка Роберта Бэйкера, который в начале XVII века сделал состояние, торгуя модными воротничками – "пикадилами" (*picadils*). [1]

От Пикадилли берут свое начало три большие улицы – Риджент-стрит, идущая гигантской дугой на север к площади Оксфорд-Серкус, Пикадилли – на запад, в район Мэйфер, и Шафтсбери-Авеню – на северо-восток, в Вест-Энд. Еще одна небольшая пешеходная улочка ведет на восток к Лестер-Сквер. Здание старого мюзик-холла "Лондон Павильон" в восточной части площади занимает теперь филиал музея восковых фигур мадам Тюссо "Рок-Серкус" со скульптурными изображениями звезд рок- и поп-музыки. [6]

Площадь **Лестер-Сквер** уже свыше ста лет – центр лондонского шоу-бизнеса, самая оживленная в вечернее время площадь британской столицы. Она же главное место "тусовки" модной лондонской молодежи. В окрестностях Лестер-Сквер расположено множество ночных клубов и дискотек, в том числе самая популярная в Лондоне – "Хипподром". На площадь выходит пять многозальных кинотеатров первого проката, среди них и "Эмпайр", в который на премьеры самых шумевших фильмов приезжают, среди прочих знаменитостей, и члены королевской семьи.

В самом центре площади установлен памятник главному барду Британских островов Уильяму Шекспиру. Памятник этот – копия стоящего в Вестминстерском аббатстве, в Уголке поэта. В двух шагах от памятника Шекспиру стоит, опираясь на изогнутую чугунную тросточку, черный чугунный человек. Это чуть ли не единственный монумент на родине другому знаменитому британцу, Чарли Чаплину. И Шекспир, и Чаплин стоят на Лестер-Сквер разве что потому, что она ассоциируется с миром развлечений. По углам площади стоят другие четыре статуи – хирурга-шотландца Джона Хантера, художников Уильяма Хоггарта и Джошуа Рейнольдса и сэра Исаака Ньютона. [6]

Ковент-Гарден

Название свое, "Covent Garden" – "монастырский сад" (с пропущенной буквой "n" в слове "convent"), это место получило в те незапамятные времена, когда в этих краях действительно располагался большой садово-огородный участок, на котором выращивали сельхозпродукцию для обитателей Вестминстерского аббатства. Ковент-Гарден – самая первая площадь Лондона, возникшая не "стихийно", а по плану.

В центре площади расположено здание рынка, состоящее из трех связанных переходами галерей. Вдоль галерей тянутся ряды небольших магазинов, продающих сувениры, книги, деликатесы и всевозможные безделушки. Один из самых интересных среди них – Museum Shop (музейный магазин), в котором продаются репродукции картин, статуэтки-копии скульптур и различных экспонатов из музеев Европы и Америки.

Конечно, сочетание двух слов "Ковент-Гарден" ассоциируется у многих, особенно у любителей музыки, с высоким искусством, с лондонским Королевским оперным театром. Белое здание оперы стоит к площади "спиной" – главный вход в него с Бау-стрит. Билеты в оперу очень дорогие, лучшие места стоят далеко за 100 фунтов стерлингов, и это несмотря на то, что театр субсидируется государством.

Площадь Ковент-Гарден многолюдна и днем, и ночью, и выступающие на ее мощеной серым камнем тверди уличные музыканты, акробаты, танцовщики, иллюзионисты и комики неизменно собирают толпы зевак.

Качество уличных представлений на Ковент-Гардене, наверное, самое высокое в Лондоне. Насколько мне известно, чтобы выступить там, актеры должны получить специальное разрешение от городских властей. Видимо, близость оперного и других театров диктует высокие стандарты

В юго-восточной части Ковент-Гардена, где на указателе в виде стандартного символа лондонской подземки – красного круга с синей перекладиной и белыми буквами названия станции – написано "Museum", расположен Музей лондонского транспорта, в котором можно ознакомиться с историей самого первого в мире метро и эволюцией традиционных лондонских двухэтажных автобусов, "даблдекеров".

Ковент-Гарден – площадь, на которой неизменно рано или поздно оказывается почти каждый посетитель британской столицы – и гонящийся за

оригинальными сувенирами, и театрал, забредающий сюда после окончания спектакля, и любитель посидеть в кафе на открытом воздухе. [6]

Лондонские улицы

Оксфорд-стрит (англ. Oxford Street) – лондонская улица, известная главным образом своими магазинами. Здесь всегда многолюдно. На протяжении всей улицы разместились модные магазины таких известных компаний, как **Некст** (Next), **Гэп** (Gap) и **Бенеттон** (Benetton). Самый крупный из здешних универмагов – **Селфриджиз** (Selfridges). Флагман лидирующей британской компании Маркс и Спенсер (Marks and Spencer) специализируется на продаже качественной одежды для всей семьи. [2]

Начинается в Вестминстере у Мраморной арки (северо-восточный угол Гайд-парка) и ведёт на восток в сторону Холборна. [1]

Бейкер-стрит (Baker Street) – оживлённая улица в лондонском районе Вестминстер. Названа в честь своего строителя, Уильяма Бейкера. С XIX века была известна своими фешенебельными доходными домами, на место которым пришли офисные здания и коммерческая недвижимость. На Бейкер-стрит расположен музей Шерлока Холмса, а сразу за углом – музей Мадам Тюссо. На улице Бейкер-стрит также располагается станция метро Бейкер-стрит. [1]

Харли-стрит – улица в Вестминстере, прославившаяся как улица врачей – многие доктора до сих пор ведут практику именно на этой Харли-стрит. [1]

Эбби-роуд знаменита одноименной звукозаписывающей студией, на которой делали свои записи многие легендарные музыканты: Beatles, Pink, Manfred Mann и другие. Beatles в 1969 году выпустили альбом под названием «Эбби Роуд» (англ. Abbey Road). [1]

Риджент-стрит (Regent Street) – одна из самых известных лондонских улиц. Не только потому, что на ней расположены знаменитые магазины и рестораны, но и потому, что она чуть ли не единственная лондонская магистраль, ставшая результатом единого архитектурного замысла. [4] Она связывает южный центр лондонского Уэст-энда с Риджент-парком. В условиях частной собственности на землю такого рода реконструкция городской планировки была сопряжена с невероятными трудностями. Джон Нэш, архитектор, которому было поручено вести проектирование и строительство, был обязан оценить все попадающие под снос участки и перепродать их новым владельцам, становящимся таким образом инвесторами реконструктивных работ. В то время страной правил Принц Регент, будущий король Георг IV. Время его правления, с 1811 по 1820, называется эпохой Регентства. Тогда-то и развернулись в Лондоне реконструктивные работы, которые возглавил любимый архитектор принца-регента Джон Нэш. Центральная часть Риджент-стрит, соединяющая Пикадилли-серкус с Оксфорд-серкус, называется Квадрант, так как она имеет криволинейную форму. На этой части расположены дорогие роскошные магазины. Здания обрамляют

обе стороны улицы, а для вливающихся в Риджент-стрит небольших улочек устроены роскошные арки. [3]

Даунинг-стрит (Downing Street) – небольшая улица в Лондоне, которая примыкает к Уайтхоллу. Известна тем, что в доме № 10 традиционно проживает премьер-министр Великобритании, а в доме № 11 – канцлер казначейства. [1] Даунинг-стрит названа в честь английского дипломата и государственного деятеля периода реставрации – сэра Джорджа Даунинга, который построил здесь дома в 17 веке. Сэр Джордж провел часть своей молодости в американских колониях, он был вторым выпускником Гарвардского колледжа, после чего вернулся в Англию. В 1680 году он приобрел участок земли недалеко от дворца Whitehall и построил улицу домов. Четыре из этих домов сохранились, и в 1732 году Джордж II подарил дом №10 сэру Роберту Уолполу и с тех пор здание стало официальной резиденцией премьер-министра. [5]

Уайт-холл (Whitehall) – символ исполнительной власти, здесь находятся министерства и правительственные учреждения. Эта улица получила свое название от дворца, который назывался Whitehall Palace. На Уайт-холл в 1920 году был установлен памятник Cenotaph (пустая гробница) в память погибшим в первой мировой войне. По традиции раз в год в поминальное воскресенье здесь происходит официальная церемония возложения венков из маков в память о погибших во время двух мировых войн.

Флит-стрит (Fleet street) – символ британской прессы. Свое начало улица берет у ворот в районе the City. У ворот воздвигнут памятник – грифон – неофициальная эмблема лондонского City. Грифон – легендарное животное с туловищем льва, орлиными крыльями и головой. Памятник отлит в бронзе и установлен в 1880 году, его скульптор – Charles Berch.

Познакомившись поближе с названиями знаменитых площадей и улиц, с их удивительными особенностями и неповторимыми памятниками культуры и истории, мне еще больше захотелось побывать в Лондоне и увидеть все своими глазами. Я пришла к выводу, что Англия – это страна, которая чтит и ценит свои традиции и обычаи, дорожит своим культурным наследием, памятниками архитектуры и заботиться о том, чтобы улицы и площади столицы еще долго хранили память событий, которые когда-то там происходили.

Литература

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. http://www.solo-tours.ru/great_britain/shopping.htm
3. http://londonmania.ru/?issue_id=35&id=66
4. http://worlds.ru/europe/great_britain/history25.shtml
5. http://www.touruk.co.uk/london_street.htm
6. <http://www.liveinternet.ru/users/fanatkat777/profile>

ИСТОРИЯ УБИЙСТВА АМЕРИКАНСКОГО ПРЕЗИДЕНТА ДЖОНА Ф. КЕННЕДИ

А. В. Корнеева

Томский государственный педагогический университет

В XX веке произошло много ярких событий. Если говорить о Соединенных Штатах Америки, то одним из таких событий было убийство Джона Ф. Кеннеди. Это убийство на века осталось в памяти людей не только потому, что Джон Ф. Кеннеди был одним из самых выдающихся президентов США, ставшим своего рода символом демократии, но и потому, что убийство Дж. Ф. Кеннеди до сих пор не раскрыто.

Как утверждает О.М. Нечипоренко, в 1964 г. комиссия Э. Уоррена, специально созданная для расследования убийства Дж. Ф. Кеннеди, опубликовала итоговый доклад, из которого следовало, что покушение на президента США совершил убийца-одиночка Ли Харви Освальд [2]. Однако, как отмечает Р. Гроден [3], обстоятельства убийства изложены противоречиво в итоговом докладе Специальной комиссии. По мнению Р. Гродена, Линдон Джонсон (вице-президент Джона Ф. Кеннеди), жаждущий власти и занявший президентский пост сразу после смерти Дж. Ф. Кеннеди, создал Специальную комиссию с целью обезопасить себя от возможных подозрений в участии в заговоре против Джона Ф. Кеннеди [3, с. 133]. Необходимо было найти виновного, поэтому Ли Харви Освальд и был признан убийцей-одиночкой. Сейчас этот вывод ставится под сомнение. Спецслужбы различных стран, энтузиасты-одиночки, а также специально созданные группы на общественных началах пытались и пытаются до сих пор провести собственное расследование. В результате на свет появились десятки версий убийства Джона Ф. Кеннеди, в том числе разные версии заговоров. Остановимся на наиболее вероятных предположениях:

1. Заговор ЦРУ. По этой версии убийство Дж. Кеннеди было спланировано высокопоставленными чиновниками ЦРУ, которые обвинили президента в провале операции в заливе Кочинос, а президент (в свою очередь) запретил вести бомбардировку острова во время высадки. С другой стороны, сам Дж. Кеннеди был недоволен ЦРУ. Как сообщает Р. Гроден [3], Джон Ф. Кеннеди считал агентов ЦРУ виновными в провале операции в заливе Свиней. Джон Ф. Кеннеди даже угрожал, что упразднит ЦРУ.

Другой конфликт между ЦРУ и Джоном Ф. Кеннеди произошел и при подготовке операции по устранению Ф. Кастро. Вместе с ЦРУ работала и мафия. Однако, как считает Р. Гроден [3], участники этой операции больше ненавидели Дж. Ф. Кеннеди, чем Ф. Кастро. Как отмечает А.В. Жаркова [1], Говард Хант, арестованный по «Уотергейтскому делу», мог быть связан и с убийством Дж. Ф. Кеннеди. «Уотергейтское дело» – это расследование событий, связанных с противозаконными действиями «Комитета республиканской партии по переизбранию президента» в период избирательной

компании 1972 г., точнее их попытками установить подслушивающие устройства в штаб-квартире демократической партии в отеле «Уотергейт», в г. Вашингтоне [4]. А.В. Жаркова утверждает, что Г. Хант признался прессе, что заказчиком убийства Джона Ф. Кеннеди был Л. Джонсон, а операцию организовали агенты ЦРУ [1, с. 23]. Г. Хант был руководителем программы ЦРУ, направленной на подготовку и обучение эмигрантов из Кубы для организации восстания против Ф. Кастро, и в ходе этой деятельности познакомился с Ли Харви Освальдом, обвиненным позднее Специальной комиссией в убийстве Джона Ф. Кеннеди.

2. Заговор, организованный Линдоном Джонсоном. Историк Джеймс Фетцер считает главным организатором убийства Дж. Ф. Кеннеди Линдона Джонсона, рвавшегося к власти. После убийства Джона Ф. Кеннеди он немедленно приступил к исполнению обязанностей главы государства. Согласно этой версии, в заговоре участвовал сам Л. Джонсон или члены правительства, желавшие видеть его на посту президента. Комиссия Э. Уоррена не приняла в расчет плохие отношения братьев Кеннеди с Л. Джонсоном, как и тот факт, что первым делом после принятия полномочий Л. Джонсон отправил американские войска во Вьетнам.

3. Заговор мафии. Из-за борьбы с организованной преступностью, развернутой Робертом Кеннеди (братом Джона Ф. Кеннеди), мафия выступала за убийство Джона Ф. Кеннеди. К тому же, мафия понесла значительные убытки на Кубе. В свое время мафия профинансировала победу Джона Ф. Кеннеди на праймериз в Западной Вирджинии в ходе предвыборной кампании, поэтому явно надеялась на то, что Дж. Ф. Кеннеди будет руководить страной не в убыток организованной преступности. Однако все пошло в разрез с ожиданиями мафии, поэтому мафия приняла участие в заговоре с целью убийства Дж. Ф. Кеннеди. В 1994 г. Джеймс Файлс, бывший член мафии, получивший пожизненный срок и признавшийся в убийстве Дж. Ф. Кеннеди утверждал, что получил приказ от Чарльза Николетти, подчиненного С. Джанканы [6].

4. Заговор с целью государственного переворота. Эта теория появилась в 1966г. Джим Гаррисон, окружной прокурор Нового Орлеана, утверждал, что убийство Джона Ф. Кеннеди было организовано военной группой ультраправых активистов, имевших связи с ЦРУ, созданными и финансируемыми антикастровскими диверсионными группами, состоявшими из кубинских эмигрантов [5]. Причины убийства Дж. Ф. Кеннеди – это недовольство его политикой, провал в заливе Кочинос, потепление отношений с СССР, смягчение межрасовых противоречий. Основные подозреваемые – бывший пилот авиакомпании Истерн Эйр Лайнс Дэвид Ферри и новоорлеанский банкир Клей Шоу. Джим Гаррисон полагал, что убийцы вели огонь с трех точек. Один выстрел был сделан из книгохранилища, второй – с Травяного холма, а Ли Харви Освальд в этой истории – лишь «козел отпущения». К. Шоу было предъявлено обвинение, так как Д. Ферри был уже убит. 1 марта 1969г. присяжные признали Клея Шоу невиновным. В итоге было высказа-

но предположение, что верхушка ЦРУ, ФБР и полиции г. Далласа, секретных служб и правительства принимали участие в грандиозном утаивании фактов, касающихся убийства Дж. Ф. Кеннеди [4].

5. Заговор, орагнизованный Джоном Эдгаром Гувером. Э. Гувер (глава ФБР) всегда относился к братьям Кеннеди с враждебностью, считая их опасными для страны. Назначение министром юстиции Роберта Кеннеди поставило под угрозу безграничное влияние Э. Гувера как начальника ФБР. Тем не менее у Э. Гувера было оружие против Джона Ф. Кеннеди – компрометирующие сведения о его любовных похождениях, поэтому Джон Ф. Кеннеди не мог уволить его. Э. Гувер был ярким антикоммунистом, сторонником республиканской партии и близким другом Р. Никсона, что не могло не повлиять на его отношение к братьям Кеннеди.

За прошедшие годы выдвигались множество различных версий, в том числе о причастности к этому делу Советского Союза. В подтверждение приводится тот факт, что Ли Харви Освальд провел 32 месяца в СССР.

На наш взгляд, сегодня существует две основные точки зрения на то, кто мог быть убийцей Джона Ф. Кеннеди. Убийцей может быть Ли Харви Освальд, найденный на месте преступления. С другой стороны, против Дж. Ф. Кеннеди мог быть организован заговор. Говоря о заговорах с целью убийства Дж. Ф. Кеннеди, наиболее вероятными являются заговор ЦРУ и заговор с целью государственного переворота. Кроме того, в создании заговора против Джона Ф. Кеннеди могли участвовать как видные политические деятели (Линдон Джонсон, Ричард Никсон, Джон Эдгар Гувер, Фидель Кастро), так и особые группировки антикастровских кубинских эмигрантов, консервативных южных экстремистов и т.д. Более того, не следует забывать о том, что члены организованной преступности (мафии) враждебно относились к Джону Ф. Кеннеди, поэтому у них также был мотив для его убийства президента.

Литература

1. Жаркова, А.В. 100 человек, которые изменили ход истории / А.В. Жаркова. – М.: Издательство «Де Агостини», 2008. – 31 с.
2. Нечипоренко, О. М.Освальд: путь к убийству президента / О.М. Нечипоренко. – М.: Издательство «Русская книга», 1996. – 320 с.
3. Groden, R.J. JFK: The Case for Conspiracy / R.J. Groden. – New York: Memorial Edition, 2006. – 47 p.
4. <http://www.mirslovarei.com>
5. <http://www.ukon.su>
6. <http://www.kp.ru>

ОСОБЕННОСТИ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЕДИНЕННОГО КОРОЛЕВСТВА

С. С. Косторева

Томский государственный педагогический университет

Танец – это вид особенного искусства, в котором художественные образы создаются посредством пластических движений, а так же ритмически четкой и непрерывной смены выразительных положений тела человека. Танец нераздельно связан с музыкой, эмоционально-образное содержание которой находит свое воплощение в его хореографической композиции, движениях, фигурах. Танцы всегда существовали и, конечно же, продолжают существовать в культурных традициях всех человеческих обществ. За долгую историю человечества техника танца менялась, совершенствовалась, появлялись новые стили. Он изменялся, отражая культурное развитие.

В состав Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии входят четыре страны: Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия. Каждая из этих стран имеет собственную особую танцевальную культуру, отражающую историю и традиции страны [1].

Англии характерны несколько видов исторического танца: жига, контрданс, хорнпайп и др. Эти танцы в настоящее время исполняют в основном фольклорные ансамбли.

Жига – английский танец, распространенный в XVI в. Название происходит либо от ст.фр. *giguer* – танцевать, либо от др.англ. *giga* – народная скрипка. В XVII–XVIII вв. жига вошла в инструментальную сюиту и стала финалом в последовательности четырех основных танцев т.н. французской сюиты.

Контрданс – старинный английский танец фольклорного типа. Слово *country* (деревня) во Франции преобразилось в слово *contre* – противоположный. Впервые контрдансы упоминаются во времена Елизавете I. Около 1685 г. контрданс распространился из Англии в Нидерланды и Францию и вскоре стал одним из самых любимых европейских танцев. Сначала музыка контрданса напоминала английские жиги, но в XVIII–XIX вв. для контрданса стал характерен пунктирный ритм. В контрдансе часто использовались народные наигрыши и другие популярные мелодии.

Хорнпайп – английский и шотландский танец, известный на протяжении XVI–XIX вв. и получивший имя старинного духового инструмента, который сопровождал этот танец. Поскольку танец не требовал много места, он был популярен у матросов, которые исполняли его со сложными руками, быстро двигая ногами, при прямом корпусе. Самый ранний дошедший до нас образец хорнпайп написан в начале XVI в. [2].

Большими любителями танцев были шотландцы. По количеству участвующих в танце человек, можно выделить три вида шотландских танцев: *одиночные* (*solo*), *парные* (*couple*) и *сет* (*set*) танцы.

В шотландских одиночных танцах основное внимание уделяется точному выполнению сложной работы ног. Одним из старейших и наиболее известных танцев является *Highland Fling*. Он исполняется на одном месте и состоит из последовательности *специальных шагов* – highland steps. Изначально воины танцевали его на щитах, в центре щита обычно находилось большое острие, поэтому, чтобы не поранить себе ноги, было важно оставаться на одном месте.

В начале XIX в. становятся популярными парные танцы. Многие из ранних танцев этого периода использовали шаги шотландских танцев *страспе* – медленный танец (strathspey) и *рил* – быстрый танец (reel). На континенте эти шаги известны как *schottisches*.

Самой первой формой *longwise dances* или просто *сет* (set) танцев были так называемые *кольцо* (ring) и *цепочка* (chain) танцы. В литературе XV в. существуют упоминания о танцах в кругу. Обычно их танцевали на полях во время сбора урожая под аккомпанемент волынок. Позднее образовались *сеты* – две линии, в которых партнеры стоят лицом друг к другу (мужчины на одной стороне, девушки на другой). *Сеты* были настолько длинными, насколько было возможно, и ограничивались только размерами комнаты. Современный сет обычно состоит из 4 пар, танцующих 8 повторений танца (по два раза каждая пара).

Шотландская церковь не одобряла занятия танцами и все формы веселья. Сегодня трудно установить, что танцевали до 1700 г. Все, что хоть отдаленно имело сходство с танцами, тут же связывалось с колдовством и силами тьмы. Тем не менее, многие шотландские землевладельцы не принимали во внимание эти запреты. Известно, что сет танцы были популярны при дворе Стюартов, а в 1580 г. король Яков VI выплатил 100 фунтов некому В. Гудсону “за обучение нас танцам”.

До середины XIX в. существовало социальное деление между различными стилями *country*. При дворах Шотландии и Англии *country*-танцы считались легкими танцами, и обычно откладывались на конец танцевального вечера. Но со временем *country* танцы стали главной частью вечеров, и почти полностью заменили менуэт. Приобретая популярность при дворах, *country*-танцы стали более регламентированными и формализованными в формах и движениях. Позже, благодаря странствующим учителям танцев, они получили распространение среди нетитулованного дворянства и среднего класса. В то же время среди низших классов различные шаги и фигуры исполняли в более свободных формах.

В XIX в. сет-танцы в Европе были практически полностью вытеснены новыми кадрилями и парными танцами (полькой и вальсом). К началу XX в. количество *country*-танцев в программах танцевальных вечеров стало сокращаться, но они по-прежнему оставались популярными. В этот период появились и новые фигуры и построения. Развитие бальных танцев, когда пары танцуют по кругу, вызвало появление новых шотландских танцев (*gay gordons, la tempete* и др.).

В Шотландии country-танцы оставались популярными до Первой мировой войны. В большинстве городов в зимние месяцы проводились танцевальные вечера, на них съезжались люди со всей округи. На севере Шотландии неотъемлемой частью жизни были *кейли* (ceilidh) – вечера, на которых пели, играли на музыкальных инструментах и танцевали. Многие помещики регулярно устраивали балы, при этом танцы заканчивались уже утром.

Однако после войны интерес к шотландским танцам стал быстро падать. Для того чтобы сохранить и возродить старые шотландские танцы и музыку, в 1923 г. было основано общество шотландских country-танцев. Приставка “королевское” была добавлена позже, в 1951 г. (Royal Scottish Country Dance Society). Первоначально общество публиковало только старые танцы. После Второй мировой войны был издан *Reel of the Fifty-first Division* – первый новый танец в традиционном стиле, с этого времени общество поощряет создание и публикацию новых танцев. Сегодня RSCDS – это международная организация с 166 отделениями и 500 дочерними группами на всех континентах [3].

Но самые знаменитые в мире танцы – это танцы Ирландии. Ирландия славится несравненно богатой танцевальной культурой. Мировой интерес к ирландским танцам последних 10–20 лет обусловлен появлением эффектных ирландских шоу. В России широко известны “Riverdance” и “Lord of the Dance”. Они поражают воображение своей энергичностью, динамичностью, экспрессивными движениями. Для того чтобы посмотреть на настоящие ирландские танцы со всех городов мира приезжало огромное количество людей. Те эмоции, которые танцоры вкладывали в танец, завораживали всех, кто смотрел ирландские танцы, и именно эмоции, которые вкладывались в танец, являлись традиционными для тех, кто его исполнял. В наше время многие страны мира открыли в своих городах школы ирландских танцев, и популярность их ширится с каждым днем.

Возможно, история традиционного ирландского танца исчисляется со времени поселения галлов в Ирландии. В XII в. под влиянием культуры норманнских завоевателей в Ирландии стали водить хоровод вокруг человека, поющего песню. В XV в. танцы стали исполнять во дворцах. А два века спустя в Ирландии появились странствующие учителя – основоположники двух популярных сегодня видов группового и сольного танца. В V в. Ирландия стала христианской страной. Из-за угнетения культуры Ирландии, начавшегося в XVIII в., национальные танцы долгое время исполнялись только под покровом строгой тайны. Народные танцы резко осуждались христианской церковью как “безумные” и “приносящие несчастья”. Историки считают, что характерное неподвижное положение рук на поясе появилось в ирландском танце как раз после того, как церковь объявила движения рук в ирландских танцах непристойными. В ходе английской колонизации усиливались гонения на все проявления ирландской культуры. Карательные законы, которые были введены англичанами в середине XVII в. запрещали обучение ирландцев чему-либо, включая музыку и та-

нец. На протяжении более полутора веков ирландским танцам учились тайно. Танцевальная культура существовала в виде тайных занятий в деревнях и сельских вечеринок, на которых танцевали в группах, под руководством бродячих учителей. Появление этих мастеров танца в начале XVIII в. положило начало современной танцевальной школе. Давать у себя приют учителю танцев считалось большим почетом. В начале XIX в. в ирландских деревнях и маленьких городах стали также популярны танцевальные соревнования. Стилль сольных танцев получил название Sean-nos. Сольные танцы исполнялись мастерами. В массовых групповых танцах французские кадрили и котильоны переосмысливались на ирландский лад.

Современный период в ирландских танцах начинается с конца XIX в. с созданием Гаэльской лиги. Она поставила перед собой целью сохранение и развитие ирландского языка и культуры, музыки и танцев. Их работа часто сводилась не только к сохранению и обогащению существовавших традиций, но и к искусственному объединению их в рамках нового, часто спорного, но единого для всех свода правил. Четко определенная последовательность исполняемых шагов стала основой для групповых сет-танцев и, произошедших от них, кейли-танцев. Три главных вида ирландского танца: сольный, кейли и сет. Сольный танец в основном выступает как зрелище, подготовленное мастерами, или как соревновательный вид. Он требует профессионализма и многих лет опыта. Кейли – длинные танцы в линию и танцы в кругу, для него характерны прыжки и плотно прижатые к корпусу руки. Сет-танцы появились после того, как ирландские солдаты, вернувшиеся с наполеоновских войн, привезли с собой кадрили – четыре пары друг напротив друга, образующие квадрат. Кадриль с увеличенным темпом и собственно ирландскими движениями и стала называться сет. Сеты состоят из фигур – движений, выполняемых в определенной последовательности. Число фигур может быть разным. В сете нет прыжков, но из-за множества разновидностей шагов танец выглядит весьма разнообразно. Изначально ирландские танцы исполнялись только мужчинами. В настоящее время их танцуют и мужчины и женщины [4].

История танцев стран Соединенного королевства очень интересна. Танец являлся не только способом эмоционального выражения, но и подиумом для показа придворной моды, а также методом поиска дам и кавалеров – на этом мотиве строятся, например, многие контрдансы. Танцы появились и сложились в разные периоды времени, начиная с XI в. в Ирландии и в конце XIX, начале XX века в Шотландии. Однако после войны интерес к национальным танцам стал быстро падать. Для того чтобы сохранить и возродить старые танцы и музыку, были основаны разнообразные общества. Коллективы-исполнители национальных, например, ирландских танцев имеют успех во всем мире.

Литература

1. Диваданс. Древние танцы. История [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.divadance.ru/reports/reporto_nation_i_history/reportdance67olddance.htm
2. Словарь танца [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bigpi.biysk.ru/encicl/articles/63/1006346/1006346A.htm>
3. Величко, Д. Краткая история шотландских танцев [Электронный ресурс] / Д. Величко. – Режим доступа: http://kuban-rscds.narod.ru/history_of.htm
4. Опыт, методика, репертуар. История Ирландских танцев [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.hibernia.ru/library/culture/dance/irish_dance

ДРЕВНЕГЕРМАНСКАЯ МИФОЛОГИЯ И ЕЁ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ

Ю.А. Лухоманова

Томский государственный педагогический университет

Древнегерманская (скандинавская) мифология – это мифология германских племён (англов, саксов, норманнов, данов и др.), формировавшаяся с V в. до н.э. до принятия христианства. Она интересна как для учёных, так и для простых людей и многое может рассказать о космогонии и представлениях древних германцев о мире. Главные источники скандинавской мифологии – Младшая Эдда и Старшая Эдда [1].

Эта мифология представляет собой интерес и для лингвистов, поскольку нашла своё, хотя и небольшое, отражение в языках народов мира. Цель данной статьи рассмотреть древние верования германцев и представить многочисленные примеры их отражения в английском языке.

В старину люди поклонялись множеству разнообразных богов и богинь. Древнескандинавские боги и богини разделялись на две основные категории: ваниры или ваны (the Vanir) и эсиры или асы (Aesir). К ванирам относились божества плодородия, от которых зависел урожай. Воины чтили эсиров, воинственных богов. Ваниры считались низшими богами, однако некоторые из них были очень популярны у германских народов, к тому же при некоторых условиях можно было перейти из ванов в асы.

Особенностью германской мифологии является тот факт, что богам приписывались людские достоинства и недостатки. В легендах и мифах они ведут себя, как обычные люди: дружат, играют, ссорятся, обижаются, влюбляются, помогают друг другу. Кроме того, древнегерманские боги смертны и погибли в последней великой битве, названной Рагнарек или Рагнарек, что означает 'гибель богов'.

Асы (Aesir) – главные боги во главе с Одином, живущие в **Асгарде** – стране богов-асов, находящейся на небе. Наиболее почитаемыми и известными асами были Один, Фригг, Тор, Бальдер и Тюр (Тир) [1].

Один – правитель Асгарда, верховное божество скандинавского пантеона, бог воинов. Он был богом неба, а также и богом мертвых. Это бог был

наделен сверхчеловеческими качествами, что не мешало ему продолжать собирать мудрость и знания повсюду. Ради знания Один неоднократно приносил в жертву собственное тело: первый раз – пожертвовав свой глаз, во второй – распяв себя на стволе Иггдрасилля – мирового дерева [2, с. 50]. Таким образом он достиг просветления, добыл и даровал асам, вanam, гномам, великанам и людям смысл рун. Им же рождены многие искусства, включая поэзию.

У Одина была специальная зала – Валхалла, куда он приглашал избранных воинов, героически павших в бою. Доставляли их туда валькирии – прекрасные женщины-воины. От немецкого Walküre (valkyrja ‘выбирающая мертвых, убитых’). Валькирии по воле бога Одина решают исход сражений. Они отбирают храбрейших из павших воинов и на волшебных летающих конях уносят их души в небесный чертог Одина – Валгаллу, где прислуживают им во время пиршеств: подносят питье, следят за посудой и чашами. Отважные воины из живущих могли брать валькирий в жены, но через несколько лет теряли их, начинавших тосковать, безвозвратно мчавшихся в битвы.

На плечах Одина сидят два ворона: Гугин (мысль) и Мунин (память), а у его ног лежат волки Гери и Фреки. Гугин и Мунин каждый день облетают землю, а Гери и Фреки каждую ночь оббегают её и рассказывают своему хозяину обо всем, что они видели и слышали. Конь отца богов, восьминогий серый жеребец Слейпнир, может скакать не только по земле, но и по воздуху. Владыка мира часто объезжает на нем землю.

О популярности этого бога свидетельствуют многочисленные географические названия на карте мира. Было найдено более ста географических названий, содержащие в своём составе один из вариантов имени Один: Odin, Wodan, Wotan и т.д.

Слово Wednesday (среда как день недели) в английском языке также содержит имя Wodan, т.е. среда – день Одина или Водана [2, с. 40].

У Одина было три жены, но только **Фригг** (Frigga) была равной Одину по интеллекту. Фригг – богиня брака и продления рода. Она правит живущими в Асгарде богинями [1]. Она особенно заботится о социальном порядке. Фригг столь же мудра, как и её муж, но никогда не говорит о том, что знает, поскольку ей известны судьбы всех людей, и разглашать их она не спешит. Подобно Одину, Фригг часто спускается на землю и, переодетая, бродит среди людей, внимая их горестям и заботам.

Богиня Фригг, славилась своей добротой и красотой. Она заботилась о здоровье и благополучии всех людей, а особенно детей. Фригг часто приглашали для помощи при родах и в традиционных женских занятиях: в вязании, ткачестве, приготовлении пищи и шитье. Она помогала матерям изготавливать амулеты-обереги для своих сыновей-воинов. У неё был очень сильный характер, и она могла при желании перехитрить самого Одина.

День недели пятница Friday – это день Фригг. В латинском языке это день посвящён Венере [2, с. 41]. В древние времена англичане считали, что

пятница была счастливым днем, но после принятия христианства, верования людей изменились, и этот день стал считаться несчастливым.

Тор (Thor) – бог грома. В самом имени бога содержится общий корень со словом thunder – 'гром'. Примечательно, что общегерманское имя этого бога – Доннар. Ср.: немецкое выражение 'гремит гром' звучит 'Es donnert'.

Тор – сын Одина и богини земли Ёрд (совр. англ. earth, нем. Erde). Тор высок, мускулист, рыжеволос. Тор считался самым могущественным богом. Еще ребенком он поражал всех своей силой и мощью. Он был веселым и добрым ребенком, но иногда у него были приступы странной ярости – он становился совершенно неуправляемым. Став взрослым, Тор занял одно из двенадцати мест в храме суда. Он не так мудр, как его отец, но зато во всем мире нет никого равного ему по силе, как нет на земле человека, который бы смог перечислить все его подвиги. Он покровительствует крестьянам-хлебопашцам и зорко охраняет их дома и поля от нападений злобных великанов – хримтурсов. Недаром люди говорят, что, если бы не было Тора, великаны уничтожили бы весь мир. Бог грома велик и тяжел, и его не может выдержать ни одна лошадь, а поэтому он или ходит пешком, или ездит по небу в своей окованной железом колеснице, запряженной двумя козлами: Тангиостром и Тангрисниром. Они быстрее ветра, быстрее даже восьминогого жеребца Одина мчат своего хозяина через моря, леса и горы. У Тора есть волшебный пояс, который в два раза увеличивает его силу, на руках у него толстые железные рукавицы, а вместо копья, меча или лука он носит тяжелый железный молот Мьёлльнир, разбивающий вдребезги самые толстые и крепкие скалы. Люди говорили, что Тор поможет каждому, кто искренен в своих молитвах. Тор был единственным богом, которого уважал Локи.

День недели четверг Thursday – день Тора.

Тюр (Tyr) – бог войны, сын Одина и сестры морского великана Хюми-ра, третий из асов после Одина и храбрейший среди них. Его имя означает просто 'бог'. Он считается германским эквивалентом Зевса и Юпитера, «небесного отца» для индоевропейцев. Предполагают, что изначально Тюр мог быть германским богом правосудия. Однако правосудие Тюра выступает в форме битвы, которая не вредит сообществу, а способствует разрешению проблемы.

В древнегерманской мифологии этот бог появляется только в одном мифе о волке Фенрире. У Тюра одна левая рука, так как правую он потерял, спасая богов от молодого свирепого волка Фенрира], давшего приковать себя к скале при условии, если кто-нибудь из богов положит ему в пасть свою руку. Не сумев разорвать заговорённую цепь (ленту), Фенрир в ярости откусил руку Тюра [2, с. 51]. Однако отсутствие руки не мешает Тюру быть искусным воином и принимать участие в сражениях. Он является одним из двенадцати главных (после Одина) богов. В Рагнарек он и волк Гарм, стража ада, убьют друг друга.

День недели вторник Tuesday – день Тюра. В латинском языке это день был назван в честь римского бога Марса. Имя Марса было изменено на имя германского бога войны Тюра [2, с. 40].

Ваны в скандинавской мифологии светлые солнечные божества, боги плодородия, любви и богатства, которые противопоставлены в "Старшей Эдде" асам. В "Прорицании Вельвы" и "Младшей Эдде" существует рассказ о мирно завершившейся борьбе асов и ванов. Самыми известными ваннами были брат и сестра Фрейр и Фрейя [1].

Фрейр (Freyr) – бог плодородия, а также бог лета. Сын Ньёрда, названный сын Одина. Священным животным Фрейра был кабан. Этому богу подвластен солнечный свет, он прекрасен собой и могущественен, он ван, посылающий богатства. Фрейр мало уступает в красоте самому Бальдру и так же добр, как его отец Ньёрд. Он не любит войн и ссор и покровительствует миру на земле как между отдельными людьми, так и между целыми народами. В Рагнарек главный враг его Сурт подстережёт Фрейра на охоте и убьёт его, при этом получив в глаз олений рог. Фрейр является одним из двенадцати главных (после Одина) богов. В Швеции во время уборки урожая статую Фрейя возили в повозке по всей округе. Крестьяне верили, что так можно обеспечить богатый урожай [2, с. 25].

Фрейя (Freya) – дочь Ньёрда и сестра-близнец Фрейра. Богиня любви Фрейя – её называют также Ванадис – первая в Асгарде после Фригг. Её титул означает 'госпожа' – lady. Происхождение её имени неизвестно. Фрейю называют 'дикаркой' среди языческих божеств. Равных ей по красоте не было и нет во всем мире ни среди богов, ни среди людей, а её сердце было так мягко и нежно, что сочувствовало страданию каждого. Фрейя отстаивала свободу в любви. Однако она приходила в ярость, если кто-либо пытался овладеть ею против её воли. Фрейя была возлюбленной Одина и некоторых других богов.

У Фрейи есть волшебное соколиное оперение, надев которое она часто летает над облаками, и чудесное золотое ожерелье Брисингамен, непревзойдённой красоты, созданное для неё искусными карликами-ювелирами, а когда она плачет, из её глаз каплют золотые слезы. В поэтических загадках скальдов «дочерьми» Фрейи называют драгоценные изделия.

Фрейя также являлась предводительницей валькирий. Её считали богиней любви и смерти. После завершения битвы Фрейя забирала себе половину героически погибших воинов, вторая половина доставалась Одину. Как богиня-воительница она разъезжала на кабана с золотой щетиной по имени Хильдисвини (Battle-Swine). А по небу её колесницу влекли по небу два громадных, похожих на рысь, кота. Фрейя является богиней-покровительницей кошек и тех, кто держит их.

Ещё одним животным, ассоциирующимся с Фрейей, была кобыла, олицетворяла ночь, необузданную чувственность и опасную магическую власть. Выражение 'ride the night-mare' и по сей день означает 'видеть дурные сны'. Как кабан, так и кобыла были знаком чувственности и силы.

Великаны неоднократно пытались похитить Фрейю у богов, что могло привести к непоправимым последствиям, поскольку эта богиня была воплощением святой жизненной силы, позволявшей ей предсказывать будущее и принимать самые разнообразные формы и облики. Именно эта жизненная сила помогла ей стать хранительницей золотых яблок Идунны, без которых жители Асгарда старели и умирали.

На более поздних этапах развития германского эпоса две богини Фригг и Фрейя, видимо, представляли одно божество. В разных словарях и справочных пособиях день недели пятницу Friday соотносят то с богиней Фригг, то с богиней Фрейей.

Локи (Loki) – бог огня; побратим Одина. Локи высок ростом, смел и красив, но он очень насмешлив и коварен [1]. Хотя родом он из великанов, асы приняли его к себе и не раз попадали из-за него в беду, но часто он же выручал их своей изворотливостью. Является одним из двенадцати главных (после Одина) богов. Он же – вдохновитель убийства Бальдера, сына Одина и Фригг, бога света, радости, чистоты, красоты, непорочности и примирения. После убийства Бальдера боги поймали Локи и заточили его под землёй под змеем, с зубов которого на Локи капает яд. Его жена Сигюн держит над ним чашу, но когда она наполняется, и она идёт вылить из неё яд, судороги Локи порождают землетрясения. Во время битвы в Рагнарек Локи возглавит великанов в борьбе против асов и погибнет сам [2, с. 51].

Однако Локки наполняет удивительным юмором древнегерманские сказания, а также религиозные ритуалы, связанные со скандинавскими верованиями в современном мире.

У древних германцев было множество преданий о загробной жизни. В отличие от праведников и павших в бою воинов души менее достойных граждан отправлялись в страну смерти, где правила богиня **Хель (Hel)**. Согласно прозаической Эдде она обладала незабываемой зловещей внешностью: наполовину чёрная, а наполовину белая. Иногда её описывают как существо наполовину живое, а наполовину сгнившее. По другим источникам, Хель была прекрасная с виду женщина, однако ниже талии она представляла жуткий с виду скелет [2, с. 23]. Её обитель называлась Эльюндир, а вход в неё охранял свирепый пёс (или волк) Гарм, следивший, чтобы никто из вошедших не смог уйти. Однако германцы верили, что души умерших, «мертвые странники» приходят из загробного мира и навещают живых.

Имя Хель, вероятно, произошло от названия могильной плиты, покрывавшей склеп в каменном веке. Высказываются предположения, что ужасная Хель и её царство мёртвых являются продуктом христианского влияния на германский религиозный фольклор. Тем не менее, слов *hell* в значении 'ад, преисподняя, геенна' закрепилось в английском языке.

Итак, древняя германская мифология следует моделям рождения, смерти, воскрешения. Она преподаёт уроки двойственности бытия, хорошего и плохого и находит своё выражение в языке.

Литература

1. Борисова, Л.М. Из истории английских слов / Л.М. Борисова. – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
2. Уингейт, Ф. Викинги / Ф. Уингейт. – М.: Росмэн, 1995. – 64 с.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

А. В. Терещенко

Томский государственный педагогический университет

Британская система образования считается в мире традиционной и самой качественной. Неудивительно, что люди, имеющие возможность учиться за рубежом, предпочитают именно Соединённое Королевство. Сложившись много веков назад, английская система образования и сегодня не претерпела глобальных изменений.

По закону все британские дети обязаны учиться с 5 до 16 лет. Некоторые школы берут и совсем маленьких – двух- и трёхлетних малышей. Их помещают в так называемые «приемные классы» (reception classes). Для детей с 4 лет предусмотрены подготовительные классы (pre-preparatory school) – аналог дошкольной группы российских детских садов. Здесь детей знакомят с элементарными основами арифметики, чтения и письма, географии, истории, а также занимаются с ними рисованием, пением и танцами. Есть и такие предметы, как техника и искусство [3, с. 50].

Дошкольное образование можно получить как в государственном, так и в частном учебном заведении. Часто родители отдают детей в ясли в возрасте 3-4 лет.

Большинство же британских детей поступают в государственные начальные школы в 5 лет, а затем в 11 лет переходят в классы среднего образования той же школы или поступают в колледж. Все государственные и частные школы Великобритании учат детей до 16 лет и готовят их к получению общего свидетельства о среднем образовании (General Certificate of Secondary Education) или национального свидетельства о профессиональной квалификации (General National Vocational Qualification) [1.С.23]. В 16 лет, после завершения обязательного образования, студенты могут либо уйти из школы и начать работать, либо продолжать образование для того, чтобы поступить в университет. Желаящим поступить в университет предлагается двухгодичный курс, который называется A- levels. Экзамены сдают после первого года и после второго года обучения. Экзамены проводятся по 3-5 предметам и в отличие от русских школьников британские школьники могут эти экзамены пересдать.

Наборы в британские частные школы-интернаты проходят на «границе ступенек», то есть в 8 лет (начальная школа), в 11-13 (средняя) и в 16 лет (программа под названием «A – level»). Обычно иностранцев зачисляют на один класс ниже, чем положено по возрасту, чтобы ученику было проще

адаптироваться в новой обстановке. Связаться с английской школой лучше минимум за полгода: уже к марту свободных мест в школах не остается. До 20% соискателей не поступают потому, что не успевают вовремя подать документы.

Выбор хорошей частной школы в Великобритании – весьма трудная задача. Сами британцы, верные традициям, отдают детей в те же школы, где учились они сами и их предки. Иностранцы больше ориентируются на рейтинги, ежегодно публикуемые «Файэненшиэл Таймз», «Индепендент» и «Дейли Телеграф». Составляются они по результатам промежуточных и итоговых экзаменов. Считается, что самые адекватные рейтинги можно найти на страницах «Файэненшиэл Таймз».

Первые места в рейтингах занимают отдельные школы, называемые «selective schools», в которых учатся дети с высоким IQ и демонстрирующие успехи в одной или нескольких смежных дисциплинах. Самые знаменитые школы – это Вестминстер, Регби, Бромсгроув, Севеноукс и др. Впрочем, далеко не все стремятся отдать сына или дочь в такие школы. Для ребенка средних способностей достойный вариант – общеобразовательные школы (comprehensive schools). Образование они дают очень качественное. Самые известные общеобразовательные школы: Динслоуз, Лейз, Рептон [5]. Для учеников из-за рубежа общеобразовательные школы предлагают специальный курс английского и индивидуальный план занятий. В каждую школу необходимо выдержать вступительные испытания по английскому языку и математике. В школах для талантливых детей сдают еще экзамены по физике, химии, биологии, иногда предлагают пройти тест на определение IQ.

Надо заметить, британским школам свойственны аскетичность, строгая дисциплина и постоянный контроль со стороны преподавателей. Такое спартанское воспитание прививает ученикам выдержку, самостоятельность и целеустремленность [2]. Бытовые условия в британских школах самые скромные. Обычный пансион – это несколько домов-общежитий. Младшие школьники живут в больших комнатах по 5-10 человек. Считается, что это приучает к коллективизму. С 16 лет школьники живут по одному-двое человек в комнате. Однако душевая и туалет общие на этаж. За организацию жизни в доме, порядок и отношения между сверстниками отвечает управляющий, которого называют «housemaster».

Почти во всех школах есть школьная форма или действует «кодекс одежды»: строгие костюмы с рубашками для мальчиков и блузками для девочек. Девушкам может быть запрещено пользоваться косметикой и украшениями, делать сложные прически. Строго карают за курение, распитие алкоголя и драки на территории школы [1.С.15]. Тем не менее не нужно ассоциировать английскую школу только с запретами. Для развития творческих способностей созданы все условия: можно заниматься рисунком, живописью, скульптурой, музыкой. Традиционно особое внимание уделяется спорту. При школах есть бассейны, футбольные поля и поля для гольфа, баскетбольные площадки, теннисные корты. Учиться в Великобритании и

не дружить со спортом сложно: регулярных тренировок, сдачи нормативов и соревнований не избежать.

В Великобритании сохранилась традиция раздельного обучения. Считается, что в однополых школах дети меньше отвлекаются от учёбы. Правда, часто учебные заведения расположены поблизости друг от друга. Например, грамматическая школа для мальчиков Лафборо (Loughborough Grammar) и гимназия для девочек Лафборо (Loughborough High) находятся близко друг к другу, и многие внеурочные мероприятия (например, танцевальные вечера, театральные постановки, соревнования) они проводят вместе. Российские родители чаще отправляют детей в более привычные для нас школы смешанного типа.

В Англии есть значительный выбор образования после окончания школы. Университеты в Великобритании имеют полную академическую свободу и могут решать, каких студентов принимать, что и как преподавать и какие степени присваивать. Они, главным образом, финансируются правительством, за исключением полностью независимого Букингемского университета.

Автоматического приема в университет нет, так как каждый год имеется только ограниченное число мест для поступления. Кандидаты принимаются на основе результатов сдачи экзаменов по программе средней школы на продвинутом уровне. Фактически учеба на всех курсах, позволяющих получить степень бакалавра, ведется в течение полной рабочей недели, и длительность большинства из них 3 года (медицинские и ветеринарные курсы длятся 5 или 6 лет) [5, с. 100]. Студенты, получившие степень бакалавра, могут пройти одно- или двухгодичное обучение для получения степени магистра, а затем двух- или трехгодичное обучение для получения более высокой степени – степени доктора наук.

Таким образом, современная система образования Великобритании остается традиционной, но в то же время она отвечает всем потребностям современного общества, что и объясняет популярность британских учебных заведений за пределами Соединенного Королевства.

Литература

1. Голицинский, Ю.Б. Великобритания / Ю.Б.Голицинский. – М., 2008. – 23 с.
2. Кравченко, Н.В. Английский язык. Сборник устных тем и упражнений / Н.В. Кравченко. – М., 2007. – 475 с.
3. Росс, Д. Англия / Д.Росс. – СПб., 2007. – 55 с.
4. Тимошук, В.А. Тысяча тем современного английского языка / В.А.Тимошук. – М., 2008. – 122 с.
5. Томахин, Г.Д. Реалии в культуре и языке // Методическая мозаика. – 2007. – № 8. – С.20-28.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ В АНГЛИИ В ВИКТОРИАНСКИЙ ПЕРИОД

Е. С. Цветкова

Томский государственный педагогический университет

1837 г. на трон вступает юная восемнадцатилетняя королева Виктория; ей суждено править страной шестьдесят четыре года. Виктория укрепляет монархию и усиливает роль парламента. Начало ее правления связано с успехами движения за свободную торговлю. Зарождается профсоюзное движение. Запрещен женский труд в горнодобывающей промышленности, рабочий день для женщин ограничен 10 часами. Принимаются более гуманные законы в отношении рабочих. Викторианская эпоха отмечена процветанием, какого Англия не знала никогда прежде. Страна становится первой мировой державой [2].

На фоне этого развивается и культурная жизнь Англии. На протяжении веков на английской почве продолжали жить древние традиции менестрелей. «Менестрелями» XVII – XIX столетий являлись городские странствующие музыканты. Они выступали для шахтеров, рабочих, матросов в трактирах и клубах, на народных празднествах и развлечениях. Популярность их песен была огромной. Позже был создан коммерческий театр, рассчитанный на публику из низших социальных кругов, и опирающийся на их художественную психологию и музыкальные вкусы. В английской школе «легкого» жанра были течения и серьезного плана. Важную роль в жизни англичан играли гимны. Каждый англичанин с малых лет знал тексты и музыку духовных гимнов. Каждая школа, высшее учебное заведение, общественные организации имеют свой собственный гимн. [2]

Еще один жанр возник именно в островной Англии, где развиты портовые города. Это особый вид «матросского фольклора». Черты разных видов английского «легкожанрового» искусства узнаются в творчестве «Битлз». [1]

Спектакль с пением и инструментальными номерами был давней традицией английского театра, однако этой традиции не всегда удавалось утвердить себя и развиваться в самостоятельные формы музыкального театра. В XIX в. собственно национальная опера занимала в музыкальной жизни Англии весьма скромное место. Опера – это сложный вид театрального искусства, в котором сценическое действие тесно слито с вокальной и оркестровой музыкой. В опере объединяются многообразные художественные средства: сольное и хоровое пение, различные ансамбли, симфонический оркестр, элементы изобразительного искусства (костюмы, декорации), весьма популярны балетные сцены. В основу оперы положено либретто-литературный текст, кратко пересказывающий содержание произведения и положенный в его основу. Сама опера состоит, в основном, из законченных вокальных номеров – арий, ансамблей и речитативов.[8]

В творчестве Джона Барриетта (1802–1890) была попытка создать национальную английскую романтическую оперу («Горная фея», 1834; «Прекрасная Розамунда», 1837; «Фаринелли», 1839), но эти попытки не получили поддержки и не были достойным образом продолжены другими музыкантами. Внимание к национальному оперному театру усилилось вновь лишь в последней четверти XIX в., когда возродился интерес к забытому творчеству Г. Перселла. В 70–80-х гг. на английской сцене с большим успехом ставились комические оперы в народном духе, близкие к жанру оперетты, сочиненные композитором Артуром Салливаном (1842–1900). Салливан Артур (1842–1900), английский композитор, автор широко известных оперетт, написанных в содружестве с либреттистом У. Гилбертом. Большое и разнообразное наследие Салливана включает также более 250 хоров, романсы, баллады, оратории, кантаты, инструментальные сочинения, а также одну симфонию и одну большую оперу. Артур Сеймур Салливан родился в Лондоне 13 мая 1842. Его исключительная музыкальная одаренность проявилась уже в раннем детстве. В 8 лет он сочинил балладу, в 12 начал петь в хоре мальчиков Королевской капеллы, в 14 получил по конкурсу стипендию Мендельсона, которая позволила ему завершить музыкальное образование в Лейпциге. В 1861 было опубликовано первое значительное его произведение – музыка к шекспировской «Буре».[3]

В 1867 он сочинил свою первую оперетту – «Контрабандист» («The Contrabandista»). Через два года появилась его первая оратория – «Блудный сын» («The Prodigal Son»). А так же в 1867 году появилась его первая оперетта «Рулевой шлюпки и Коробка». Начав сотрудничать с одаренным сатириком и драматургом Гилбертом (1836–1911), он произвел фурор в англоязычном мире комической оперой «Феспис» («Thespis»), первой из 14 оперетт этих соавторов. Вторая их работа, Суд присяжных («Trial by Jury» 1875) имела большой успех. На следующий год была организована специальная труппа для постановки оперетт Салливана и Гилберта. Салливан принес остроумной лирике Гилберта богатство мелодичного изобретения и оркестровой изобретательности, создавая легкие оперы, которые очаровали зрителей многих поколений. Мелодическая изобретательность Салливана была неисощима. Его яркая музыка звучала в каждом английском доме; его имя пользовалось уважением и в кругу королевской семьи, где композитор был желанным гостем, и среди лондонских уличных волынщиков. Его песни пели всюду.[7]

Когда в 1876 году была организована Национальная Учебная музыкальная Школа, Артур стал ее руководителем, и сохранял свой пост до 1881 года.[6]

В 1883 королева Виктория возвела Салливана в рыцарское достоинство. Он дирижировал на фестивалях, в том числе при исполнении своих больших хоровых композиций – «Блудный сын», «Свет мира» («The Light of the World»), «Мученик из антиохии» («The Martyr of Antioch»), «Золотая легенда» («The Golden Legend»). Некоторые утверждают, что лучшее сочинение

Салливена – оперетта «Микадо» («The Mikado», 1885). Единственная большая опера композитора – «Айвенго» была поставлена в 1891 и выдержала 155 представлений. [5]

Так же наиболее известный английский композитор-симфонист Эдуард Уильям Элгар (1857-1934). Будущий композитор занимался скрипичной игрой и пробовал свои силы в сочинении. В 1883 его интермеццо было исполнено в Бирмингеме. Как музыкант Элгар, в сущности, самоучка, и его вкус воспитывался в основном на сочинениях К.Ф.Э.Баха, Гайдна, Моцарта, Мейербера и на старой английской церковной музыке; в литературе он предпочитал Шекспира и Вольтера. [4]

Характерный позднеромантический стиль, который делает музыку Элгара моментально узнаваемой, формировался постепенно. Известность принесли Элгару в 1890-е годы вокальные сочинения, но настоящий успех пришел к нему после 1899, когда стала исполняться его оркестровая музыка (первыми прозвучали Вариации на собственную тему – «Variations on an Original Theme», или Энигма-вариации, «Enigma Variations»). Успех был закреплен ораторией «Сон Геронтия» («The Dream of Gerontius», 1900). За первой ораторией последовали еще две: «Апостолы» («Apostles», 1903) и «Царство Божье» («The Kingdom», 1906); Первая симфония ля-бемоль мажор (1908); скрипичный концерт си минор (1910); Вторая симфония ми-бемоль мажор (1911) и шедевр Элгара – симфонический этюд Фальстаф (Falstaff, 1913). Эти произведения, а также интродукция и аллегро для струнных (1905) и концерт для виолончели с оркестром ми минор (1919) в полной мере обнаружили масштабы дарования композитора. В широкой слушательской среде Элгара знали прежде всего по его великолепному маршу «Страна надежды и славы» («The Land of Hope and Glory») из цикла Торжественные и церемониальные марши («Pomp and Circumstance marches»). К сожалению некоторые произведения Элгара остались незаконченными. В оперном жанре сочиняли так же Чарлз Стэнфорд (1852–1924), Грэнвил Банток (1868–1946) и Этель Смит (1858–1944).[4]

В Викторианский период так же развивается и литература. Наиболее известные писатели в эпоху королевы Виктории были Уильям Сомерсет Моэм, Уильям Мейкпис Теккерея – знаменитый английский писатель-прозаик, Эмили Джейн Бронте – английская поэтесса, автор романа «Грозовой перевал», Джон Голсуорси – английский прозаик и драматург, автор знаменитого цикла «Сага о Форсайтах» и многие другие.

Эмили Джейн Бронте (30 июля 1818 – 19 декабря 1848гг.) известна как автор знаменитого романа «Грозовой перевал». 1835 году Эмили проучилась в Роухедской школе. В 1837 она служит гувернанткой в предместье Галифакса Лоу-Хилле. а в 1842 уезжает в Брюссель для продолжения образования. После возвращения из Брюсселя до конца жизни не покидает Хауорт. [10]

В 1846 году выходит её сборник «Стихотворения Керрера, Эллиса и Эктона Беллов». Стихи Эмили – «Эллиса» – получают довольно высокую

оценку критики. В 1847 был опубликован её роман «Грозовой перевал», который впоследствии принес ей славу. При жизни Эмили этот роман остался практически незамеченным. Известная английская писательница Э. Гаскелл, писала, что роман «Грозовой перевал» вызвал у многих читателей дрожь ужаса и «отвращения к той выразительности... с которой были изображены дурные... персонажи». В настоящее время особенно высоко оценивается её поэзия. Стихотворения «Воспоминание» (Remembrance), «Пленник» (The Prisoner), «Душа моя не из трусливых» (No coward soul is mine) и другие принесли ей славу талантливой поэтессы, не менее оригинальной, чем Блейк, Шелли и Байрон. В честь Эмили назван кратер на Меркурии. В сентябре 1848 года Эмили простудилась на похоронах брата и через два месяца умерла от чахотки.[7]

Уильям Мейкпис Теккерей знаменитый английский писатель-прозаик. Уже с детства Теккерей славился среди товарищей своими остроумными пародиями. 18-ти лет он вступил в Кембриджский университет, где пробыл не более двух лет. В университете он издавал юмористический студенческий журнал, заглавие которого, «Snob», доказывает, что уже тогда он стал изучать вопрос о «снобах», столь много занимавший его впоследствии. Оставив Кембридж в 1830 г., Теккерей путешествовал по Европе; жил в Веймаре и в Париже.[9]

Основа всех романов и юмористических очерков Теккерей – его пессимизм и реалистическое изображение английской жизни. Он хотел противопоставить правду жизни условной идеализации прежних английских романов. Теккерей называет своё лучшее произведение – «Ярмарку тщеславия» – романом без героя, и в этом романе, как и в остальных, ставит в центр действия людей порочных или по меньшей мере эгоистических. «Эсмонд» и «Виргинцы» – два исторических романа из быта XVIII в. В них есть благородные характеры, изображенный с большой любовью.[8]

Ещё один известный английский писатель Уильям Сомерсет Моэм. В детстве Моэм говорил только по-французски, английский освоил лишь после того как в 11 лет осиротел и был отослан к родственникам в английский город Уитстебл в графстве Кент, в шести милях от Кентербери. Он начал учебу в Королевской школе в Кентербери. Затем изучал литературу и философию в Гейдельбергском университете – в Гейдельберге Моэм написал свое первое сочинение – биографию немецкого композитора Меербера (когда оно было отвергнуто издателем, Моэм сжег рукопись). Затем поступил в медицинскую школу (1892) при больнице св. Фомы в Лондоне – этот опыт отражен в первом романе Моэма «Лиза из Ламбета» (1897). Первый успех на поприще литературы Моэму принесла пьеса «Леди Фредерик» (1907). Наиболее известные произведения Моэма: «Луна и грош», «Трепет листа», «На китайской ширме», «Узорный покров», «Пироги и пиво, или Скелет в шкафу»/«Пряники и эль» и т.д. Моэм скончался 15 декабря 1965 года в больнице в Ницце от пневмонии.[9]

Период с 1837 по 1901 гг. вошел в историю как "Викторианская эпоха" – время правления королевы Виктории. В отличие от других стран Европы, для Великобритании это был относительно мирный и стабильный период, во время которого восторжествовали традиционные (консервативные) ценности, шло бурное развитие культуры.[9]

Литература:

1. Артур Салливан [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.peoples.ru/art/music/composer/arthur_sullivan/
2. А. Салливан [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.peoples.ru/art/music/composer/>
3. ЭДУАРД УИЛЬЯМ ЭЛГАР (Elgar) [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://www.classic-music.ru/elgar.html>
4. Биографии Великих Людей [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://www.peoples.ru/art/music/composer/gustav_holst/
5. Э.У. Элгар [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/music/00004399_0.html
6. Энциклопедия [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://www.peoples.ru/art/music/composer/edward_william_elgar
7. Эмили Бронте [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://www.vseslova.ru/index.php?dictionary=bes&word=salliven>
8. У. М.Теккерей [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://psycho-history.org.ua/neofreydizm/garri_spok_salliven_mezhlichnostnye_otnosh
9. Известные личности [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://www.wikiznanie.ru/ru-wz/index.php/>
10. Википедия [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://wikipedia.org/wiki/>

ДЖОН РУЭЛ ТОЛКИН И ЭЛЬФИЙСКИЙ ЯЗЫК

Г. О. Чулков

Томский государственный педагогический университет

Английский писатель Джон Рональд Руэл Толкин родился 3 января 1892 года в Блумфонтейне, Оранжевое Свободное государство (теперь Свободное государство, ЮАР). Его родители, Артур Руэл Толкин (1857–1896), управляющий английского банка, и Мейбл Толкин (Саффилд) (1870–1904), прибыли в Южную Африку незадолго до рождения сына в связи с продвижением Артура по службе. 17 февраля 1894 года у Артура и Мейбл родился второй сын, Хилари Артур Руэл [1].

В начале 1895 года после смерти отца семейства от ревматической лихорадки Толкины возвращается в Англию, где поселилась в Сэйрхоуле, возле Бирмингема. Возвращение домой было тяжёлым, – родственники матери Толкина не одобряли её брака. Мейбл Толкин осталась одна с двумя маленькими детьми на руках и с очень скромным доходом, которого только-только хватало на проживание. Стремясь найти опору в жизни, она об-

ратилась к религии, приняла католичество (это привело к окончательному разрыву с родственниками-англиканами) и дала детям соответствующее образование, в результате Толкин всю жизнь оставался глубоко религиозным человеком. Твердые религиозные убеждения Толкина сыграли значительную роль в обращении его друга Клайва Льюиса, который до этого был воинствующим язычником, в христианство, хотя Льюис предпочел англиканскую веру католической.

Мейбл преподавала сыновьям не только вероучение и закон божий. По-видимому, у нее был недюжинный педагогический талант, унаследованный старшим сыном: она прекрасно подготовила мальчиков к учебе в самой престижной школе Бирмингема, предъявлявшей очень высокие требования. Именно она приохотила Рональда к любовному изучению языков; именно ей он обязан тем, что, в конце концов, победив на конкурсе, обеспечил себе в 1903 году возможность учиться на бюджетной основе. Не случись этого, совсем другая была бы у него судьба, поскольку Мейбл Толкиен умерла в 1904 году и образование сыновей было бы под вопросом [2].

Детей она препоручила своему духовнику, отцу Френсису Моргану; из него получился заботливый, усердный, надежный и строгий опекун. Остатком сбережений Мейбл Толкин он распорядился как нельзя более умело, не жалея и своих денег на обучение и воспитание мальчиков. Прожил он еще долго, и его подопечные на всю жизнь сохранили к нему почтительную благодарность.

Нельзя сказать, чтобы Рональд был развит не по летам; напротив, ему было в точности шестнадцать. Его филологическая одержимость уже сказалась в полной мере, но она была вовсе не угрюмая, а веселая и затейливая. К этому времени он хорошо знал латынь и греческий, сносно – французский и немецкий, но подлинным открытием для него стали готский, древнеанглийский и древнеисландский, а затем и финский. Он даже не столько изучал языки, то есть изучал, конечно, но не грамматически, не формально, – он вникал в них и проникался ими, воспринимая не слова и не конструкции, а тексты, по преимуществу поэтические, в их животрепещущей языковой насыщенности. И тексты казались ему нотными записями. Ему не хватало наличной лексики языка – скажем, готского, – и он методом экстраполяции, с помощью чутья и воображения, создавал слова и обороты, которые могли быть, должны были быть. Собственно, и языков ему тоже не хватало, и он начинал изобретать новые, например скрещивая древнеанглийский и уэльский на фоне финского. Изобретались и алфавиты. Можно было предвидеть, что раньше или позже для этих новоизобретенных праязыков понадобится, чтобы закрепить ощущение языкового единства, изобретать тексты, а для текстов – праисторию и прамифологию.

Еще в детстве Рональд со своими товарищами придумали несколько языков, чтобы общаться между собой. Эта страсть к изучению существующих языков и конструированию новых осталась с ним на всю жизнь. Толкин является создателем нескольких искусственных языков: Квенья

(*Quenya*), или язык высоких эльфов; Синдарин (*Sindarin*) – язык серых эльфов. Толкин знал несколько десятков языков, новые же составлял, во многом руководствуясь красотой звучания. Сам он говорил: «Никто не верит мне, когда я говорю, что моя длинная книга – это попытка создать мир, в котором язык, соответствующий моей личной эстетике, мог бы оказаться естественным. Тем не менее, это правда» [2].

Детские увлечения с получением жизненного опыта и филологического образования перестали быть просто увлечениями, а стали предметом кропотливой и тяжёлой работы. Толкин задумал создать «свой» язык, на котором он хотел бы говорить, который отвечал бы его собственным вкусам и понятиям о красоте. И по прошествии времени можно с уверенностью сказать, что у него получилось создать язык, на котором, помимо самого Профессора, хотят и могут говорить другие люди.

В работе над эльфийскими языками Толкин активно пользовался своими филологическими навыками и знанием закономерностей развития того или иного языка. Создание нового языка само по себе очень сложно, ведь нужно проработать фонетику и орфографию, создать некие правила, по которым будет строиться слово и по которым оно будет употребляться. Он изобрёл особенное руническое письмо для записи эльфийского. Но, больше того, Профессор создал и мир, где его творения смогли бы жить и развиваться. И в его произведениях, в эволюции его записей видны пути развития придуманного языка в ходе придуманной истории, видно влияние придуманного мира на язык и влияние его самого на мир. На мир, наполненный историей и мифами, имеющий основу и будущее [1].

Толкином создано несколько языков, из них два: квенья и синдарин – были разработаны наиболее тщательно.

Его эльфийские языки являются искусственными языками особого рода, поскольку они были созданы одним человеком, но не для межнационального общения, а ради интеллектуального удовольствия. Критерием отбора лексических единиц и грамматических конструкций являлись не безупречность и чёткость форм, не оптимальная простота заучивания, а эстетика звучания и написания. Хотя языки были созданы с использованием языкового материала готского, финского, греческого и других языков, они не могут считаться смешанными, поскольку были созданы в искусственных условиях по воле одного человека. Их автор был удивлён, обнаружив, что его лингвистические творения «получили путёвку в жизнь» и стали употребляться как средство общения.

Работать над языком квенья Толкин начал в 1915 году. Основой для построения этого языка послужила латынь. Кроме того, Толкин частично позаимствовал фонетику и орфографию из финского и греческого языков.

Параллельно с разработкой языка квенья Толкин описывал народ, говоривший на этом языке – эльдар, или эльфов, а также историю, землю и мир, в котором они могли бы на нём разговаривать (Средиземье). Изобрете-

ние языка повлияло на создание трилогии «Властелин колец», которая стала классикой жанра фэнтези.

Во времена, описываемые во «Властелине колец», квенья вышел из повседневного употребления, и занял примерно то же место в культуре Средиземья, что и латынь в средневековой европейской культуре. Не случайно сам Толкин часто называл квенья «эльфийской латынью». Основным же языком общения эльфов стал синдарин.

Системой письменности и алфавитом для обоих эльфийских языков является тенгвар. Для записи текстов на квенья и синдарине часто используется латинский алфавит. Например: «Sin macil Elessarwa» – «Это меч Элесара (Арагорна)».

В настоящее время на квенья выпускается несколько журналов. Также в Великобритании и США защищено несколько диссертаций по грамматике этого языка [2].

В 2004 году, после выхода на экраны последней серии кинофильма «Властелин колец», интерес к эльфийским языкам значительно возрос. Так, в Великобритании в мужской школе Бирмингема «Тервес-Грин» впервые в мире школьникам начали официально преподавать эльфийский язык.

Большинство знающих эльфийские языки являются поклонниками произведений Толкина – толкинистами, их приблизительно несколько десятков тысяч.

Синдарин возник как язык синдар – той части племени телери, которая не дошла до бессмертных земель Амана и осталась в Средиземье – и стал наиболее распространённым эльфийским языком Средиземья, в то время, как квенья считалась языком учёности [1].

Одной из наиболее примечательных особенностей синдарина является мутация согласных, подобная кельтским языкам.

Письменность на синдарине использует специально разработанные алфавиты – тенгвар и кирт.

Итак, как мы видим, языковое творчество Джона Рональда Руэла Толкина неразрывно связано с его литературным творчеством. Произведения писателя представляют собой мир, где его любимые творения – языки могут жить и развиваться. Некоторые из созданных Толкином языков вышли за рамки его литературных работ и получили распространение в обществе, как например, квенья, язык, на котором выпускается несколько журналов. Эльфийские языки Толкина признаны и в научном мире. Их изучают лингвисты во многих странах мира, защищено несколько диссертаций, посвященных им.

Литература

1. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://wikipedia.org/>
2. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / Центр информ. технологий РГБ. – М., 1997. – Режим доступа : <http://www.rsl.ru>

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

А. В. Букина

Томский государственный педагогический университет

Аудирование – очень сложный вид речевой деятельности, вызывающий у учащихся ряд сложностей, испытывая которые учащиеся теряют всякий интерес к данному виду деятельности. Если слушающий испытывает потребность слушать, то это ведёт к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой слух, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов.

Мотивация является главным условием при формировании навыков аудирования [1, с. 237]. Одним из эффективных средств создания мотивации к изучению иностранного языка являются тексты, отражающие предпочтения школьников той или иной возрастной группы. С большим интересом слушают тексты о любви и дружбе, о жизни народов других стран, о природе. Другим средством создания мотивации являются тексты, посвященные молодёжным проблемам. Хорошим стимулом успешного аудирования является внесение в аудиотексты элементов юмора. Юмор способствует созданию атмосферы непринуждённости, релаксации. Важно опираться на страноведческий аспект, содержащийся в текстах, по средством которого развивается кругозор учащихся, воспитывается чувство симпатии к другим народам.

Правильно подобранный текст мотивирует учащихся при обучении аудированию. Это должны быть не трудные, но и не лёгкие, интересные тексты содержательного характера, небольшие по объёму. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком лёгкие аудиотексты тоже нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной, не говоря уже о том, что она не может быть развивающим фактором в процессе обучения иностранному языку.

Весьма эффективным является использование на уроках песен на иностранном языке. С помощью песен, при правильном их подборе и использовании, учитель может сформировать у учащихся необходимые навыки и компетенции, и развить умения, а также дать знания, в том числе страно-

ведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера. Музыка является средством развития всех психических процессов ребенка, пробуждает и стимулирует творческие силы, эмоциональную отзывчивость.

Использование песен на уроке повышает интерес к предмету, содействует эстетическому воспитанию, развитию музыкального слуха, памяти, снижает утомляемость учащихся. Литературный текст песен дает учащимся возможность обогатить свой словарный запас новыми лексическими единицами, активизировать уже известный языковой материал, облегчает усвоение труднодоступных звуков, звукосочетаний, совершенствует умения экспрессивной устной речи.

Проанализировав учебный материал, представленный в отечественных учебниках, выяснилось, что песни либо редко используются на уроках немецкого языка, либо вообще не используются. В учебниках же зарубежных авторов существует данная практика. В методической литературе данная тема представлена слабо, имеются лишь немногие разработки учителей – новаторов. По их словам, дети с удовольствием включаются в работу над песней, выполняют все задания, чувствуют себя увереннее и намного быстрее усваивают новый лексический и грамматический материал, не боятся говорить на изучаемом языке [4, с. 16]. И все это благодаря интересным и творческим заданиям к песням. Если раньше учащимся предлагали прослушать песню, а затем прочитать ее текст и перевести, то сейчас существует новая методика, которая предлагает работу перед прослушиванием песни и после него. Как нам кажется, работа с песней, как и с любым другим текстом, должна проходить в три этапа: перед, во время и после прослушивания.

Одним из условий успешного использования песенного материала является его отбор и методическая организация. Существуют следующие принципы его отбора [2, с. 41]:

- принцип аутентичности;
- принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся;
- принцип методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений учащихся, который обеспечивается соответствием песенного материала тематике устной речи и чтения и другим программным требованиям обучения на данном этапе.

В соответствии с первым принципом все песни нужно заимствовать из оригинальных источников. Принцип аутентичности реализуется также в отборе лексического материала используемых песен, который не был адаптирован. Это отображается в том, что в текстах используемых песен сохраняются такие языковые явления:

- 1) наличие слов и сокращений, характерных для разговорного стиля;
- 2) пропуск или добавление букв в целях сохранения рифмы и ритма и отражение этого явления в орфографии;

- 3) грамматические отклонения, инвертированный порядок слов и т.д.

Подобные лингвистические особенности характерны и для разговорной речи. Тем самым при использовании данного песенного материала в качестве учебного, создается база для понимания живой разговорной речи на слух.

С целью благоприятного воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу обучаемых, отбирать нужно песни с яркой и запоминающейся мелодией.

Согласно принципу методической ценности отбираются песни, предполагающие знакомство с праздниками, государственными символами, героями сказок и т.д.

Хотелось бы привести ряд эффективных приемов работы с песней [3, с. 25]:

а) до прослушивания:

- ✓ На доске выписаны слова из песни. Слова читаются вслух, переводятся, происходит работа над произношением.
- ✓ Дальнейшая работа проходит в парах или в микро-группах. Задание: срифмовать слова (показать на примере). Дети зачитывают свои рифмы.
- ✓ Сочинить стихотворение, употребив получившиеся рифмы.

б) вовремя прослушивания:

- ✓ Слова песни раздаются на карточках. Задача учащихся поднимать карточку, когда они услышат свои слова, при этом можно вставать.
- ✓ Каждому учащемуся выдается строчка из песни. Нужно внимательно слушать песню и вовремя петь строчку.

в) после прослушивания:

- ✓ На этом этапе происходит анализ текста песни. Ответы на вопросы: о ком идёт речь? Что делает действующий персонаж? Как он это делает и др. в зависимости от содержания песни.
- ✓ Дети рассказывают содержание песни.

Барбара Дальгауз предлагает следующую методику работы над песенным материалом, которая получила название работа по карточкам с предложениями [6, с. 74]:

1. Раздать карточки и дать ученикам следующие указания:
 - Попробуйте понять отдельные предложения. Что они выражают?
 - Попробуйте затем так составить карты, чтобы получилась интересная история.
2. Запишите историю.
3. Прослушайте песню.
4. Записать затем на доске то, что поняли ученики.
5. Раздать текст песни и дать прочитать перед новым прослушиванием.

Дать задание: Какая карточка с предложением соотносится с какой строчкой из песни? Так как карточки с предложениями содержат упрощённую версию песенного текста, это задание хорошо разрешимо.

С помощью карточек с предложениями не только направляется внимание учеников на важные моменты в тексте песни, но и устраняются возникающие трудности при понимании.

Практически к каждому уроку можно подобрать песню, которая бы отвечала потребностям и целям урока. Эффективность работы с песенным материалом очень высока: повышается мотивация учащихся, в игровой форме достигаются цели урока, ученики раскованнее ведут себя на уроке, из песни они могут узнать о жизни носителей изучаемого языка. Значение данной работы трудно переоценить.

Интересно, что аудированию до недавнего времени уделяли недостаточно внимания, так как считали его лёгким умением. Существовала точка зрения, что, если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит владение этим умением, то понимать речь учащиеся научатся стихийно, без специального целенаправленного обучения. Однако исследования показали, что через слуховой канал информация сохраняется в памяти прочнее, чем в любом другом случае. Таким образом, одним из основных путей получения учебных сведений в классе является аудирование. Поэтому очень важно, какие тексты будут предъявлены для прослушивания.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших пед. учеб. заведений. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Комарова, Ю.А. Использование современного песенного материала в обучении иностранному языку учащихся старших классов. // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4. С. 41-46
3. Моргулёва, А.А. Гуманизация обучения общению на французском языке на основе поэтических и музыкальных произведений // Иностранные языки в школе. – 2004.-№1. С.25-28
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие/ Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф.Будько, С.И. Петрова.- 4-е изд., стереотип. – Мн.: Выш. шк. – 1998. – 522 с.
5. Никитенко, З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранного языка на начальном этапе / З.Н. Никитенко, В.Ф. Аитов, В.М. Аитова //Иностранные языки в школе. – 1996. – №4. С.14-17
6. Dahlhaus, Barbara Fertigkeit Hören Fernstudieneinheit 5. / Barbara Dahlhaus – Langenscheidt, München. – 1994.- S. 74-76.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В. Ю. Войцеховская

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время использование технических средств играет огромную роль в обучении иностранному языку, а именно аудированию.

С каждым годом применение новых технических средств становится все более популярным. На современном этапе развития техники создаются специальные учебные материалы и обучающие программы. Такие методы обладают универсальными дидактическими возможностями: они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистанционное обучение с использованием современных аудио и видеотехнологий.

В отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам накоплен большой опыт применения технических средств в учебном процессе. Технические средства в обучении дают возможность использовать в учебной аудитории аудиовизуальные материалы, что приближает процесс овладения иностранным языком к естественному иноязычному общению и более простому восприятию речи.

Как в практике обучения иностранным языкам, так и в методике преподавания иностранного языка применялись диафильмы, учебное кино, учебное телевидение, художественные фильмы.

В течение длительного периода обучения иностранным языкам в учебных заведениях применялись учебные кинофильмы, недостатком которых было то, что языковая и культурная действительность в них воспроизводилась условно, а роли озвучивали, как правило, не носители языка. Средства телевизионного вещания дали новый толчок в осмыслении роли аудиовизуальных средств в обучении. Учебное телевидение стало рассматриваться как одно из эффективных средств обучения всем видам речевой деятельности.

Ряд авторов исследовали проблему использования художественного фильма в обучении, который позволяет почувствовать присутствие в реальной ситуации, которая вводит обучаемого в естественную среду общения на изучаемом языке.

В процессе обучения иностранным языкам в средней школе используются светотехнические и звукотехнические средства. Светотехнические средства (кинопроекторные аппараты, диапроекторы, кадропроекторы, кодоскопы, фильмоскопы) позволяют обеспечить зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять разные функции:

- 1) служить опорой для понимания речевой структуры;
- 2) быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание;

- 3) проецировать на экран различные ситуации для обучения говорению;
- 4) выполнять роль обратной связи в форме ключей.

Звукотехнические средства (магнитофоны, электрофоны, аудиопассивные и аудиоактивные устройства лингафонных кабинетов) позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обучении произношению, дают возможность представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, что способствуют улучшению учебного процесса. В методике обучения иностранным языкам активно исследовались учебные возможности технических средств. Большое внимание им уделено в работах К. Б. Карпова, А. С. Лурье, М. В. Ляховицкого и других советских и зарубежных методистов.

Мультимедиа-технологии позволяют сочетать разные виды представления информации: текст, статическую и динамическую графику, видео и аудио записи в единый комплекс, позволяющий учащемуся стать участником учебного процесса. Одним из действенных способов развития умения запоминать определенную информацию на слух является визуализация предлагаемых аудиоматериалов.

Использование учебного кино можно рассматривать как форму ситуативной наглядности. Основное преимущество видео заключается в том, что оно сочетает звучащую речь с динамическим изображением жизненных ситуаций, позволяя выявить основные признаки ситуации.

Применение видео является эффективным при формировании коммуникативной культуры школьников, так как видеоматериалы не только представляют учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, образом взаимоотношений и особенностями страны изучаемого языка. Видеоматериал позволяет давать учащимся задания на трактовку мимики и жестов ("body language"), на распознавание стиля взаимоотношений, с тем, чтобы в реальной ситуации у учащихся не возникало недопонимания при общении с представителями страны изучаемого языка. Видео на уроке представляет язык в живом контексте. Оно связывает урок с реальным миром и показывает язык в действии. Это обучающее средство, которое обогащает имеющиеся в арсенале учителя материалы.

В основу методики обучения аудированию положена идея аудиальной и сенсорной адаптации, поскольку в процессе изучения иностранного языка обучаемый сознательно адаптирует себя к восприятию и продукции иноязычной речи. Обучение аудированию является процессом адаптации к различным параметрам языка: звукам, ударениям, интонациям.

Адаптация – результат тренировки. Систематическое повышение нагрузки приводит к необходимости адаптироваться к восприятию иноязычной речи. Адаптация обеспечивает ослабление воздействия внешних факторов на организм. Нагрузки, которые на первый взгляд казались тяжелыми, после адаптации воспринимаются как незначительные.

Использование видеофильма развивает различные стороны психической деятельности учащихся, в первую очередь, внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера коллективной познавательной деятельности. При просмотре фильма ученику приходится приложить определенные усилия чтобы понять его содержание. Таким образом, непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование разных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) влияет на прочность запоминания материала. Психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся (управление вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влияние на объем долговременной памяти и увеличение степени запоминания, эмоциональное воздействие на учащихся и повышение мотивации обучения) способствуют улучшению учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции.

Восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнимической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения ряда логических операций, таких как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и других. Определяя сущность восприятия (слухового и зрительного), нужно различить два понятия: восприятие – процесс выделения и усвоения различительных признаков (то есть формирование образа) и узнавание – опознание уже сформированного в мозге образа в результате сравнения его с эталоном. Анализируя особенности опознавания, психологи указывают на то, что в большинстве случаев оно не является развернутым сознательным действием; если такое действие и возможно, то оно наблюдается на стадии формирования образа. По мере ознакомления с материалом процесс опознавания меняется, оно осуществляется мгновенно с помощью необходимых признаков. Если этих признаков недостаточно, то восприятие принимает развернутые формы и переходит в сознательное перцептивное действие. В процессе языкового общения преобладает симультанное узнавание, хотя элементы последовательности не исключаются. Наличие и развернутость логических операций, перечисленных выше, зависит от типа понимания: опосредованного или непосредственного. Последний характеризуется сокращенностью мыслительных операций. Установлено, что навыки аудирования вырабатываются быстрее, когда звуковые и зрительные каналы поступления информации используются вместе. Это облегчает восприятие звучащей речи и позволяет судить о сказанном полнее, чем при раздельном поступлении сообщений. При аудировании зрительный анализатор облегчает восприятие и понимание речи на слух. В связи с этим преподаватель имеет возможность: 1) создавать на учебных занятиях иноязычную языковую среду, превосходящую по отдельным параметрам естественную речевую среду, так как в отличие от последней, первая имеет спланированную и запрограммированную структуру; 2) интенсифицировать учебный процесс, сочетая форму, организацию, темп

занятий и слухо-зрительные воздействия на учащихся с реальными возможностями студентов воспринимать и перерабатывать учебную информацию; 3) эффективно реализовать принципы воспитывающего обучения, так как телеэкран позволяет сделать процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным, поскольку информация с помощью видео подается на двух планах: сенсорном и субсенсорном; 4) контролировать восприятие и усвоение информации, вносить свои коррективы в процесс обучения с помощью видео.

Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание. Демонстрация художественного фильма в полном объеме является громоздким и неэффективным путем обучения. Показ полнометражного фильма ведет к тому, что не фильм приспосабливается к учебному процессу, а учебный процесс «подгоняется» к работе над фильмом [1, с. 30].

В структуре видеозанятия можно выделить четыре этапа: 1) подготовительный – этап снятия языковых и лингвострановедческих трудностей; 2) восприятие видеофильма – развитие умений восприятия информации; 3) контроль понимания основного содержания; 4) развитие языковых навыков и умений устной речи.

Наиболее благоприятная методика работы с видеокассетами сводится к следующему:

- обучение организованно и осознанно воспринимать информацию;
- развитие умения наблюдать, классифицировать, выбирать, а также выдвигать гипотезу;
- обучение анализу и резюмированию полученной информации;
- восприятие и высказывание устных фраз;
- правильное изложение на изучаемом языке идеи, содержащей в показываемом материале с учётом социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном общении, умение критически относиться к увиденным видеоматериалам.

Методика использования видеокассет строится на трех этапах работы: а) допросмотровой; б) просмотровой; в) послепросмотровой, которые подкрепляются специальными заданиями, выполнение которых требует от студентов концентрации внимания.

Особое внимание уделяется упражнениям психологической подготовки восприятия информации, развитию умения анализа языковой информации, а также на совершенствование репродуктивной и продуктивной речевой деятельности школьников.

Содержание урока зависит от того, какой жанр видеокассет используется в каждом конкретном случае. При анализе речевой продукции учащихся наблюдаются следующие факторы: а) время выполнения задания; б) общее количество слов в изложении; в) процент воспроизведенной в изложении лексики относительно к оригиналу увиденного видеоматериала; г) степень понимания позиции героев видеоленты; д) степень понимания социо-

культурных реалий; е) процент ущербности воспроизведенной информации.

Существует ряд положений, которые лежат в основе создания учебных кинофрагментов:

- ✓ Кинофрагмент имеет определенную воспитательную и эстетическую ценность.
- ✓ В основе кинофрагмента, предназначенного для развития навыков ситуативно-направленного аудирования, лежит речевая ситуация, на которой строится неречевая ситуация.
- ✓ Ситуации, которые лежат в основе создания кинофрагментов отражают реальность.
- ✓ Кинофрагмент строится на уже знакомом учащимся на данном этапе обучения материале.
- ✓ Кинофрагмент составляет важную часть работы учителя, а именно окончание работы над определённым разделом учебника. Те речевые образцы, которые были предметом работы учителя с учащимися в этом разделе, учащиеся встречают теперь в новых ситуациях.
- ✓ Сюжет кинофрагмента строится так, чтобы соответствовать возрастным особенностям учащихся.
- ✓ В кинофрагмент входят элементы юмора, мягкого, лирического.

Успешность аудирования зависит, с одной стороны, от самого слушающего (от степени развитости речевого слуха, памяти, от наличия у него внимания, интереса и так далее), с другой стороны, от условий восприятия (характеристики, количества и формы предъявления, продолжительности звучания видеоматериала) и от лингвистических особенностей – языковых сложностей речевых сообщений и их соответствия как речевому опыту, так и знаниям учащихся.

Успешность аудирования также зависит от умения слушающего пользоваться вероятностным прогнозированием, то есть переносить умения и навыки, выработанные в родном языке, на иностранный. Большое значение имеют такие индивидуальные особенности учащегося, как его находчивость и сообразительность, умение слушать и быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации (паузы, логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и так далее), умение переключаться с одной мыслительной операции на другую.

Хорошо продуманная организация учебного процесса, четкость и логичность изложения, максимальная опора на активную мыслительную деятельность, разнообразие приемов обучения, уточнение задач восприятия позволяет создать внутреннюю мотивацию, направить внимание учащихся на моменты, которые помогут запрограммировать будущую практическую деятельность с материалом.

Необходимо помнить о психологическом принципе установки. Именно установка поможет превратить ощущение в целенаправленное наблюдение,

в восприятие, в процесс отбора фактов, сортировки и оценки их. Поэтому перед началом демонстрации фильма или прослушивания звукозаписи необходимо ясно и точно сформулировать цель просмотра. При определении цели просмотра учитель должен точно сформулировать задачу, он должен дать одно задание. Восприятие передачи – сложный, трудный процесс, требующий одновременного напряжения и слуховых, и зрительных анализаторов (несколько меняется дело при прослушивании звукозаписи или радиопередачи). Если эти анализаторы работают одновременно над одной задачей, эффект обеспечен, если полученные для одновременного решения разные задачи требуют усиленной работы разных анализаторов, то возникает реальная опасность взаимного торможения определенных видов анализаторов.

Таким образом, следует подчеркнуть важность использования кинофрагмента в учебном процессе при обучении аудированию звучащей речи. Это обусловлено следующими причинами. Во-первых, потому что экранные средства для современных детей являются обычными и любимыми, и встреча с ними на уроках английского языка доставляет им радость. Во-вторых, само использование видео в учебном процессе помогает учителю раскрывать свои творческие способности. В-третьих, использование экранных средств помогает учителю расширить вариативность ситуаций в пределах отрабатываемой темы, привнося каждый раз что-то новое, что вызывает интерес у учащихся и даёт им импульс для высказывания и, следовательно, позволяет более полно осуществлять коммуникативную направленность процесса обучения.

Подводя итог изложенного, можно утверждать, что применение видео в процессе обучения раскрывает широкие возможности для активной работы в процессе формирования и совершенствования речевых навыков и умений учащихся и делает учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для школьников на всех этапах обучения. Эффективность использования видеофильма при обучении речи зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения, а также насколько принимаются во внимание психофизиологические факторы восприятия речи на слух.

Литература

1. Дубровин, М.И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе / – М., 1979. – 172с.
2. Новиков, М.Ю. Художественный фильм как продукт культуры страны изучаемого языка // Дидактика языков и культур: межвузовский сборник научных статей. – Пятигорск., 2006. – С. 98.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВРЕМЕНАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

И. Н. Гус

Томский государственный педагогический университет

Об обучающих возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. В настоящее время проблема применения речевой игры в обучении иностранному языку широко освещается в отечественной и зарубежной методической литературе.

Планируя свои уроки, учителям не стоит заострять внимание только на запоминании слов, той или иной структуры, а стремиться создать все возможности для развития индивидуальности каждого ребёнка. Одной из главных задач учителя является поддержание интереса к изучению иностранного языка [7].

Многие учителя-практики, начинающие и с большим стажем работы, отмечают, что тренировка учащихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, быстро утомляет школьников своим однообразием, а затрачиваемые усилия часто не приносят удовлетворения ни учителю, ни обучаемым.

Если спросить у учащихся, что им не нравится на уроках английского языка, то, скорее всего, мы услышим ответ: учить английскую грамматику, особенно разветвленную систему времен. Можно ли сделать процесс овладения грамматической стороной речи интересным, продуктивным и творческим? Да, это возможно, и большую помощь в решении данных проблем оказывают игры. Их использование даёт хорошие результаты, повышает интерес ребят к уроку, позволяет сконцентрировать их внимание на главном – овладении грамматическими навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры [4, с. 33].

Игру можно рассматривать как ситуативно-вариативное упражнение, где создаётся возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближённых к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью, высказывания [1, с. 263].

Для изучающих английский язык трудно понять английские времена и почувствовать разницу между некоторыми из них. Традиционный способ объяснения и тренировки данного грамматического явления не приводит к желаемому результату. Обучение становится более эффективным, если ученики активно вовлечены в процесс [7].

Специфика игры заключается в том, что учебные задачи выступают перед ребёнком не в явном виде, а «маскируются». Играя, ребёнок не ставит учебной задачи, но в результате игры он приобретает знания [4].

Можно предложить несколько игр, которые помогут учащимся научиться правильно употреблять времена английского глагола.

FIND YOUR PAIR

Цель: научит быстро определять времена Past Simple и Present Perfect.

Пособия: набор карточек с предложениями, содержащими времена Past Simple и Present Perfect.

Время проведения: 8-10 мин.

Ход игры:

Готовятся карточки с предложениями в Present Perfect и Past Simple, которые перемешиваются и раздаются учащимся по одной. Если в предложении употребляется Present Perfect, то нужно найти ученика, имеющего карточку с глаголом в Past Indefinite, и наоборот. Учащиеся могут передвигаться по классу в поисках своей пары. Нашедшие предложения с одним и тем же глаголом становятся парой. Затем они читают предложения вслух и называют глагол, от которого они образованы.

В карточках можно использовать следующие предложения:

1. We bought a new house last year. / Nick has already bought a textbook.
2. Pete rang me up yesterday. / Ann has rang me up three times today.
3. The cat ate three fishes in the morning. / They have just eaten an ice-cream.
4. My sister swam in the river yesterday. / I have already swum in the swimming-pool.
5. I did my homework two hours ago. / They have done their work in the garden
6. Kate wrote a letter to her friend last week. / My friend has written an article recently.
7. They went to the country last summer. / My father has gone to Africa.
8. My grandfather knew him very well. / We have known each other since our childhood.
9. They saw a book under the table. / Tom has already seen this film.
10. We gave a puppy to my friend. / My dad has just given his telephone number to me [6].

HIDDEN SENTENCES

Цель: развить навыки говорения и аудирования, используя Present Perfect и Past Simple в микро-рассказах.

Пособия: карточки с отдельными предложениями.

Время проведения: 10-15 минут.

Ход игры:

Класс делится на две команды. Одна команда будет искать предложения с глаголом в Present Perfect, другая в Past Simple. Каждая команда придумывает мини-рассказы, затем представители команд выходят и рассказывают мини-рассказы, употребив несколько глаголов в нужном времени, противоположная команда должна на слух определить эти предложения и записать их. Баллы начисляются и за наибольшее количество правильно придуманных предложений, и за правильно услышанные предложения [4].

PICTURES

Цель: научит правильно задавать вопросы в Present Continuous.

Пособия: карточки с отдельными предложениями.

Ход игры:

Школьникам предлагается угадать, что делает тот или иной персонаж, изображенный на картинке, которую они пока не видели. Ребята задают вопросы, например:

P1: Is the girl sitting at the table?

T : No, she is not.

P2: Is the girl standing?

Побеждает ученик, который угадал действие, изображенное на картинке. Он становится ведущим и берёт другую картинку [6].

PRESENTS

Цель: автоматизация употребления изученных глаголов в Present/Past/Future Indefinite.

Ход игры:

Вариант 1. На отдельных листочках ученики должны написать/нарисовать 3 предмета, которые они получили/получат/хотели бы получить на день рождения, а затем сказать, употребив правильную форму глагола, что они делают, делали, будут делать с подарками.

Вариант 2. На отдельных листочках ученики должны написать/нарисовать 3 предмета, которые они дарят, подарили, подарят друзьям. Ученики обмениваются листочками, и каждый говорит, употребив нужное время, что они делают, делали, будут делать с подарками.

Таким образом, использование игр на этапе тренировки грамматического явления обеспечивает многократное употребление его в речи, т. е. способствует выработке жесткости и прочности навыка. Использование нескольких речевых образцов в одной игре способствует сопоставлению разных форм и ведет к гибкости навыка.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 505 с.
2. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Минск : «Высшая школа», 2001. – 522 с.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе: 2-е изд., дораб. / Е. И. Пассов.- М.: «Просвещение». 1988. – 223 с.
4. Павлова, Е.А. «Коммуникативный подход при обучении грамматике (на примере рифмованных текстов)» //Иностранные языки в школе.- 2008. – № 6.- С. 33-34
5. Игра в обучении иностранному языку [электронный ресурс]; Максимова Т.Н. Режим доступа: <http://www.isuct.ru>
6. Игровые приемы в обучении английскому языку, как средство выработки коммуникативной и социо-культурной компетенции
7. [электронный ресурс]; Режим доступа: <http://www.kinder-english.narod.ru>.

8. Использование игр при обучении английскому языку (на примере времен Past Indefinite, present perfect) [электронный ресурс]; Петрова Л.П. Режим доступа: <http://www.festival1september.ru>.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Д. А. Денисова

Томский государственный педагогический университет

Грамматика на протяжении многих лет являлась и продолжает являться предметом интенсивных дискуссий и споров. Она понималась по-разному, она играла и продолжает играть неоднозначную роль при обучении как родному, так и иностранному языку. В одно время грамматике отводилась главенствующая роль, в другое она отходила на задний план, уступая место лексике. Так какова же всё-таки роль грамматики и грамматических навыков в обучении иностранному языку?

Итак, грамматика представляет собой формальный слой языка, который вместе с лексикой и фонетикой образует его целостную систему. Так, Г.В. Рогова считает, что невозможно отрывать грамматику от речи, без неё невозможно овладение какой-либо формой речи, то есть грамматика наряду с лексикой и фонетикой представляет собой материальную основу речи. Грамматика исполняет организующую роль [1, с. 74].

В школе цель обучения грамматике сводится к формированию грамматических навыков в различных видах речевой деятельности в рамках грамматического минимума, определённого государственным образовательным стандартом [2, с. 176].

Грамматический навык – «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий безошибочное употребление грамматической формы в речи» [3]. Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга также как эти виды речевой деятельности между собой. Из этого следует, что грамматические навыки подразделяются на продуктивные и рецептивные. Необходимо отметить, что продуктивные грамматические навыки являются компонентами таких видов речевой деятельности как говорение и письмо; а рецептивные – компонентами таких видов речевой деятельности как аудирование и чтение.

К продуктивным грамматическим навыкам относятся:

- образование грамматических форм и конструкций;
- выбор и употребление грамматических конструкций в зависимости от ситуации общения;
- способность варьировать грамматическое оформление высказывания;

- владение способами перевода основных грамматических категорий на родной язык;
- способность формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу;
- способность различать грамматическое оформление устных и письменных текстов [4, с. 306].

Таким образом, под продуктивными грамматическими навыками понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной и письменной речи.

К рецептивным грамматическим навыкам относятся:

- узнавание и вычленение из речевого потока грамматических конструкций и соотнесение их с определённым смысловым значением;
- дифференциация и идентификация грамматического явления (по формальным признакам и строевым словам);
- соотнесение значения грамматических форм и конструкций со смыслом контекста;
- различение сходных по форме грамматических явлений;
- прогнозирование грамматической формы слова/конструкции;
- определение группы членов предложения (подлежащего, сказуемого, обстоятельства и т.д.);
- определение структуры простого предложения (по строевым элементам, порядку слов и др.);
- определение структуры сложного предложения, границы придаточных предложений и оборотов (инфинитивных, причастных, герундиальных, определительных, обстоятельственных и т.д.);
- установление логических, временных, причинно-следственных, сочинительных и подчинительных отношений и связей между элементами предложений;
- установление связей между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка [4, с. 306-307].

В целом, под рецептивными грамматическими навыками подразумеваются автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации (морфологических форм и синтаксических конструкций) в письменном и устном тексте.

Навык – это результат тренировки. Любой навык, в том числе и грамматический, формируется посредством упражнений. Владение каждым видом речевой деятельности возможно лишь на основе выработки различных навыков, среди которых грамматические навыки играют важнейшую роль.

Очень важно, чтобы все упражнения, направленные на формирование грамматических навыков строились на знакомом лексическом материале и

содержали одно новое грамматическое явление. «Основной принцип при обучении грамматике – это принцип последовательного обучения, то есть грамматический материал подается в определенной последовательности» [5, с. 34].

Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях, которые не могут создать естественной языковой среды, следовательно, овладение грамматическими навыками, как и любыми другими, не может быть произвольным, как в случае с родным языком. Поэтому при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории и её оптимальному сочетанию с речевой практикой. Так как умение изменять и сочетать слова – одно из важнейших условий практического владения языком и использования его как средства общения. Умение изменять и сочетать слова в речи эффективно только в том случае, если оно осуществляется автоматически, то есть включает необходимый набор грамматических навыков.

При обучении иностранному языку как средству общения грамматика изучаемого языка имеет прикладной характер. Она нужна учащемуся для того, чтобы:

- правильно строить иноязычную речь;
- правильно понимать иноязычные высказывания;
- в случае необходимости – уметь сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать требуемые (или наиболее уместные) грамматические формы и конструкции [6].

Формирование навыков устного и письменного общения обеспечивает с помощью грамматики, поэтому она приобретает первостепенное практическое значение.

Как показывает исторический опыт, с одной стороны, попытки отказа от какой-либо грамматики, а с другой стороны, преувеличение её роли в учебном процессе, отрицательно сказываются на результатах практического овладения языком. Независимо от того, какое место отводилось грамматике в обучении иностранному языку, никогда не ставился под сомнение тот факт, что без неё невозможно овладение иностранным языком и его практическое применение. Поэтому роль грамматики в обучении иностранному языку сложно переоценить.

Литература

1. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : Библиотека учителя иностранного языка / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова – М., 1991. – 287 с.
2. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. – М., 1982. – 373 с.
3. Словарь методических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gramota.ru>.

4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – М., 2005. – 336 с.
5. Сысоев, П. В. Нужна ли грамматика, и если нужна, то какая? // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 31-35.
6. Иностранный язык как предмет преподавания [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http: // sytrik.narod.ru](http://sytrik.narod.ru).

ПРЕИМУЩЕСТВА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

У. Р. Джалюкова

Томский государственный педагогический университет

По-видимому, можно найти аргументы в пользу и монологической, и диалогической речи. Сейчас обучение начинается с диалогической речи. И обосновывают это обычно тем, что диалогическая речь легче усваивается. Да, в каких-то отношениях она действительно легче, но ведь и у монологического высказывания есть свои преимущества. Автору этой статьи представляется, что целесообразным является начинать обучение с диалогической речи.

Обучению диалогической речи уделяется в методике немало внимания, так как этот вид речи самый распространенный в устной речи, общении. Исследователи языка давно обратили внимание на варьируемый характер диалогов в зависимости от целей и условия общения. Ввиду сложности природы диалогической речи трудно дать обобщенную и конкретную картину диалогов, поскольку и мотивы, и цели, и проявления личности беседующих бесконечно разнообразны. Отсюда следует что любая классификация условна, но в методических целях она необходима.

Е.И. Пассов, характеризуя данный вид речи, выделял в ней следующие специфические черты:

1. Единицей диалогической речи считается так называемое диалогическое единство, т.е. совокупность двух соседних реплик в диалоге, связанных ситуативно. Далее он отмечал, что термин «диалогическое единство» – сиюминутное, обусловленное данной конкретной ситуацией, а не постоянное.
2. Диалогическая речь не есть только вопросы и ответы.
3. Репликам диалогической речи свойственны эллипсы, дислокации (перестановка слов, частей фразы).
4. В диалогической речи используется много клише, разговорных формул.

5. Психологически диалогическая речь отличается тем, что реплика каждого партнера зависит от речевого поведения другого. Это влечет за собой необходимость быстрой реакции, чему и следует обучать [1, с. 161-162].

В зависимости от целей общения характеристики диалогической речи будут разными, так как разными являются побудительные мотивы общения людей. Люди, вступив в разговор, спрашивая о чем-либо, часто делают это, не зная, как действовать, т.е. диалог вызван необходимостью действовать и побуждает к действию. Именно с помощью диалогической речи разрешаются проблемы повседневной жизни, с которыми они сталкиваются в общественном транспорте, на улице, дома, в магазине, на почте и т. д. Условно такой диалог – диалог действия. Например, человек в новом городе; он не знает, как ему попасть на нужную улицу. Или человек едет в трамвае, у него нет билета – и в том и в другом случае диалог вызван необходимостью действовать. Такому диалогу свойственен исключительно разговорный стиль и краткие реплики собеседников: короткие вопросы, и еще более короткие ответы, частое употребление разговорных клише. Совершенно иной характер имеет диалог, во время которого люди обмениваются впечатлениями, переживаниями, мнениями [3, с. 12]. Это диалог-беседа. Темп таких диалогов более медленный, так как здесь человек размышляет, припоминает, пытается как можно лучше аргументировать свою точку зрения, которая часто может повторяться, уточняться, шлифоваться. Репликами могут быть маленькие или довольно развернутые монологи, с помощью которых собеседники описывают или комментируют факты. Обычно вопросам предшествует информация, из которой логично вытекает вопрос. Ответ также часто сопровождается информацией, с помощью которой говорящий поясняет свою точку зрения. Этот вид речи менее эмоционален, и здесь чаще встречаются грамматически правильное построение предложений в речи [3, с. 13-14].

Зависимость диалога-беседы от ситуации значительно меньшая, чем диалога действия: беседа не привязана к конкретной ситуации, хотя именно определенная ситуация или какой-то компонент ее могут послужить толчком к беседе. В большей степени беседа обусловлена темой: чем сильнее волнует тема разговора каждого из ее участников, тем острее и интереснее протекает диалог [1, с. 162]. С другой стороны, чем большую осведомленность проявляют собеседники в вопросе, тем содержательнее будет их разговор. В беседе, если она представляет интрес для участвующего, ярко проявляется его личность – его знания, жизненные идеалы, принципы, опыт.

Диалог-беседа – это целенаправленный разговор, результат которого зависит от четкого определения цели и других факторов, таких, как выбор ясных и понятных собеседнику вопросов, последовательная постановка их в процессе беседы, умение видоизменить вопросы, учитывая интересы и ответы собеседника, задать наводящие вопросы.

Диалог-беседа, как и диалог действия, имеет несколько разновидностей: диалог, передающий переживания и чувства, диалог-объяснение, диа-

лог-обмен впечатлениями, знаниями, мнениями, воспоминаниями. С точки зрения методики очень важен диалог-спор (беседа с элементами спора), высшим проявлением которой является дискуссия [2, с. 3-5].

Диалог действия (деловое общение или бытовой диалог и т. д.) и диалог-беседа отличаются в композиционном и языковом отношениях. В реальных условиях общения, а иногда и в учебных, имитирующие реальные, признаки этих двух типов диалогов, как правило, совмещаются. Поэтому соответствующие им разновидности могут иметь признаки как диалога – действия, так и диалога-беседы [1, с. 161]. Разделение потока диалогической речи на эти два типа необходимо для практических целей – для создания моделей обучения каждому типу, которые, конечно, будут разными, так как потребуют разных речевых умений.

Возможно ли обучение диалогу – беседе в условиях средней школы, где обучение ведется на весьма ограниченном лексическом и грамматическом материале и при небольшом количестве часов? Представляется, что это не только возможно, но и целесообразно. Во-первых, это речь, как уже говорилось, менее эмоциональна и грамматически правильно оформленная. Во-вторых, для ведения такой беседы необходим большой фактический материал [4, с. 97-98]. Такой материал имеется в текстах для домашнего и классного чтения, газетах, журналах.

Для ведения диалога беседы важно умение оперировать полученной информацией, для чего необходимо понять причинно-следственные связи описываемых явлений. Зачастую работа учителя над информацией текста нередко сводится лишь к контролю понимания путем перевода и постановки вопросов, т.е. учитель прежде всего работает над лингвистической информацией, а его экстралингвистическая информация, информация содержательного и смыслового плана, остается в стороне. Умение вести диалог-беседу связано не только с объемом лексического и грамматического материала, сколько с умением выражать собственные мысли, т. е. с навыками связного высказывания [1, с. 164]. Механизм связной речи не переключается автоматически с родного на иностранный язык, его необходимо специальным образом развивать на материале изучаемого языка.

В связи с тем, что основным компонентом диалога-беседы являются маленькие или довольно развернутые монологи, в процессе обучения необходимо чтобы были освоены различные модели монологической речи: монолог-описание, монолог-рассказ, монолог-рассуждение, монолог-комментарий [2, с. 6]. Таким путем студенты обучаются различным видам собственных высказываний и оперированию информацией.

Однако, диалогу-беседе свойственны и такие взаимодействия реплик, как вопрос и ответ, вопрос и контрвопрос, которые характерны для побудительных и ответных реплик, побуждающих к уточнению или сообщению дополнительной информации. Особое значение приобретает здесь вопрос с предшествующей информацией, который может служить репликой, побуждающей к беседе, репликой, которая, может быть использована для уточне-

ния какой-либо информации, а также для того, чтобы перейти к обсуждению новых фактов или вернуться к обсуждению пропущенных. Определенные требования предъявляются и к ответной реплике. Она должна быть не однозначной, а дающей новую информацию: факты, дефиниции, пространственные толкования и объяснения. Однако в естественной речи здесь возможен и однозначный ответ [4, с. 98-99].

Несомненно, диалог-беседа – сложный вид речевой деятельности. Тем не менее именно он отвечает целям обучения иностранному языку в средней школе.

Очевидно, что от этих доводов невозможно отмахнуться. Тем не менее спор о том, с чего начинать, кажется нам несколько некорректным. Скорее всего нужно ставить вопрос так: что должно преобладать на тех или иных ступенях обучения при параллельном овладении обоими видами речи. И здесь, безусловно, правы авторы общей методики, ратующие за опережение монологической речи.

Литература

1. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. М. : Русский язык, 1989. С. 161 – 165.
2. Рыбакова, С. И. Методика обучения иноязычной устной речи / С.И. Рыбакова. – Воронеж : Издательство Воронежского университета. – 1999. С. 3 – 6.
3. Скалкин, В. Л. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 1986. – №4 – С. 12 – 14.
4. Артемов, В. А Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Дрофа, 2000. – С. 97 – 99.

О ТРУДНОСТЯХ АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Н. А. Дуквина

Томский государственный педагогический университет

Аудирование – «это процесс восприятия звучащей речи, помимо слушания предполагающий еще слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации» [3, с. 238]. Методисты отмечают, что оно является самым трудным для овладения вне языковой среды видом речевой деятельности. Цель данной статьи – рассмотреть трудности, возникающие при восприятии текстов на иностранном языке. Каждый иностранный язык имеет свои особенности звучания, но существуют общие трудности аудирования, характерные для любого иностранного языка, некоторые из них сходны с трудностями аудирования на родном языке [2, с. 13].

Процессы аудирования при общении необратимы, и их практически нельзя проанализировать, так как поступившую информацию невозможно вернуть обратно, чтобы прослушать еще раз, появляются новые сведения. Не всегда человек успевает проанализировать и запомнить услышанное. Поэтому часто не достигается понимания, вследствие этого, процесс обще-

ния может прекратиться [3, с. 239]. Изучив несколько классификаций трудностей аудирования, можно сделать вывод, что к трудностям при иноязычном общении относятся лингвистические (языковые), психологические трудности и контекстуальная осведомленность, трудности, связанные с овладением социолингвистической компетенции, а также с формой предъявления аудиотекста.

Аудирование на родном языке не происходит вне контекста. Мы всегда слушаем с определенной целью, у нас уже имеются некоторые знания и ожидания от аудируемого текста. Понимание материала усложняется, если нам неизвестен контекст, и снижается процесс восприятия информации.

Психологические трудности заключаются в боязни учащихся не понять речь на иностранном языке. Это влияет на то, что они концентрируются на конкретных незнакомых словах, но не на основной идее, смысле текста. Результативность аудирования при этом значительно снижается.

Лингвистические трудности относятся к фонетике, лексике и грамматике. Языковые трудности возникают при наличии в тексте или речи говорящего большого объема незнакомой лексики, особенностей произношения и нового грамматического материала [5, с. 10]. Языковых трудностей много, и они разноплановы.

К лексическим трудностям относятся: распознавание омофонов, паронимов, омонимов, парных понятий (например, east – west), непривычных словосочетаний, фразеологических единиц, цифр, имен собственных, длину предложений, употребление слов в переносном значении, многозначных слов, интернационализмов (т.е. слов, которые в иностранном языке имеют другое значение, «ложные друзья переводчика»). Одним из сложных явлений является восприятие языковой формы. Известно, что понимание пассивных конструкций происходит намного сложнее, чем активных. Но структурная сторона речи должна восприниматься на подсознательном уровне, поэтому при обучении языку следует уделять особое внимание развитию механизма логического понимания формы и структуры [3, с. 240].

К фонетическим трудностям относятся:

- ✓ ассимиляция речевого потока;
- ✓ несовпадение в членении звучащего и графического текста. Например, plain ice может смешаться с play nice;
- ✓ расхождение между написанием и произношением (например, through, cough, rough);
- ✓ подвижность ударения (например, desert (ударение на первом слоге) – to desert (ударение на втором слоге) [1, с. 140].

В среднеобразовательной школе, как правило, не уделяют должного внимания произношению. Неправильное произношение звуков учащимися также препятствует правильному восприятию речи. Умение правильно произносить звуки и владение, характерной для данного языка интонацией, помогает учащимся уловить больше информации, так как им будет легче отделять слова друг от друга.

Более сложными являются проблемы восприятия содержания аудио-текста и речевосприятия. К трудностям восприятия содержания аудиотекста относятся:

- ✓ понимание предметного содержания: что произошло в тексте, где, с кем, когда (цифр, дат, географических названий, имен собственных);
- ✓ понимание логики изложения из-за перегруженности информации (связей между событиями, фактами; зачем произошло то или иное действие и почему);
- ✓ понимание общего смысла, идеи, поступков действующих лиц повествования.

Во многом степень понимания содержания зависит от общего развития воспринимающего. При отборе аудиоматериала необходимо учитывать эти факторы так же, как и ступень обучения, и состав учащихся. Знакомое содержание будет для учащихся неинтересными, а незнакомый и непонятный материал воспринимается крайне трудно.

В процессе понимания человек может быть заинтересован по-разному: с целью ответа на вопрос, понимания содержания, приобретения необходимых знаний, для удовольствия, для получения темы, которую нужно будет развить дальше. Соответствующая установка, по мнению психологов, «может повысить передачу воспринятого сообщения на 25%» [4, с. 170].

Проблемы с условиями речевосприятия связывают, прежде всего, с темпом речи, интонацией и механической речью.

Под механической речью понимается аудиозапись, восприятие которой затрудняется тем, что собеседника, который мог бы при необходимости иногда замедлить речь или перефразировать непонятое высказывание, или помочь жестами и мимикой, не видно.

Темп речи играет не менее важную роль в процессе восприятия. Он важен по тому, что нельзя будет вернуться назад и услышать информацию еще раз. Пониманию способствует увеличение темпа до определенных пределов. Так на начальном этапе обучения фразы произносят с нормальным темпом и лишь в некоторых случаях его замедляют. Например, когда нужно выделить что-то, привлечь внимание учащихся. А. Н. И. Гез считает, что искусственное замедление речи искажает интонационное оформление речи, а также замедляет реакцию, ослабляет внимание (см. Е. Пассов 1977). Быстрый темп речи так же искажает качество звуков и препятствует распознаванию языковых единиц. Слушающий не успевает проговаривать воспринимаемую речь для осмысления, что препятствует пониманию. Но, если происходит диалог, и говорящий может замедлить темп, сделать паузу, повторить при необходимости или даже перефразировать сказанное.

Также существуют трудности, связанные с восприятием того или иного вида речи и типа высказывания. Многие методисты считают, что монологические тексты (среди них лучше повествовательные, чем описательные) воспринимаются легче, чем диалогические. Для восприятия монологиче-

ской речи необходимо хорошее развитие слуховой памяти, логического мышления. В диалогической речи появляются трудности с домысливанием ситуации, если слушатель присоединился к беседе; необходимостью обдумать ответ. При этом следует помнить, что каждый отрезок речи будет звучать единожды.

Однократность и одновременность предъявления информации требует от учащихся быстрой реакции. Но учащиеся, как правило, слушают текст несколько раз и только в процессе совершенствования навыков аудирования, надобность в повторном прослушивании исчезает.

Многое зависит от источника аудирования: живого партнера в беседе или докладчика, речи с аудиокассеты или радиотекста, тембра, силы голоса и индивидуальных характеристик речи, пола говорящего, возраста, а также отклонений от нормативного произношения.

При реальном общении слушатель не может регулировать громкость, длительность и чистоту звучания текста. Поэтому внимание начинает рассеиваться и пропадает интерес [3, с. 239].

Считается, что понимание текста на слух зависит от трёх факторов:

- ✓ от сложности текста. Считается, что чем текст сложнее, тем больше требуется дополнительного материала для снятия трудностей и эффективного восприятия. Исследователи выяснили, что легче воспринимается аудиотекст с использованием наглядных материалов, опорой на печатный текст.
- ✓ от учебных целей и задач. Так, если учебная задача подготовить учащихся к реальной ситуации общения, лучше отказаться от использования опоры печатный текст.
- ✓ от аудитивных умений учащихся. Чем выше уровень знаний и умений учеников, тем быстрее и легче им будет отказаться от дополнительных материалов.

Особой проблемой считают трудности, связанные с «овладением социолингвистической и социокультурной компетенцией» [3, с. 241]. Затрудняет понимание речи собеседника отсутствие знаний норм пользования языком, ситуативных вариантов выражения одной и той же мысли, социальных норм поведения носителей языка, а также истории, традиций и культуры.

Из многих трудностей аудирования иностранной речи основными можно считать условия восприятия речи на слух, трудность процесса перекодирования звуковых сигналов в содержание, ограниченные возможности неопытного аудитора, лингвистические особенности звучащего текста [1, с. 139]. Умение слушать и понимать иноязычную речь важно при изучении иностранных языков. Трудностей, возникающих при аудировании, очень много. В школах не уделяется должного внимания развитию и совершенствованию навыков аудирования. Методисты разработали модель обучения аудированию, но без желания овладеть навыками аудирования, без ежедневных занятий добиться успеха невозможно.

Литература

1. Демьяненко, М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: Теоретический курс / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельник. – Киев : Вища школа, 1984. – 256 с.
2. Кочкина, З. А. Аудирование: что это такое? // Методическая мозаика. – 2007. – №8. – С. 12-18.
3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под ред. В.М. Филатова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 416 с.
4. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
5. Сысоев, П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступени общего среднего образования // Иностранные языки в школе. – 2007. – №4. – С. 9-18.

РОЛЬ ПЕСНИ В РАЗВИТИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Я. Ю. Жукова

Томский государственный педагогический университет

Быстрое развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре, образовании и других областях обуславливают направленность современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Знание иностранных языков стало актуальной потребностью каждого образованного человека. Но знаний грамматической, лексической, фонетической структуры языка недостаточно. Для обучения и взаимопонимания необходимо усвоение огромного количества неязыковой информации, которая включает в себя знание ряда географических и исторических понятий и явлений, сведений о материальных и духовных условиях существования народов и стран, особенностях их истории, культуры, общественно-политического строя, политической системы. Таким образом, общепризнанным стал вывод о необходимости глубоко знать специфику страны изучаемого языка и тем самым о необходимости лингвострановедческого подхода, как одного из главных принципов обучения иностранным языкам.

Термин «лингвострановедение» включает в себя с одной стороны знание языка, а с другой стороны сведений о стране изучаемого языка. Таким образом, особое место лингвострановедческий компонент занимает при отборе языкового материала, который отражает культуру и реалии страны изучаемого языка, так например, знание «национальных реалий», то есть средств, несущих отличительный национальный колорит (например, Биг-Бэн) и фоновой лексики, т.е. дополнительной национально-окрашенной информации.

Для ознакомления учащихся с реалиями и культурой страны изучаемого языка может использоваться песня. Нас часто удивляет то, как быстро мы запоминаем слова песен. Иногда мы забываем практически все из изучаемого иностранного языка, кроме нескольких фраз из какой-нибудь известной песни. По многим причинам они легко запоминаются, оседают в нашей памяти, а затем легко воспроизводятся [4].

Идея использования песен в преподавании иностранных языков не является новой, более того песни считаются одним из самых продуктивных средств обучения. При этом они эффективны как на начальных ступенях обучения, у детей младшего возраста, так и на старших.

Во-первых, песни – это тот текстовый материал, который дети любят, который им интересен, а следовательно, работа с ними положительно эмоционально окрашена для ученика, что в значительной степени содействует усвоению материала.

Во-вторых, музыкальный фольклорный материал способствует постижению языка в контексте культур.

В-третьих, песни являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения.

В-четвертых, при работе с песнями решается проблема многократного повторения высказываний по одной модели. Многократное воспроизведение песни не воспринимается как искусственное [5].

Но для того, чтобы песня сыграла свою положительную роль, нужно придерживаться определенного алгоритма её использования. Начинать нужно с тщательного отбора песни. Здесь следует придерживаться некоторых принципов:

- 1) аутентичность песни;
- 2) лингвострановедческая ценность;
- 3) языковая ценность;
- 4) информативность;
- 5) соответствие возрасту и интересам учащихся;
- 6) соответствие песни уровню знаний учащихся;
- 7) соответствие песни учебным программам и ее методическая ценность [2].

Песня может выполнять многие функции в преподавании:

- 1) знакомит учеников с музыкой, а через нее и с культурой страны изучаемого языка;
- 2) стимулирует общения в группе, т.к. включает в себя смысловое содержание и музыкальное оформление;
- 3) развивает у учеников умения оценивания и формулирования критической точки зрения;
- 4) мотивирует монологическую речь учеников, так например, рок-музыка, популярная среди молодежи, дает возможность ученикам высказываться по данной теме [1].

Главная цель использования песни в классе заключается в развитии слуховых и произносительных навыков. Но пение на уроке не должно сводиться к простому заучиванию и исполнению английской и американской песни. Его эффективность резко возрастает, если содержание песни каким-то образом связывается с содержанием изученного на уроке материала. Для достижения наилучшего результата уроки с использованием песен должны проходить три ступени: подготовительная ступень, основная и итоговая. Каждая из них имеет свою логику проведения.

На подготовительной ступени ученики работают с микротекстами о том или ином направлении в музыке, группе или исполнителе, процессах, происходящих в обществе в момент написания песни. Целью этого этапа является развитие речевых навыков монологической речи и расширение кругозора учеников. Для проведения этого этапа им предлагается заранее ознакомиться с материалом по заданной теме.

Вторая ступень включает презентацию песни и ее обсуждение. Здесь могут быть применены упражнения на проверку общего понимания текста песни и отдельных деталей, также система упражнений может быть направлена на то, чтобы сосредоточить внимание учащихся на тех элементах культуроведческой информации, которые содержатся в тексте.

На основной ступени ученики ведут дискуссию по проблематике песни, высказывают свое мнение, понимание.

Необходимо также помнить, что не только текст песни представляет интерес, но и сама музыка, которая может создать благоприятную атмосферу в классе, стимулировать воображение учащихся, может вызывать сильный эмоциональный отклик.

Для развития лингвострановедческой компетенции важно наличие в тексте следующих сведений: география и история страны изучаемого языка, факты политической и социальной жизни, факты повседневной жизни, наличие этнокультурной информации, различного рода символики, разговорные формулы, нормы и ценности общества.

Однако следует заметить, что не все песни несут одинаковую страноведческую нагрузку. Некоторые песни можно использовать для изучения какой-либо темы, другие содержат в себе лишь отдельные факты, которые могут повлиять на развитие лингвострановедческой компетенции и это представляет собой проблему, ведь в таком случае может просто не хватить времени, чтобы прослушать большое количество песен с целью усвоения некоторых заключённых в них фактов [3].

Музыка может быть отражением общества и культуры. Идеология, потребности, проблемы общества выражаются в песнях и музыке на сознательном и подсознательном уровне.

Таким образом, очевидно, что песенный материал действительно богат информацией, необходимой для развития лингвострановедческой компетенции, с помощью песни действительно можно поднять её уровень.

Изучение культуры, традиций, обычаев англоговорящих стран и родной страны имеет огромное значение для развития ребенка в целом. А ведь человек, который восхищается, умеет ценить искусство и традиции разных народов, никогда не будет агрессивен и не толерантен к этим народам, носителям самобытной духовной культуры.

Литература

1. Использование английской песни для развития социокультурной компетенции у старшеклассников. – Режим доступа : <http://www.eng.1september.ru>
2. Песня как один из приемов обучения иностранному языку. – Режим доступа : <http://www.englishclub.narod.ru>
3. Cullen, Brian. Music and Song in Discussion. – Режим доступа : <http://www.brian-celtic.com>.
4. Murphey, Tim. Music and Song. – Oxford. – 1992. – P. 151.
5. Orlova, Natalia. Developing Speech Habits with the Help of Songs. – – Режим доступа : <http://www.englishclub.narod.ru>.
6. Tomalin, Barry; Stemplesky, Susan. Cultural Awareness / Barry Tomalin, Susan Stemplesky. – Oxford. – 1993. – P. 160.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. С. Иванова

Томский государственный педагогический университет

Преимущества использования Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. Ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей. С одной стороны Интернет-технологий (ИТ) при правильном использовании способствуют оптимизации и эффективности учебного процесса. Но с другой стороны, не секрет, что Всемирная Паутина наполнена недостоверной и некачественной информацией. В научной литературе существует немало описаний того, как методически неграмотно построенная работа учащихся с Интернет-ресурсами способствовала формированию у них не только ложных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка, но даже расизма и ксенофобии [1].

Поэтому обучение с применением ИТ требует иных методов, иной дидактической системы, основанной на личностно ориентированном подходе к образованию. Личностно ориентированный подход к образованию в современном мире новейших технологий, по мнению Е.С. Полат, базируется прежде всего, на выработке критического и творческого мышления, которые можно формировать при наличии проблемности изложения материала,

дополнительного поиска необходимой информации, сравнения противоположных точек зрения, поиска оригинального решения проблемы и т.д. Именно ИТ предоставляют учащимся широкое поле деятельности для поиска, анализа, сопоставления, дебатирования, т.е. для развития навыков критического мышления.

Особое внимание стоит уделить тем свойствам ИТ, которые характеризуются как дидактические. Под дидактическими свойствами того или иного средства обучения понимаются основные характеристики этого средства, которые отличают их от других, как в плане теории, так и в плане практики [2, с. 31]. Дидактические свойства мультимедийных средств основываются на двух важнейших функциях Интернета – информационной и коммуникативной, которые необходимы для решения дидактических задач. Дидактические задачи могут быть решены только собственно дидактическими средствами, т.е. отбором и организацией материала, его классификацией и структуризацией, а так же отбором методов, соответствующих поставленной задаче, форм контроля и оценки изученного материала. Таким образом, можно определить ряд дидактических задач, которые эффективно решаются в процессе преподавания с помощью средств, составляющих услуги ИТ:

- ✓ формирование и совершенствование навыков и умений чтения и аудирования, устной и письменной речи, говорения;
- ✓ расширения активного и пассивного словарей;
- ✓ формирование элементов глобального мышления;
- ✓ формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка;
- ✓ формирование навыков работы в группе [3, с. 101].

В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы. К наиболее распространенным формам телекоммуникации относятся электронная почта, чат, форум, ICQ, видео-, веб-конференции и т.п.

Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и видео- материал по различной тематике на разных языках. Однако для того, чтобы учащиеся не потерялись в большом количестве информации разного содержания и разного качества, а наиболее продуктивно использовали ее для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-материалов, направленных на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет. В отличие от форм телекоммуникации учебные Интернет-материалы созданы исключительно для учебных целей. Они могут быть разработаны по различным предметам, включая иностранный язык.

В сети существует много готовых шаблонов для создания обучающих веб-заданий и тестов, которые можно разделить на две основных группы. Прежде всего, это тестовые задания, созданные на основе уже имеющихся шаблонов. Однако в последнее время достаточно успешно применяется

вторая группа шаблонов для создания более сложных поисково-проблемных веб-заданий.

Среди проблемно-поисковых заданий выделяют пять видов учебных Интернет-материалов: хотлист (hotlist), трежа хант (treasure hunt), сабджект сэмпла (subject sampler), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), и вебквест (webquest) [4, с. 100].

Hotlist – «список по теме» представляет собой список Интернет сайтов по изучаемой теме. Его достаточно просто создать и он может быть полезен в процессе обучения. Hotlist целесообразно использовать, когда у студентов еще мало технических навыков, тема задания новая, недостаточно времени для выполнения задания. Hotlist можно постоянно обновлять и дополнять в любое время, он является базой для создания и выполнения более сложных веб-проектов.

Multimedia Scrapbook может использоваться когда у студентов уже есть некое общее представление о теме. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы Multimedia Scrapbook могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала. При помощи этого материала студенты выполняют всевозможные задания по теме: доклады, презентации, создают собственные веб-страницы и т.д. MS одновременно расширяет способы выполнения различных заданий, предлагает массу разнообразного материала; развивает критическое мышление, поскольку оно ориентирует студентов на самостоятельную работу; позволяет синтезировать различные материалы и логически их организовывать, выбирать наиболее интересный аспект темы.

Treasure hunt – «охота за сокровищами» – во многом напоминает hotlist. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов учитель направляет поисковую деятельность учащихся. В конце treasure hunt учащимся может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Subject sampler – особый вид веб-проекта, позволяющий выявить интересующие студентов аспекты темы и нацелить их на критическую оценку полученной информации. После изучения каждого аспекта темы учащимся необходимо ответить на вопрос. Главной особенностью Subject sampler является то, что получение информации должно строиться на эмоциональном уровне. Необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому вопросу. Активность учащихся здесь довольно велика. Возможно обсуждение мнений с другими учащимися группы.

Webquest – один из самых сложных видов веб-заданий, которое предполагает работу с большим объемом материала, исследовательскую деятельность и критическое осмысление информации. Преподаватель может использовать Webquest, чтоб создать мотивацию для решения сложных спорных проблем; добиться глубокого осмысления и понимания различных аспектов проблемы; познакомить студентов с различными интерпретациями проблемы; развить навыки работы в группе. Прежде чем разделить учащихся на группы, весь класс знакомится с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым погружается в проблему предстоящего проекта. Учитель отбирает ресурсы сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения все учащиеся узнают друг от друга уже все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении учащиеся должны высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия (если это приемлемо) [5, с. 54-60] [4, с. 57-62].

Разработка учебных Интернет-материалов позволила совершенно по-иному посмотреть на образовательные ресурсы сети Интернет и начать восприятие их не в качестве дополнительных (хотя таковыми они могут являться), а в качестве аналоговых или альтернативных. Учебные Интернет-материалы (наряду с печатными учебниками и учебными пособиями) также могут быть направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенций (по видам речевой деятельности). Многие из умений, которые приобретаются в процессе работы с Интернет-технологиями, являются универсальными сразу для нескольких видов речевой деятельности: продуктивных (говорения и письма) и рецептивных (аудирования и чтения). Например, умение отделять главную информацию от второстепенной может относиться как к аудированию, так и к чтению, а высказывать и аргументировать свою точку зрения – к говорению и письму.

Рассмотрим спектр коммуникативно-речевых умений (по видам речевой деятельности), развиваемых при использовании учебных Интернет-материалов.

- ✓ Чтение: умения выделять необходимые факты/сведения, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь между событиями, обобщать содержащуюся в тексте информацию, оценивать важность/достоверность информации, отбирать значимую информацию в тексте/в ряде текстов (что является характерным для заданий типа Hotlist, Multimedia Scrapbook).
- ✓ Письмо: умения описывать события/явления, сообщать и запрашивать информацию, выражать собственное мнение, кратко пре-

давать содержание несложного текста, фиксировать необходимую информацию из прочитанного и составлять тезисы или развернутый план выступления, обобщать информацию, полученную из разных источников (Treasure hunt, Subject sampler, Webquest).

- ✓ Говорение: умения участвовать в беседе, запрашивать и обмениваться информацией, высказывать свою точку зрения, брать на себя инициативу в разговоре, подробно/кратко излагать прочитанное, давать характеристику фактам (Subject sampler, Webquest)
- ✓ Аудирование: умения определять тему/проблему, выделять факты, примеры, аргументы в соответствии с поставленным вопросом, обобщать содержащуюся в тексте информацию, определять свое отношение к ней (Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure hunt)[4, С.108-109].

Развитие перечисленных умений полностью соответствует требованиям современного образовательного стандарта по иностранным языкам, что еще раз доказывает преимущества использования Интернет-технологий. Это значит, что внедрение Интернет-ресурсов в процесс обучения способствует достижению основных целей обучения иностранному языку.

Литература

1. Интернет-ресурсы. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm>
2. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 14-17.
3. Полат, Е.С. Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие для вузов. М., 2002. 336 с.
4. Сысоев, П.В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре. / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура № 2. Томск, 2008. С. 100-111.
5. Титова, С.В. Ресурсы и службы интернета в преподавании иностранных языков. М.: Издательство Московского университета, 2003. – 267 с.

ЭТАПЫ И СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ РАБОТЕ С ВИДЕОФИЛЬМАМИ

О. С. Колосова, С. С. Чайковская

Томский государственный педагогический университет

Целью обучения иностранному языку в вузе является создание условий для развития коммуникативной компетенции. Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, достаточно трудно. Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка, используя для этого различные методы, приемы и средства.

В современной методике обучения большое внимание уделяется использованию различных каналов поступления информации, что положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала, и наглядности демонстрируемого изучаемого материала. Наиболее полно данным характеристикам соответствуют видеофильмы.

Преимущества использования видео в учебном процессе объясняются доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников; наличием определенного опыта пользования видеотехникой и видеопродукцией; возможностью более активной творческой деятельности преподавателя и учащихся. Следует отметить, что речь идет о видеоматериале, демонстрация которого подчинена определенным учебным целям и, следовательно, организована особым образом и состоит из нескольких этапов [5, с. 77]. Поэтому одной из важных задач является структурирование этапов работы с видеотекстами на уроках иностранного языка.

При работе с любым текстом в методике обучения иностранным языкам принято выделять три основных этапа: дотекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап [2, с. 59].

На дотекстовом этапе снимаются языковые трудности восприятия текста и трудности понимания содержания, вводятся и семантизируются новые слова, осуществляется проверка понимания ранее изученного лексического и грамматического материала, анализируются незнакомые аутентичные разговорные формулы, лингвострановедческие реалии, формируется социально-психологический фон и содержательные ориентиры для дальнейшего восприятия формы и содержания фильма (эпизода). Также снимаются возможные трудности понимания путем чтения и выборочного аудирования отдельных фрагментов звукового сопровождения фильма [1, с. 21].

На этом этапе задания и упражнения могут быть представлены в следующих формах:

- 1) кратко охарактеризовать тип видеоматериала, который предстоит посмотреть, сообщить основную информацию о видеоматериале (1-2 фразы: “Вы посмотрите видеоматериал о...”);
- 2) сообщить значение незнакомых слов, важных для понимания содержания и о значении которых нельзя догадаться по контексту и словообразовательным элементам;
- 3) показать учащимся фотографии, рисунки, схемы и т.д., в той или иной степени информирующие о содержании видеоматериала (например, прежде чем демонстрировать видеоматериал о проблемах образования молодежи страны изучаемого языка, можно предъявить студентам схему системы образования или познакомить их с результатами социологического опроса по данной проблеме и т.д.);
- 4) дать установку на быстрый темп говорения и необходимость не бояться этого, а постараться понять только основную информацию;

- 5) дать сокращенный, упрощенный вариант аудиотекста или его транскрипцию;
- 6) предложить список ключевых фраз и выражений;
- 7) предложить составить ассоциогамму основных понятий (ключевых слов/фраз) по теме, проблеме, которой посвящен предлагаемый видеоматериал.

На предварительном этапе работы с видеоматериалом не следует забывать, что предлагаемые учащимся задания не должны раскрывать содержание видеоматериала полностью, так как в этом случае студенты потеряют к нему всякий интерес, что отрицательно скажется на результатах восприятия. Необходимо дать установку и сформулировать коммуникативную задачу: как и с какой целью учащиеся должны смотреть видеоматериал [5, с. 79].

На текстовом этапе демонстрация самого фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью зрителей – обучаемых. Учащиеся отвечают на вопросы, предложенные преподавателем перед просмотром. Затем используются упражнения типа:

- 1) выбрать правильный ответ;
- 2) расположить предложения в соответствии с сюжетной линией фильма;
- 3) разбить фильм на логические части и выбрать заголовок для каждой из них из предложенных;
- 4) ассоциировать следующие высказывания (реплики) с героями фильма;
- 5) ассоциировать следующие события с местом действия;
- 6) назвать участников диалогов;
- 7) выбрать правильный вариант продолжения реплики и т.д.

Целью этих заданий является контроль уровня понимания. В случае, если контроль показывает менее, чем достаточный уровень понимания, необходимо вернуться к блоку дотекстовых заданий и упражнений, затем еще раз к просмотру видеоматериалов и к вопросам, направленным на контроль. В том случае, если контроль показывает достаточный уровень восприятия и понимания общего смысла видеоматериалов, можно переходить к следующему этапу работы или предложить повторный просмотр для более детализированного восприятия видеоматериала:

- 1) обратите внимание на внешность героев/ место действия;
- 2) попробуйте зафиксировать имена собственные, которые используются в видеоматериале;
- 3) обратите внимание на даты, которые прозвучат в видеоматериале;
- 4) проследите динамику сюжета и попробуйте воспроизвести последовательность действий в видеоматериале;
- 5) ответьте на вопросы с опорой на заполненную во время просмотра схему, таблицу, ассоциогамму;

- 6) зафиксируйте существительные/прилагательные/глаголы/ наречия, которые вы услышите в процессе просмотра видеоматериала;
- 7) обратите внимание на междометия, которые используют герои видеоматериала, посторонние звуки, шумы и попробуйте их прокомментировать [3, с. 8].

На послетекстовом этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на предтекстовом этапе ориентиров восприятия фильма обучаемыми, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств [1, с. 22].

Целью третьего этапа является создание ситуативной основы для дальнейшего формирования коммуникативной компетенции. Ситуативной основой должно стать содержание видеоматериалов, особенности сюжета, характеристики героев и т. д. На данном этапе используются упражнения, направленные на развитие продуктивных умений в устной речи:

- 1) пересказ содержания видеоматериала по цепочке, отдельным пунктам плана и т.д.;
- 2) продолжение содержания видеоматериала;
- 3) комментирование того, что было (не) интересно, ново, значимо для студента;
- 4) оценка события, поступков героев с опорой на ключевые слова / предложения;
- 5) ответы на вопросы с опорой на заполненную во время просмотра схему, таблицу, ассоциограмму;
- 6) интерпретация названия видеоматериала;
- 7) проектная работа, связанная с подготовкой аналогичных видеосюжетов самостоятельно (проведение видеоэкскурсии по городу / школе и т.д., посещение школьного концерта, рассказ о своей семье и т.д.);
- 8) ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма [4, С. 130].

Целесообразно также использовать вопросно-ответную работу, драматизацию, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов), последующее озвучивание фильма, воспроизведение и реализацию показанных в фильме ситуаций общения, их расширение, дополнение, перенос на ситуации обыденной жизни обучающихся [4, с. 290].

За формулировкой заданий следует блок повторного просмотра видеоматериалов. Завершающим блоком на этом этапе также является оценка работы и исправление ошибок.

В заключение хотелось бы отметить, что использование видеоматериалов помогает достичь положительных результатов в изучении иностранных языков на всех этапах обучения. Но, не следует забывать, что при работе с видеофильмом необязательно использовать весь комплекс заданий и уп-

ражнений. В зависимости от уровня подготовленности учащихся, систему можно интерпретировать, выбирая задания, наиболее полно отвечающие целям данного этапа обучения.

Исходя из собственного опыта, можно отметить, что использование видеофильмов на уроках иностранного языка дает положительные результаты. Дети живо реагируют на предложенные задания, активно и с удовольствием выполняют упражнения, с интересом смотрят видеофрагменты, что позволяет достичь высокого уровня качества образования по сравнению с традиционной подачей материала. Учебные видеоматериалы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования и совершенствования речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для школьников на всех этапах обучения. Эффективность использования видеофильма зависит от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами урока.

Литература

1. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3. – С. 20-23.
2. Дубровин, М. И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе: пособие для учителей средней школы. / М. И. Дубровин. – М.: Просвещение, 1979. – 143 с.
3. Ильченко, Е. В. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября, Английский язык. – 2003. – №9. – С. 7-10.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – Минск: Высшая школа, 2004. – 522 с.
5. Писаренко, В. И. Особенности организации работы с видеофильмами // Научно-методический журнал «Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы». – 2002. – Выпуск 10. – С. 77-83.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИЙ

Е. В. Корчуганова

Томский государственный педагогический университет

За последнее время понимание роли ситуаций в учебном процессе значительно изменилось. Значение ситуаций в учебном процессе стало рассматриваться в тесной связи с методическими задачами, с необходимостью и целесообразностью применения именно данного средства ситуаций на конкретном этапе учебного процесса. Ситуации являются одним из эффективных средств обучения иностранному языку. Они используются как при комплексном, так и при аспектном обучении языку. Особенно интенсивно и продуктивно ситуации применяются при обучении лексики. Однако эта тема недостаточно освещена в методической литературе, что увеличивает ее

актуальность. Среди методистов, занимающихся разработкой данной темы, стоит выделить Е.И. Пассова, А.А. Леонтьев.

Основной практической целью обучения лексическому материалу иностранного языка является формирование лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Лингвopsихологическая характеристика лексических навыков играет важную роль на этапе их формирования.

Лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности. Этот навык может быть сформирован как на базе активной лексики (рецептивно – активные лексические навыки), так и на базе пассивной лексики (рецептивно – пассивные лексические навыки). [1, с. 85]

Таким образом, основными компонентами лексического экспрессивного речевого навыка являются:

- 1) словоупотребление в соответствии с семантическими и стилистическими нормами современного литературного языка в устной и письменной речи;
- 2) образование в соответствии с нормами современного иностранного языка простых, производных, сложных слов. [4, с. 126]

Под рецептивными лексическими навыками подразумеваются навыки узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений (структуры слова и его употребления). [4, с. 120]

Психофизиологической основой лексических речевых экспрессивных и рецептивных навыков являются лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических, слухо–речемоторных и графемно–фонемных образов слов и словосочетаний.

В каждом процессе присутствуют свои этапы. К этапам формирования лексических навыков по мнению С.Ф. Шатилова относятся:

- ✓ этап презентации, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения;
- ✓ этап ситуативной тренировки и создания прочных лексических речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях;
- ✓ варьирующий ситуативный этап – этап создания динамичных лексических речевых связей, т.е. обучение новокомбинированию знакомых лексических элементов в различных контекстах в заданных пределах. [4, с. 125]

По мнению Е.И. Пассова для любого использования лексической единицы необходимо:

- 1) вызвать лексическую единицу в памяти соответственно задаче;

- 2) мгновенно сочетать данную лексическую единицу с предыдущей или последующей адекватно речевой задаче в данной ситуации;
- 3) слуховые и речевые следы от самого начала в их соотнесенности (слуховой контроль);
- 4) соотнесенность слуховых и речедвигательных следов слова со зрительным образом предмета;
- 5) ассоциативные связи слова с кругом других слов;
- 6) связи слова, составляющие его смысловое строение;
- 7) соотнесенность слова с ситуацией. [3, с. 161]

Важно подчеркнуть, что ситуативность слова основана не на неких обособленных связях, отличных от тех, что обеспечивают формальную и семантическую правильность слова. Форма, значение и назначение слова представлены на физиологическом уровне как единая полифункциональная система. Ведущим звеном является «назначение» слова, т. к. слово несет основную коммуникативную нагрузку и поэтому в говорении оно выражает отношение говорящего, его эмоциональное состояние. Следовательно, можно сказать, что «форма» слова и его «значение» маркированы «назначением». [2, с. 161]

Е.И. Пассов считает, что формирование лексических навыков происходит согласно следующим позициям. Во-первых, новые лексические единицы как бы «навязываются» учащимся. Дети приходят на урок иностранного языка после других уроков, и их мозг работает в другом, не соответствующем восприятию слов, режиме. Поэтому новые лексические единицы воспринимаются как незначимые. Во-вторых, ученики при этом пассивны. Они запоминают, но запоминание здесь самоцель, т.к. оно произвольно. В основе лежит стратегия: сначала запомни, затем используй. В-третьих, семантизация 10-15 слов занимает часто 20-25 минут урока. Семантизация составляет 1/10 часть всего учебного времени. В-четвертых, семантизация – это лишь сообщение значений, главным же в словоупотреблении является не само значение слова, а его связи. [2, с. 162]

Согласно с этими позициями можно вывести две проблемы на этапе формирования лексических навыков: во-первых, вызвать у учащихся потребность в новых словах, во-вторых, дать им эти слова в удобном для использования виде.

Одним из таких удобных видов являются ситуации. Определение ситуации разнообразны и многоплановы. Их можно суммировать и выделить центральные моменты. А.А. Леонтьев различает «речевую ситуацию», которая является «совокупностью факторов предречевой ориентировки», влияющих на изменение программы или операционной структуры речевого действия, и «учебно-речевую», т.е. «совокупность речевых и неречевых условий», которые мы задаем учащемуся, чтобы он «осуществлял речевые действия в соответствии с намеченной коммуникативной задачей». [3, с. 82]

Е.И. Пассов дает следующее определение: «речевая ситуация есть частный случай деятельности. Это значит, что ситуации присущи следующие

черты деятельности – целенаправленность, содержательность, эвристичность, иерархичность, наличие мотива, повода. Ситуация – не статичная застывшая совокупность взаимоотношений. Она- динамична, т.е. изменяется постоянно, вместе с речевыми действиями. Е. И. Пассов считает, что исходя из вышесказанного, можно дать следующее более широкое определение: «ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений двух (и более) субъектов, которая, будучи основанной на отражении ими объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности и питает эту деятельность». [3, с. 88]

Виды ситуаций многократно обсуждались в методической литературе. Существует много характеристик, строгая классификация еще не создана, но просматриваются несколько оснований, по которым предлагается рассматривать ситуации. [3, с. 95]

- 1) по отношению к процессу коммуникации: естественные (ситуации, в которых присутствует определенный круг предметов и явлений действительности, побуждающих к высказыванию); и искусственные (ситуации, созданные художественно-изобразительными средствами);
- 2) по способу воссоздания ситуаций: внеязыковые или экстралингвистические (ситуации – стимулы, создаваемые с помощью экстралингвистических средств); и лингвистические или языковые (стимул создается с помощью описания);
- 3) по характеру ситуаций: предметные (совпадает с экстралингвистической); и ситуации отношений (взяты в обобщенном виде отношения между говорящим и слушающим, между предметами, о которых говорится в высказывании, а также отношения самого говорящего к предмету высказывания);
- 4) по объему ситуаций: микроситуации (простой стимул, речевая реакция из двух – трех взаимосвязанных реплик); и макроситуации (сложный стимул, отражающий динамичную ситуацию; реакция на этот стимул – расширенный диалог). [3, с. 96-100]

Классификация Г. Пифо менее четкая. Он считает, что предлагаемые виды ситуаций выделены по их методической направленности. Вот два из этих видов:

- ✓ ситуации, которые вызывают определенные речевые действия;
- ✓ воображаемые ситуации («что бы вы сделали, если бы...»).

Вполне очевидно, что любая воображаемая ситуация может вызывать речевое действие. Поэтому этот критерий, на основе которого Г. Пифо классифицирует ситуации объединенный, а не различительный. И его использование в методической литературе почти не рассматривается. [3, с. 98]

Каждая ситуация имеет свою функцию. Классификация ситуаций в рамках их функций – тема самостоятельной работы. В данном случае, с точки зрения организации речевого материала существует два основных вида ситуаций:

- 1) обусловленные ситуации – ситуации, в которых реплика обучаемого обусловлена определенным контекстом, ситуативным полем первой реплики и задачей говорящего (задачей, которая перед ним поставлена в установке или вытекает из нее);
- 2) необусловленные ситуации – ситуации, в которых говорящий не связан жесткой программной деятельностью, его речевые действия более или менее свободны и направляются в данной ситуации общей задачей, которая в полном объеме невыполнима одним речевым действием, одной репликой. [3, с. 99]

Обусловленные и необусловленные ситуации – это два вида методической организации одной ситуации, т.к. любая обусловленная ситуация может быть доведена до необусловленной.

Таким образом, рассмотренные виды ситуаций убеждают, что строгая и единая их классификация не создана. Многие методисты считают, что одной из причин этого является неверная методология. Е. И. Пассов утверждает, что авторы пытаются найти всеобщую, всеобъемлющую классификацию, а не классификацию для конкретных учебных целей. Ситуации являются одним из важнейших средств обучения. Они служат опорой при работе не только над лексикой, но и над грамматикой, а также при формировании лексических навыков. Формирование лексических навыков является важным этапом при изучении лексического материала. Согласно целям применения в методической литературе для формирования лексических навыков выделяют различные виды ситуаций. Однако при работе с ними нужно помнить, что невнимательное и неумелое использование ситуаций может увести учеников от решения главной задачи, подменить цель ярким средством, может стать препятствием на пути к глубокому овладению знаниями.

Литература

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Учебное пособие для педагогических институтов. – М: Просвещение, 1990. – С. 221.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 223.
3. Пассов Е. И. Основные вопросы обучения иностранной речи. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический институт, 1976. – С. 163.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык»-2-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 223.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ю. В. Красник

Томский государственный педагогический университет

Жизнь в современном мире нельзя представить без использования компьютерных технологий. Использование компьютера на уроках иностранного языка – требование времени. Можно выделить следующие виды компьютерных технологий, используемых в общеобразовательных учреждениях:

- ✓ электронная почта;
- ✓ списки рассылок (List-серверы);
- ✓ электронные доски объявлений (BBS);
- ✓ телеконференции;
- ✓ компьютерные презентации;
- ✓ Gopher- и WWW-серверы [5].

Каждый из вышеперечисленных видов компьютерных технологий имеет достоинства и недостатки, которые рассмотрены ниже. Так, при работе с электронной почтой на уроках английского языка формируются и совершенствуются навыки чтения и письма, за счет выполнения следующих заданий:

- поместить объявления о поиске друзей на различных сайтах по переписке (например, <http://www.interpals.net>);
- написать информацию о себе, своих интересах;
- ответить на полученные сообщения, соблюдая правила и нормы межкультурной коммуникации;

Но при использовании на занятиях по английскому языку электронной почты невозможно формирование и совершенствование лексических и аудитивных навыков.

Списки рассылок предлагают актуальную информацию по любой интересующей и необходимой информации. Их использование повышает мотивацию к изучению английского языка, делает урок ярче и интереснее. После прочтения рассылок ученикам предлагается высказать мнение по поводу полученной информации, аргументировать свою точку зрения. Таким образом, у учащихся формируются не только навыки чтения, но и говорения. Такой же эффект достигается и при использовании электронных досок объявлений. Но ни они, ни списки рассылок не дают возможности формирования аудитивных навыков.

Специфика телеконференции позволяет формировать и совершенствовать лексические и аудитивные навыки. Учащиеся знакомятся с нормами речевого этикета, познают иноязычную культуру в режиме реального времени. Также положительным аспектом международных проектов является

их беспредметность, то есть общение в любом случае состоится на иностранном языке, независимо от выбранной темы.

Довольно интересным является использование WEB-страниц на уроках английского языка, которые позволяют находить информацию о городах и странах, различных явлениях социально-культурной жизни представителей изучаемого языка, использовать электронные словари и другие ресурсы, тем самым поддерживая мотивацию учащихся к изучению иностранного языка.

Но наиболее эффективным видом компьютерных технологий с точки зрения использования их на уроке иностранного языка являются компьютерные презентации, которые позволяют не только повысить мотивацию учащихся, а также:

- формировать и совершенствовать лексические, грамматические и аудитивные навыки;
- вовлечь учащихся в самостоятельный процесс обучения;
- использовать большое количество иллюстративного материала;
- развить творческий потенциал учащихся;
- сделать работу над лексическим материалом более интенсивной и продуктивной, исключив время для написания материала на доске.

Также необходимо заметить, что презентации способны воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную, и, в случае самостоятельной работы учащихся над созданием презентаций, моторную.

Наиболее эффективной компьютерной программой для создания презентаций является Microsoft Power Point, которая позволяет не просто создать набор слайдов, но и использовать звуковое оформление. Так, например, при изучении лексического материала по теме «Animals» можно не просто представлять учащимся фотографии/картинки с изображением животных, но и озвучить каждую из них звуками, которые издают продемонстрированные животные. При этом следует заметить, что звуки животных в разных культурах передаются по-разному. Данный способ представления лексики не только делает процесс изучения иностранного языка более ярким и интересным, но и способствует расширению кругозора учащихся.

Следует заметить, что использование компьютерных презентаций на уроке не должно превышать 15-20 минут, при этом делать это можно на различных этапах урока. Кроме того, компьютерные презентации позволяют использовать различные формы классной работы:

- 1) фронтальная работа (ответы на вопросы);
- 2) работа в парах (составление диалогов);
- 3) индивидуальная работа (составление рассказа, аудирование) [2, С. 14].

Структура презентации может варьироваться и включать в себя следующие задания:

- 1) описание предмета/явления двумя-тремя фразами;
- 2) группировка изображенных слова по смыслу (например, дикие животные – домашние животные – птицы);
- 3) составление диалога, используя данные предложения;
- 4) ответы на вопросы, используя полученные данные (например, объяснить, как доехать до вокзала, при этом учащийся опирается на изображенную на проекторе карту города);
- 5) выбор из предложенных рисунков один, подходящий к прослушанному тексту;

При работе с учащимися классов и школ с углубленным изучением естественных наук эффективно использование на уроке не только фотографий/картинок, но и различных таблиц, диаграмм.

Кроме того, на средней ступени обучения учащиеся могут самостоятельно приготовить компьютерную презентацию на заданную тему, которую они затем самостоятельно представят на уроке. Таким образом, учащийся сможет не только проявить свой творческий потенциал, но также научиться осуществлять поиск необходимой информации в Интернете. Например, при изучении лексического материала по теме «City/Town» можно предложить учащимся сделать презентацию об их любимом городе, городе в котором они хотели бы побывать. В случае, если ребенок хорошо рисует, он может не использовать для презентации найденные в Интернете и других источниках фотографии/картинки, а воспользоваться своими собственными работами, что не только повысит его мотивацию, но и будет способствовать более глубокому запоминанию лексического материала. Также учащиеся могут выполнять задание не только индивидуально, но и в группе, а представление созданной презентации будет способствовать закреплению изученного лексического материала.

При самостоятельной работе учащихся над выполнением задания следует указать ее направление, дать несколько ссылок на сайты с полезной информацией по рассматриваемой теме, рассказать о требованиях к подготовке и презентации работы.

Таким образом, использование компьютерных технологий на уроках английского языка является интересным и весьма продуктивным способом работы над лексическим материалом, который не просто помогает учащимся легче запомнить новые слова, но и повышает мотивацию, развивает творческий потенциал детей.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
2. Музланова, Е. С. Использование компьютерных технологий на уроках
3. Английского языка / Е. С. Мусанова, Е. И. Кисунко // Английский язык: Приложение к газете «Первое сентября», 2006. – № 12. – С. 13–18.
4. Подпригорова, Л. А. Использование интернета в обучении

5. иностранным языкам / Л. А. Подпригорова // Иностранные языки в школе, 2003. – № 5. – С. 25 – 31.
6. Петрова, Л. П. Использование компьютеров на уроке иностранного
7. языка – потребность времени / Л. П. Петрова // Иностранные языки в школе, 2005. – С. 57 – 60.
8. <http://elshur.21202s18.edusite.ru>
9. <http://referat.kulichki.net>
10. <http://www.yanglish.ru>

РОЛЬ ИГРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. Н. Кривоносенко

Томский государственный педагогический университет

Овладение иностранным языком – процесс длительный, трудоемкий, психологически сложный и затрачивает много энергии. Поэтому, перед каждым учителем стоит вопрос, как сделать урок иностранного языка по-настоящему интересным, увлекательным и добиться того, чтобы он активизировал творческую деятельность учащихся, а также развивал интерес к изучаемому предмету. Для решения этой задачи и облегчения процесса овладения иностранным языком в настоящее время все чаще применяют игру. Необходимость использования игры в процессе обучения очевидна, так как в игре все равны, поэтому она посильна даже слабому ученику. Чувство равенства, дружеская атмосфера, взаимоподдержка – дает учащимся возможность преодолеть стеснительность, которая мешает им разговаривать на иностранном языке, что благотворно сказывается на результатах обучения. Так как, игра оказывает положительный эффект на обстановку в классе, она нуждается в более глубоком и тщательном изучении и практическом применении.

По мнению многих исследователей (К.А. Родкин, М.Ф. Стронин), игра является одним из эффективных приемов обучения школьников иностранному языку. Игра вызывает интерес и активность учащихся и дает им возможность проявить себя в увлекательной для них деятельности, а также способствует быстрому и прочному запоминанию иностранных слов и предложений. По определению М.Ф. Стронина, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением». [4, с. 3]

Д.Б. Эльконин же называет игрой одну из форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых. [5, с. 20–21]

Данные определения дают только общее понятие игры, поэтому следует рассматривать игру в более конкретной ситуации, т. е. в процессе обучения иностранному языку. Итак, определение «учебной игры» дают А. А.

Деркач и С. Ф. Щербак, под учебной игрой они понимают вид деятельности, который направлен на усвоение и применение конкретных знаний, умений и навыков, главная цель которого – научить действовать. По их мнению, игровая задача требует от обучающихся интенсивной работы мысли, направленной на поиск путей и средств ее решения. [1, с. 5]

Важно знать, что учащиеся проявляют к играм повышенный интерес, так как в ходе игры создаются условия, способствующие непроизвольному усвоению изучаемого материала, развитию их творческих способностей и активности. Кроме того, необычность формы проведения занятий, ее нешаблонный, нестандартный характер способствуют поддержанию интереса к изучаемому предмету. [3, с. 10-13]

Не надо забывать, что нецелесообразно использовать игру на протяжении всего урока, всего обучения. Это может отрицательно повлиять на процесс обучения, так как для учащихся игра становится чем-то обыденным и привычным. Поэтому для повышения эффективности урока следует обращать внимание на следующие особенности:

- За необычной формой проведения должна скрываться определенная учебная цель.
 - В игре должны быть четко и кратко сформулированы правила, которые понятны для всех участников.
 - Игра должна соответствовать потребностям данного возраста учащихся, их интересам.
 - Лучше всего проводить игру в конце урока, для того чтобы поддержать дисциплину в классе.
 - Игра является стимулом к овладению языком даже для тех учащихся, кто не силен в иностранном языке, так как это отличный шанс для них, чтобы проявить себя с лучшей стороны.
 - Игра наиболее эффективна с чередованием методов традиционного обучения, а также с использованием наглядности и техники.
- [3, с. 10-13, 18-21]

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что игра – это один из уникальных приемов обучения иностранному языку, который может помочь учителю сделать урок иностранного языка увлекательным и интересным, но при этом будет иметь обучающий характер. Кроме того, игра является отличным способом улучшения дисциплины и активизации мыслительной деятельности учащихся на максимальном уровне.

Необходимо отметить, что преимуществом игры над традиционными средствами обучения является тот факт, что игра обеспечивает не только индивидуальную, но и парную, групповую, коллективную формы работы на уроках иностранного языка, а также создает такие условия для учащихся, которые помогают им максимально использовать свои силы и учебное время. [1, с. 10]

В процессе обучения игра может выполнять такие функции как:

1. Обучающая функция заключается в развитии внимания, памяти, развитии навыков владения иностранным языком. Игра требует напряжения эмоциональных и умственных сил, а также способствует развитию умения принимать решение, именно желание принять решение обостряет мыслительную деятельность учащихся.
2. Воспитательная функция способствует воспитанию внимательного отношения к собеседнику, партнеру по игре, а также способствует развитию таких качеств, как вежливость, взаимопомощь и взаимоподдержка.
3. Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, помощь в преодолении боязни говорения на иностранном языке, боязни сделать ошибку, у учащихся появляется стремление к знаниям не ради оценки. [2, с. 15]
4. Ориентирующая функция учит ориентироваться в конкретной ситуации.
5. Компенсаторная функция компенсирует недостаток или отсутствие практики, а также создает условия иноязычного общения, близко приближенных к реальной жизни. [1, с. 21]

Если говорить о классификации игр, то в настоящее время не существует единой точки зрения. Каждый исследователь предлагает свою классификацию игр, исходя только из своих соображений. Так, например, М.Ф. Стронин выделяет подготовительные и творческие игры. Первые направлены на формирование речевых навыков, а вторые – на дальнейшее развитие речевых навыков и умений. [4, с. 5]

Согласно А.А. Деркач и С.Ф. Щербак, учебные игры могут характеризоваться формой проведения (предметные, ситуационные, ролевые, интеллектуальные, коммуникативные и др.), способом организации (компьютерные, имитационно-моделирующие, письменные и др.), по количественному составу участников игры (индивидуальные, парные, групповые и коллективные), целями и задачами. По целям и задачам обучения учебные игры подразделяются на языковые (аспектные) и речевые. К языковым играм относятся орфографические, фонетические, лексические, грамматические, направленные на формирование и совершенствование соответствующих навыков. Так как все аспекты языка тесно взаимосвязаны, языковые игры в чистом виде можно встретить только на начальной степени обучения. [1, С.23] Речевые игры направлены на формирование умения пользоваться языковыми средствами в конкретной речевой ситуации. Речевые игры делятся на ролевые (выполнение ролей каждым участником индивидуально), ситуационные (в основе игры лежит ситуация из реальной жизни) и деловые (имеется дело, а правила и роли определяются участниками уже в ходе игры). [2, с. 22]

Если рассматривать лексические игры, то можно заметить, что они направлены на усвоение лексического материала, при этом помогая учащимся

в расширении словарного запаса и в правильном употреблении слов в конкретной речевой ситуации.

На этапе формирования лексических навыков можно использовать кроссворды, чайнворды, игры на карточках и др. При введении нового лексического материала преподаватель читает учащимся текст, в котором присутствуют новые слова, об их значении они могут догадаться по контексту. Учащиеся пытаются объяснить эти слова путем употребления синонимов или антонимов. На последующих занятиях можно прибегнуть к загадкам такого вида, как например, один из учащихся описывает слово, не называя его, остальные пытаются отгадать и вспомнить выражения, в которых используется данное слово. Игровое задание такого рода помогает учащимся в усвоении лексики, не прибегая к помощи перевода на родной язык, что в свою очередь может быть полезно, так как учащемуся следует сначала понять значение слова, а потом перевести. [1, с. 131–132]

Учитывая вышесказанное, можно заметить, что игра занимает важное место в обучении иностранному языку, так как игра действительно делает урок иностранного языка по-настоящему увлекательным и интересным, при этом развивает у учащихся память, внимание, творческие способности, что немало важно. Также следует отметить, что этап формирования лексических навыков с работой над словообразованием и словоупотреблением, поэтому формированию лексических навыков в какой-то степени способствуют орфографические игры, главная цель которых является освоение правописание изученной лексики. Кроме того, помогает проводить контроль знаний в непринужденной обстановке, что благотворно влияет на состояние учащихся на уроке. Важно помнить, для того чтобы игра могла произвести положительный эффект следует сочетать ее с традиционной методикой обучения.

Литература

1. Деркач, А. А., Щербак, С. Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком / А.А. Деркач, С.Ф. Щербак. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
2. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – Минск: Четыре Четверти, 2005. – 181 с.
3. Родкин, К. А. Игра как средство повышения эффективности уроков английского языка / К.А. Родкин. – Иваново: Ивановский государственный пединститут, 1961. – 55 с.
4. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – М., 1984. – 110 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

РОЛЬ ПРЕССЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Ю. В. Курганская

Томский государственный педагогический университет

С каждым днем международные контакты становятся все более массовыми и интенсивными. Для того чтобы стать полноценным участником межкультурной коммуникации, современному человеку уже недостаточно владеть лишь грамматическими, лексическими, фонетическими навыками и набором страноведческих знаний, ему нужно знать нормы и традиции общения народа, уметь адекватно интерпретировать высказывания или действия собеседника, правильно понимать различные культурные и исторические события. Именно поэтому современные методисты особо подчеркивают значимость формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку [3].

В связи с этим, в последнее время в отечественной и зарубежной методике ведется поиск наиболее эффективных путей для решения данной проблемы. Все исследователи признают процесс формирования социокультурной компетенции вне страны изучаемого языка очень сложным. Многое в таком случае зависит от способности учителя приблизить атмосферу своих уроков к реальным ситуациям из жизни носителей языка, помочь ученикам почувствовать себя практически на равных с ними.

Отличным помощником в осуществлении всего вышесказанного Может служить иноязычная пресса. Прежде всего, она является аутентичным материалом, т.е. не создается в учебных целях, а написана для удовлетворения потребностей носителей языка, отражая все современные явления и новые тенденции страны, в которой они живут. А, как известно, работа с аутентичными текстами считается одним из наиболее действенных способов для того, чтобы обучить детей свободно ориентироваться в иноязычной среде и строить свое общение с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка.

Кроме того, газеты и журналы на иностранном языке – бесценный источник страноведческой информации, сведений о процессах, происходящих в обществе в определенный период времени. Ведь каждый социум обладает характерной только для него картиной мира, которая отвечает его физическим, духовным, технологическим, эстетическим, этическим и другим потребностям и отражается в языке. Именно поэтому каждый раз, читая о различных событиях в интерпретации носителей языка, мы невольно знакомимся с их убеждениями и верованиями, ценностями и идеалами, начинаем лучше понимать специфику их речевого поведения и особенности менталитета [2, с. 2]. В данном случае предоставляется уникальная возможность увидеть мир глазами представителей другой национальности и развеять множество мифов об их культуре.

Существует и еще одно неоспоримое достоинство использования прессы на уроках иностранного языка. Дело в том, что применение данного вида деятельности развивает мотивацию учащихся. Во-первых, мотивация детей растет, когда статья отвечает их личностным интересам и потребностям, когда они могут найти в ней любопытные для себя сведения. К тому же, если учащийся видит, что он может понять язык, который изучает, способен читать те же газеты, что и носители языка, он начинает верить в свои силы и стремится к дальнейшему совершенствованию. Учителю очень важно достичь такого эффекта, и тогда его ученики будут читать не только во время уроков, но и для собственного удовольствия в свободное время. [2, с. 3]

Необходимо отметить, что иноязычная пресса также решает задачи реализации межпредметной связи и способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их духовного мира на основе приобретения знаний, как о стране изучаемого языка, так и о множестве других государств. Новости, политика, бизнес, спорт, образование, здравоохранение, искусство и культура, известные личности, погода, гороскопы и многочисленные объявления – вот далеко не полный список газетных рубрик, заполненных разнообразными текстами.

Наконец, язык прессы отлично отражает динамику развития языка и помогает как учителю, так и учащимся постоянно быть в курсе всех последних языковых изменений и новшеств, являющихся следствием различных событий, происходящих в жизни общества.

Несмотря на большое количество положительных сторон использования прессы, многие учителя иностранного языка не включают ее в ход своих уроков на ранних ступенях обучения. Они объясняют это большой трудностью представленного материала, огромным количеством неизвестных и ненужных (по их мнению) личностей и событий, множеством негативных высказываний в сторону других государств. Тем не менее, существует распространенное убеждение, что пресса может быть эффективно использована при работе с учащимися на любой ступени обучения. Но для того, чтобы она сыграла свою положительную роль, нужно придерживаться определенного принципа: важно правильно подбирать упражнения по работе с аутентичными материалами, но не сами тексты под способности учащихся. Ведь не всегда обязательно переводить все мельчайшие подробности текста и выполнять очень сложное задание, очень часто достаточно лишь общего понимания его смысла. [1, с. 9]

Подводя итоги вышесказанному, важно обратить внимание на огромную ценность применения прессы в процессе формирования социокультурной компетенции учащихся. Она может не только обеспечить доступ к многочисленным сведениям и фактам о странах изучаемого языка, познакомить с их культурой, повысить мотивацию учеников, помочь в расширении их кругозора и обогащении внутреннего мира, но и увеличить уровень сформированности интернационализма и патриотизма, так как, познавая осо-

бенности культуры других народов, пробуждая в себе уважение к ним, дети осознают ценность и неповторимость родной культуры.

Литература

1. Grundy, P. Newspapers / P. Grundy. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 134с.
2. Sanderson P. Using newspapers in the classroom / P. Sanderson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 237 p.
3. Ефимова, Н. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку / Н. Ефимова. – www.pedsovet.org.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

У. А. Муконина

Томский государственный педагогический университет

Лексика в системе языковых средств является одним из самых важных компонентов речевой деятельности: чтения и письма, аудирования и говорения. Чем богаче словарный запас человека, тем грамотнее и красочнее становится его речь.

Основной целью обучения лексическому материалу является формирование у учащихся лексических навыков. Формирование подобных навыков является сложным и длительным процессом, состоящим из таких компонентов, как предъявление, объяснение, разнообразные упражнения для применения, контроль за процессом становления и сформированности лексических навыков.

Успешность процесса формирования навыков зависит от эффективности и целенаправленности этапа презентации, т.е. от начального этапа ознакомления и первичного закрепления лексической единицы. На этом этапе преобладают приемы раскрытия слов, в которых основная роль принадлежит учителю. Его основной задачей является выбор подходящего вида презентации нового лексического материала, который бы вызывал в сознании учащегося нужное понятие, а также выбор комплекса упражнений, способствующего наилучшему усвоению и запоминанию лексических единиц, с целью их дальнейшего использования в разных видах речевой деятельности.

На основе выше сказанного, следует обратиться к принципу наглядности, автором которого является Я.А. Коменский, создатель «золотого правила дидактики»: «Всё, что можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путём осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколь-

кими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [3, с. 44].

Кроме Я.А. Коменского вопросом наглядности интересовались и такие знаменитые педагоги, как И.Г. Песталотци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и другие [3, с. 52]. Каждый автор предлагает своё видение наглядности, её характеристики и использования в обучении. Например, Р.К. Миньяр-Белоручев определяет наглядность как дидактический принцип обучения, основанный на эффективности использования реальных предметов и явлений в процессе обучения [5, с. 59]. Наглядность по Е.И. Пассову – это специально созданное представление языкового материала и его использование в речи с целью помочь ученику в его понимании, изучении и употреблении [7, с. 10]. В Педагогическом энциклопедическом словаре наглядность рассматривается как свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания для познающего субъекта [6, с. 86].

Буквальное же толкование термина «наглядность»-«глядение» на что-то. Исходя из этого, можно сделать вывод, что принцип наглядности предполагает использование изображений, таблиц, картин, фотографий и т.п. Но когда говорится, что наглядность предполагает восприятие изучаемого явления, нецелесообразно упоминать только демонстрацию самих предметов и их изображений.

Наглядность, по мнению психолога Б.В. Беляева [1, с. 34], нельзя сводить только к зрительному восприятию, так как возможны еще и другие виды наглядности: обонятельная, вкусовая, осязательная, сенсорная, моторная (двигательная), предметная, действенная, внешняя (основанная на восприятии), внутренняя, основанная на деятельности памяти и воображения, для которых характерны не восприятия, а представления.

Классификация видов наглядности была сформулирована многими педагогами и методистами. Например, Я.А. Коменский различал наглядность предметную (использование реальных предметов) и образную (использование иллюстраций, картинок, таблиц и т.д.). И.А. Зимняя [4, с. 143] считает, что широкое распространение получила лишь одна форма наглядности – внешняя, основанная на процессах непосредственно чувственного отражения действительности (ощущении и восприятии). А внутренняя наглядность, связанная главным образом с содержанием мыслительной деятельности говорящего, не всегда учитывается на практике и не изучается теоретически.

В обучении языку всё многообразие видов наглядности можно свести к следующей классификации:

➤ Языковая и неязыковая наглядность.

- а) языковая наглядность (словесно-речевая) включает в себя коммуникативно-речевую наглядность, демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и т.д.) и лингвистическую схемную наглядность. Коммуникатив-

но-речевой наглядностью является демонстрация коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи. Примером лингвистической схемой служат схемы, таблицы и т.д.;

b) неязыковая наглядность (предметно-изобразительная), к которой относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности.

➤ Существуют еще два вида наглядности: содержательная и смысловая.

a) содержательная наглядность направляет внимание учеников на содержание того или иного отрезка действительности;

b) смысловая наглядность формирует отношение школьников к тому, что изображено на картинке.

➤ В зависимости от характера восприятия окружающего мира различают такие виды наглядности:

a) слуховая наглядность воспринимается посредством слуховых анализаторов (произнесение учителем или диктором слова или фразы);

b) зрительная наглядность воспринимается через зрительные анализаторы (таблицы, демонстрационные карточки, репродукции картин, раздаточный материал, слайды, реальные предметы и т.п.);

c) двигательнo-моторная (мышечно-двигательная) наглядность осуществляется в виде двигательных формул (мимика, жесты, движения);

d) вкусовая наглядность воспринимается через вкусовые рецепторы;

e) осязательная наглядность осуществляется в виде касаний, прикосновений;

f) зрительно-слуховая наглядность воспринимается через зрительные и слуховые рецепторы (диафильмы со звуковым сопровождением, видеофильмы).

➤ С точки зрения подачи материала наглядность бывает:

a) статическая;

b) динамическая.

➤ Внешняя и внутренняя наглядность

a) внешняя наглядность обусловлена процессом восприятия окружающего мира и связана с непосредственным восприятием иноязычной речи на слух либо в виде ее графического образа;

b) внутренняя наглядность базируется на восприятии слуховых, зрительных и других образов, хранящихся в памяти.

Образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и развитию соответствующих навыков и умений способствует использование на занятиях всех видов наглядности. Выбор того или иного вида наглядности зависит от цели, которую преследует учитель при презентации

нового лексического материала и функции, которую данный вид наглядности будет выполнять.

А.А. Леонтьев сформулировал следующие функции наглядности:

- а) страноведческая (описание данной страны, ее пейзажей, городов, исторических памятников, производственных, бытовых сцен, реалий);
- б) наглядная презентация предметов, действий, явлений;
- в) изображение предметной ситуации (основа для описания по картинке, наглядный комментарий к содержанию текста, наглядная мотивация общения, прямая иллюстрация ситуации общения, поддерживающая опора для высказывания);
- г) визуальная стимуляция высказывания (стимуляция высказывания в целом, части высказывания, проверка и коррекция понимания высказывания) [2, с. 26].

В настоящее время в методике обучения иностранному языку выделяют:

- а) информирующую функцию (средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации);
- б) контролирующую функцию (средства наглядности привлекаются для самоконтроля и контроля за характером формируемых знаний, навыков, умений);
- в) семантизирующую функцию (средства наглядности помогают при объяснении значений иноязычных слов и грамматических форм);
- г) стандартизирующую функцию (зрительно-слуховые образы помогают образованию речевых автоматизмов);
- д) функцию, стимулирующую высказывание (средства наглядности служат опорой при организации речевого высказывания);
- е) функцию, воссоздающую ситуации общения (зрительно-слуховые образы используются в качестве опоры для понимания учащимися воспринимаемого на слух или читаемого текста).

Так как изучение иностранного языка проходит в школьных условиях, далеких от реальной жизни страны изучаемого языка, наглядность должна широко использоваться в процессе обучения и выполнять разные функции на отдельных этапах усвоения учебного материала. Например, на этапе презентации лексического материала основными являются информирующая и семантизирующая функции наглядности, т.к. учащимся демонстрируется новый материал и объясняется его значение.

Основными целями использования наглядности, по мнению И.А. Зимней, является семантизация языкового материала и организация запоминания через установление связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности [4, с. 152]. Кроме того, по мнению Е.В. Чудиновой, наглядность способствует мотивации учащихся, вызывает интерес к теме, обеспечивает оптимальное усвоение материала и его запоминание, способствует развитию творческого воображения и мышления [8, с. 35-36].

Таким образом, можно сказать, что обучение иностранному языку, в частности его лексическому составу, становится невозможным без опоры на принцип наглядности. Наглядность является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала, оказывается эффективным приемом развития памяти, образует основу развития творческого воображения и мышления и является источником приобретения знаний.

Литература

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам, 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 214 с.
2. Демьяненко, М.А., Лазаренко, К.А., Кислая, С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – Киев: Вища шк., 1976. – 282 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
4. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 324 с.
5. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
6. Педагогический словарь – М.: Академия, 2000. – 176 с.
7. Принципы обучения иностранным языкам: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
8. Чудинова, Е.В. Использование иллюстративной наглядности на уроках немецкого языка //Иностранные языки в школе. – 2006. – №8. – 35-36

СИТУАТИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ ПРИНЦИПОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

А. С. Нестерова

Томский государственный педагогический университет

Изучение иностранного языка приобретает всё более ярко выраженную практическую направленность. Современная трактовка владения неродным языком связана, прежде всего, с умением осуществлять речевое общение в реальных ситуациях, в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, принятыми в данном сообществе. Успешность речевого общения во многом зависит от способности общающихся воздействовать друг на друга в соответствии с поставленными задачами, требующими, в свою очередь, использования адекватных речевых средств. Выделение устной формы общения как самой естественной для речевого действия, в её основном оформлении – диалоге, позволяет говорить о значимой позиции последнего на всём коммуникативном пространстве.

Коммуникативность как центральная установка в обучающей деятельности, предполагающая использование естественной речи в учебном процессе и способствующая сближению процесса обучения с реальным процессом общения, требует создания модели естественного общения, направ-

ленного на совершенствование у учащихся соответствующих способностей в реальном общении на иностранном языке [3, с. 201].

Безусловная значимость ситуации общения в реальном процессе речевого взаимодействия предопределяет её место в коммуникативной методике обучения: ситуация как методическая категория предстаёт в качестве основы организации и функционирования общения в учебном процессе, а сам процесс обучения речевому взаимодействию строится как фактически непрерывный динамический ряд сменяющих друг друга ситуаций [3, с. 200].

Под коммуникативно-речевой ситуацией понимается такой набор характеристик ситуативного контекста, который определяет формирование процесса общения, вызывая необходимость обращения к речи как средству разрешения проблемной ситуации действительности, и оказывает непосредственное влияние на развитие данного процесса [3, с. 199].

На сегодняшний день значимость и необходимость использования ситуаций общения в процессе совершенствования навыков диалогической речи не вызывает сомнений. В учебниках, составляющих основу современного этапа совершенствования навыков диалогического общения, широко представлены тексты диалогического характера с ярко выраженным ситуативным контекстом. Что касается сферы практического использования ситуации в учебном процессе, направленном на приобщение учащихся к социокультурной специфике наиболее типичных ситуаций и формирование умений использовать иноязычные языковые средства в соответствии с ситуационными параметрами, то далеко не всегда ситуативность обучения находит своё реальное, последовательное воплощение именно из-за отсутствия речевых образцов проблемных учебных ситуаций. Как правило, ситуация рассматривается как дополнение к основному учебному процессу и используется фрагментарно в системе заданий.

Применение ситуаций общения на уроке с целью совершенствования навыков говорения объясняется не только её общеизвестным практическим назначением – способствовать возникновению мотива и потребности высказывания, помогать выдвижению гипотез – но и свойством активизировать мыслительную деятельность, приближать урок к естественному речевому общению.

Таким образом, на уроке речевые ситуации призваны выполнять две основные функции: стимулирующую и обучающую [1, с. 199].

Отсюда следует, что в учебном процессе ситуация должна служить: 1) единицей содержания обучения; 2) способом организации материала на уроке или в учебнике; 3) критерием организации системы упражнений [2, с. 250].

С точки зрения организации материала существует следующая классификация ситуаций:

1. Обусловленные ситуации, где реплика обучаемого обусловлена определенным контекстом, ситуативным полем первой реплики, и задачей говорящего;

2. Необусловленные ситуации, где речевые действия говорящего более или менее свободны и направляются общей задачей в данной ситуации, задачей, которая в полном объеме невыполнима одним речевым действием, одной репликой. Примером может служить любой диалог, содержащий свыше 4-х реплик [3, с. 203].

Для того, чтобы создать ситуацию, вызывающую речь, учитель должен представлять себе её структуру.

Компоненты ситуации и их назначение описаны многими авторами. Отличие подходов наблюдается либо в количестве компонентов, либо в их интерпретации, в зависимости от формы общения и конкретной ситуации.

Наибольшее распространение, как считает Гальскова Н.Д. и др., получила модель Д. Вундерлиха, который выделяет восемь компонентов ситуации: говорящий, партнёр по общению, время высказывания, место высказывания, когнитивное содержание высказывания, фонологическо-синтаксические особенности, предпосылки, из которых исходит говорящий, речевое намерение говорящего [1, с. 200].

Пространственные и временные компоненты связаны с выполнением определённого вида деятельности и во многом определяют тему общения. Они оказывают также влияние на выбор языковых средств, на манеру и тональность общения. Очень важно в таких ситуациях руководствоваться нормами и правилами поведения, характерными для определённой культуры.

Поскольку коммуниканты вступают в общение со своими представлениями о ситуации, то задача говорящего состоит не только в том, чтобы сформировать образ ситуации и определить своё место в ней, но и соотнести собственную роль и позицию в общении с позицией речевого партнёра. Данное умение признаётся одной из наиболее важных предпосылок успешного взаимодействия.

Результаты ориентировки в собеседнике отражаются в структуре и объёме высказывания, а также в отборе языковых средств [1, с. 200].

Учебный процесс не может провести учащихся через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому навыки диалогической речи должны совершенствоваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение.

Таким образом, по способу формирования условий общения существуют учебные и естественные ситуации.

Учебная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении. Она представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определённого языкового материала.

Учебная ситуация отличается от естественной определённой детализацией в описании компонентов ситуации, наличием вербального стимула, возможностью многократного воспроизведения, наличием опор [1, с. 201].

Отбор и классификация реально существующих речевых ситуаций для решения ряда методических задач привели к необходимости рассмотрения их с точки зрения различных типов речевого поведения. Соответственно выделяют стандартные и вариабельные ситуации. В стандартных ситуациях поведение человека жёстко регламентируется. В вариабельных речевых ситуациях форма речи не столь тесно связана с содержанием, а обусловлена социально-личностными взаимоотношениями собеседников, их общеобразовательным уровнем, степенью знакомства и др. [2, с. 249-250].

Ситуации также могут быть реальными, условными, воображаемыми и даже сказочными. Главное – все они должны соотноситься с возрастными и психологическими особенностями учащихся, быть для них личностно-значимыми [4, с. 127].

Создание ситуативных диалогов на уроке – один из методических приемов, позволяющих эффективно развивать устную речь. Ситуативный диалог – это, прежде всего, создание речевой среды, максимально приближенной к реальности, где учащиеся могут тренировать речевые модели. Интересный и оживленный диалог в ситуациях стимулирует речевые навыки учащихся и поддерживает их интерес к языку.

В связи с этим при обучении устной речи уделяется большое внимание организации ситуативного диалога, который проходит между преподавателем и студентами, или между самими студентами, т.е. при организации учебного процесса, направленного на совершенствование навыков диалогической речи, следует стремиться к тому, чтобы речевые упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. Активное участие в решении проблем повышает интерес к занятию языком, а удовлетворение от самостоятельно найденного решения является сильным мотивирующим фактором, развивающим умственную деятельность учащихся [1, с. 201].

Таким образом, ситуативность составляет суть и предопределяет логику диалогической формы общения. Именно поэтому ситуация должна получить широкое практическое использование в учебном процессе, стать одной из его основных частей. При решении проблемы отсутствия речевых образцов проблемных учебных ситуаций в процессе обучения, не следует забывать о том, что создание проблемной ситуации определяется видами речевой деятельности, источниками информации и характером вербальных и невербальных опор, конкретными приёмами обучения, предполагающими определённые соотношения между мнемической и мыслительно-творческой деятельностью [5, с. 126].

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова и др. – М.: Академия, 2004. – 334 с.

2. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 371 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахаров Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова и др. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Под редакцией Климентенко А. Д., Миролибова А. А. – М.: Педагогика, 1981. – 454 с.

ИГРА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С. Г. Нурсат

Томский государственный педагогический университет

Как известно, большое значение в организации учебного процесса играет мотивация учения. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность и поэтому является «запускным механизмом» всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание [2, с. 5]. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения.

Проблема мотивации возникает по каждому школьному предмету. Однако особо остро стоит проблема мотивации изучения иностранных языков в средней школе, где обычно у большинства детей происходит её снижение от класса к классу. До момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Им хочется изъясняться на иностранном языке, декламировать стихотворения, петь песни, читать. Но начинается процесс овладения иностранным языком, и отношение учащихся меняется, многие разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления знаний, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение намеченных целей. В результате уменьшается мотивация, пропадает активность, снижается в целом успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию.

Наиболее сильным мотивирующим фактором являются разнообразные приемы и средства обучения, удовлетворяющие потребность школьников в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Использование разнообразных приемов и средств обучения способствуют закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся.

Одним из средств решения этой проблемы является использование на уроках иностранного языка различных игр. О значении игровой деятельно-

сти в обучении иностранному языку указывает такой известный методист, как Е.И. Пассов. Он определяет игру как «оболочку, форму, содержанием, которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности» [4, с. 24]. Он отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения:

- 1) мотивированность,
- 2) отсутствие принуждения,
- 3) индивидуализированная, глубоко личная деятельность,
- 4) обучение и воспитание в коллективе и через коллектив,
- 5) развитие психических функций и способностей,
- 6) учение с увлечением [4, с. 27].

Крупнейший теоретик игровой деятельности Д.Б. Эльконин в своей книге «Психология игры» наделяет игру четырьмя важнейшими для ребенка функциями:

- 1) средство развития мотивационно-потребностной сферы,
- 2) средство познания,
- 3) средство развития умственных действий,
- 4) средство развития произвольного поведения [5, с. 319].

Как правило, во время проведения обычных уроков учащиеся остаются пассивными. И дело здесь вовсе не в неумении учащихся вступить в разговор или сказать что-то на иностранном языке, не в отсутствии мастерства у учителя, а в простом нежелании обучающихся осуществлять этот вид деятельности в данный момент. Чаще всего это объясняется тем, что учащиеся не испытывают естественной потребности в общении, и соответственно у них нет мотива для осуществления речевой деятельности.

Именно в таких случаях для повышения мотивации учащихся можно использовать различные игры. Обычно урок начинается с речевой разминки, которую можно провести в форме игры. Игры уже в самом начале урока настраивают ребят на дальнейшую активную речевую деятельность. Но, чтобы этот интерес не угас, следует придавать игровой характер большинству упражнений на уроке, особенно если они связаны с запоминанием и тренировкой речевых образцов по определенной теме, что само по себе является довольно скучным занятием. Потребность и мотив к действию могут быть вызваны, например, поиском решения поставленной в игре проблемной задачи или создание проблемной речевой ситуации.

Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка. Использование игры вызывает у учащихся готовность, желание играть и общаться. Игра дает обучающимся возможность не только выразить себя, действовать, но и возможность переживать и сопереживать. Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на учащихся, активизирует резервные возможности личности. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями. Игры увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости [1, с. 12].

Игра может использоваться на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого определенного возраста. Их использование на уроках иностранного языка способствует созданию благоприятной психологической атмосферы общения и помогает учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения [3, с. 5].

Однако все это не означает, что обучать следует только игровыми средствами. Как известно из методики, обучение может быть только тогда эффективным и действенным, когда учитель умеет использовать все существующие средства в совокупности, в зависимости от поставленных им целей и задач. Чем разнообразнее средства и отобранные учебные материалы, которые предлагает учитель своим ученикам, чем больше он предлагает захватывающих заданий, которые требуют напряжения сил, но дадут хорошие возможности учащимся достичь успеха, тем большим будет его вклад и помощь в достижении стоящих перед учащимися целей; тем больше удовольствия они получают от приобретения новых знаний.

Литература

1. Дешева, И.В. Применение игры для создания положительной мотивации на занятиях по иностранному языку // Материалы научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведениях» 12-14 апреля, 2000. – Ижевск, 2000. – 231 с.
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранному языку в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
3. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2006. – 192 с.
4. Урок иностранного языка: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

М. В. Панкратова

Томский государственный педагогический университет

Устное общение состоит из говорения и слушания, которое в методике называется аудированием – процессом восприятия звучащей речи, помимо слушания предполагающей еще и слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации [Филатов В.М., 2004: 238].

Аудирование может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности (например, длительное восприятие и распознавание докладов, лекций и иных устных выступлений) или входить в диалогическое общение

в качестве его рецептивного компонента, т.е. являться одной из сторон говорения.

В отличие от говорения, аудирование – рецептивный вид речевой деятельности. Основная форма его протекания – внутренняя, невыраженная. И, тем не менее, слушающий по каналам обратной связи воздействует на акт коммуникации. Его реакция (мимика, жесты, смех, реплики) оказывают на речь говорящего немедленное влияние. Из этого можно сделать вывод, что аудирование является реактивным видом речевой деятельности.

Аудирование – очень сложный вид речевой деятельности, поскольку процессы аудирования в реальном времени общения необратимы и практически не поддаются анализу и фиксации [Филатов В.М., 2004: 239]. То, что уже сказано, безвозвратно «улетает», новая информация сменяет старую, не хватает времени на обдумывание поступающей информации, в связи с чем понимания часто не достигается и процесс общения может быть сведен на нет.

Таким образом, аудирование играет важную роль в изучении иностранного языка учащимися начального этапа обучения и одновременно является и целью, и мощным средством обучения. Оно дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование в первом классе идет усвоение лексической стороны языка и его грамматической структуры. И в то же самое время аудирование облегчает овладение говорением.

Обучение аудированию и развитие умений предполагает поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления лексических единиц разного уровня в словосочетаниях, предложениях и связных текстах [Филатов В.М., 2004: 249].

Большинство методистов подразделяют аудитивные упражнения на подготовительные и речевые. Подготовительные направлены на преодоление отдельных трудностей аудирования и на формирование его механизмов. Речевые представляют собой управляемую речевую деятельность, поскольку они, как отмечает А.А. Леонтьев, обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей [Леонтьев А.А., 1988: 108], предполагают смысловое восприятие речевого произведения в условиях, приближающихся к естественному общению и реализации коммуникативной функции аудиодеятельности, направлены на совершенствование процесса смыслового восприятия и на достижение определенного уровня понимания.

Упражнения подготовительного характера являются подготавливающими к осуществлению собственно аудирования. На начальном этапе обучения они не должны представлять собой большую сложность, и именно им должно уделяться большее внимание. Это упражнения на восприятие и

распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонационного рисунка фразы, грамматических форм слова, например:

1. Прослушайте слова и поднимите руку, если в слове звучит долгий звук.
2. Прослушайте несколько предложений и поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение.
3. Используя сигнальные карточки («.», «?», «!»), определите тип предложения.
4. Прослушайте слова и выберите те (1, 2, 3, 4, 5), которые соответствуют картинке.
5. Прослушайте несколько глаголов и назовите те, которые употреблены в простом прошедшем времени и т.д.

Большую роль играют упражнения в повторении слов, словосочетаний, фраз, текстов. Они способствуют отработке таких важных механизмов аудирования, как речевой слух, память, артикулирование, вероятностное прогнозирование.

Особое место занимает упражнение в повторении – «Boule de neige», например:

Les élèves se mettent au travail.

Les élèves se mettent vite au travail.

Les élèves se mettent vite au travail et ils s'appliquent.

Les élèves se mettent vite au travail et ils s'appliquent beaucoup.

Среди подготовительных упражнений важны упражнения на развитие вероятностного прогнозирования:

- ✓ Прослушайте начало слов и закончите их: tra-, photo-, mè-;
- ✓ Прослушайте начало словосочетаний и закончите их
- ✓ Прослушайте слова к аудиотексту и назовите его тему;
- ✓ Прослушайте заголовок и скажите, о чем пойдет речь в аудиотексте;
- ✓ Закончите предложения, опираясь на значение коннекторов (союзов, союзных слов и т.д.).

Следует сказать, что деление упражнений в соответствии с формируемыми механизмами условно, поскольку аудирование – это единый, спонтанный процесс, в ходе которого ученики одновременно осуществляют все действия смысловой переработки информации [5, с. 74].

В целом подготовительные упражнения основаны на осознаваемой учениками аналитико-синтетической деятельности, в результате выполнения которой формируются и развиваются все необходимые механизмы аудирования.

Речевые упражнения часто называют упражнениями в собственно аудировании, которые выполняются на уровне законченного речевого целого, т.е. развернутого текста. На начальном этапе можно предложить следующие упражнения:

- 1) прослушать и понять, кто или что имеется в виду;

- 2) озаглавить прослушанное;
- 3) разбить аудиотекст на смысловые куски;
- 4) записать основное содержание в виде ключевых слов;
- 5) передать содержание на родном языке.

Работа с аудиотекстом предполагает четкую последовательность в действиях учителя и учеников: предварительный инструктаж и предварительное задание, процесс восприятия аудиотекста, задания, контролирующие понимание.

Итак, из всего сказанного выше мы делаем вывод, что существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют учащихся высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия учащихся должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте, то есть решать коммуникативные задачи учащиеся должны самостоятельно, используя лексико-семантические опоры в виде таблиц или записей фактического и языкового материала на доске. Опоры служат не только речевой поддержкой, но и способствуют лучшему пониманию и запоминанию аудитивного материала.

Литература

1. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению// Иностранные языки в школе. – 1981. – №5. – 32 с.
2. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1986. – №5. – 15 с.
3. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. – 1987. – №1.- 18 с.
4. Леонтьев А.А. Методика. – М.: Русский язык, 1988. – 108 с.
5. Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб.: Каро, 2001. – 74 с.
6. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – С. 238-258.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПЕСЕН

К. П. Родионова

Томский государственный педагогический университет

Как известно, все, что пережито эмоционально положительно, надолго остается в памяти людей. Поэтому во время занятий необходимо воздействовать не только на сознание обучаемых, но и на их эмоциональную сферу. Одним из средств, способных привлечь учащихся, вызвать у них интерес, и, вместе с тем, стимулировать их учебную деятельность, является песня. Так, еще в Древней Греции многие тексты разучивались пением, а во многих школах Франции и Индии это практикуется и в настоящее время.

Методические преимущества использования песен в обучении иностранному языку очевидны. Песня является великолепным средством повышения интереса, как к стране изучаемого языка, так и к самому языку. Это также эффективный способ повторения языкового материала. Песни служат более прочному усвоению и расширению лексического запаса, так как в текстах песен содержатся новые слова и выражения. Одним из проявлений духовной культуры народа являются песни, в них часто встречаются географические названия, имена собственные, реалии страны изучаемого языка, что способствует приобщению учащихся к иноязычной культуре. Песни помогают учащимся закрепить грамматические явления и после активизировать в речи.

Использование песен на уроке обеспечивает тренировку механической памяти, способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. «Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т.д.» [3, с. 45].

Песни способствуют созданию благоприятного психологического климата на уроке. Они помогают разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции, создать дружественную атмосферу в классе. Песни также играют важную роль в нравственном воспитании личности.

Как и любой другой учебный материал, песни следует подбирать с учетом целей и задач конкретного урока, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Их можно применять в качестве дополнительного и основного материала на уроке, организуя различные виды работы.

Таким образом, в зависимости от методической задачи отдельного этапа урока песенный материал используется:

- 1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока;

- 2) на этапе введения, первичного закрепления, а также тренировки детей в употреблении лексического и грамматического материала;
- 3) на любом этапе урока как стимул для развития речевых навыков и умений;
- 4) как средство релаксации в середине или в конце урока, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность [1, с. 195].

Так, например, при закреплении грамматических конструкций на средней ступени обучения можно использовать песню “The More We Get Together”.

The more we get together, together, together,
The more we get together, the happier we'll be.
For your friends are my friends
And my friends are your friends;
The more we get together, the happier we'll be.
Oh, how's for getting friendly, quite friendly, real friendly?
Oh, how's for getting friendly, both your friends and mine?
If your friends like my friends
And my friends like your friends;
We'll all be friends together, now won't that be fine [2, с. 17].

Данная песня является подходящей при изучении сравнительной степени прилагательных. При знакомстве с первым типом условных предложений подойдет песня “Hush, Little Baby”.

Hush, little baby, don't say a word,
Daddy's going to buy you a mocking-bird,
And if that mocking-bird won't sing,
Daddy's going to buy you a diamond ring.
And if that diamond ring turns brass,
Daddy's going to buy you a looking-glass,
And if that looking-glass gets broken,
Daddy's going to buy you a billy goat.
And if that billy goat won't pull,
Daddy's going to buy you a cart and bull,
And if that cart and bull turn over,
Daddy's going to buy you a dog named Rover.
And if that dog named Rover won't bark,
Daddy's going to buy you a horse and cart,
And if that horse and cart fall down,
You'll still be the sweetest little baby in town [2, с. 22].

При разучивании лексического материала можно использовать песню “Englishman in New York” в исполнении Sting. В этой песни отображена привычка британцев пить чай, при этом в определенное время [5]. Данный тип песен способствуют расширению лингвострановедческого кругозора

учащихся. Для развития эстетической культуры учащихся подойдет песня "Song 5" из мюзикла "Only Love is Spoken Here".

Thank you for saying "thank you".
That's very nice thing to do.
Thank you for saying "thank you".
And you are welcome too.
In a world that's, oh, so busy,
Impersonal and tough,
There're two words like "thank you".
That's never said quiet enough.
So, thank you for saying "thank you".
It's a very nice thing to say,
Thank you for saying "thank you",
Yes, in every way.
It's a thing we should remember
And not forget to say,

So, thank you for saying "thank you" today [4, с. 141].

Методика использования каждой песни предусматривает предварительное введение, активизацию и закрепление лексико-грамматического материала используемых песен.

Примерная последовательность работы с песней:

- 1) несколько вступительных слов о песне (её характер, стиль, основное содержание, история создания и т.д.), установка на первое восприятие песни;
- 2) первое музыкальное предъявление песни; знакомство с музыкальной стороной песни: особенностями мелодии, ритма, деление на музыкальные фразы;
- 3) проверка понимания содержания песни (дословный перевод текста учащимися под руководством учителя);
- 4) фонетическая отработка текста песни (на начальном этапе обучения иностранному языку целесообразно применять в этих целях в основном способ имитации);
- 5) повторное прослушивание песни (работу на этом этапе целесообразно проводить с опорой на текст);
- 6) чтение текста песни с дальнейшей отработкой звуков и интонации;
- 7) разучивание мелодии в процессе совместного исполнения песни с использованием фонограммы, а также аккомпанемента [1, с. 195-196].

Таким образом, песня является важным функциональным средством в обучении иностранным языкам. Использование песен способствует не только развитию коммуникативной компетенции, творческих способностей, формированию активности личности, внесению на урок эмоционального колорита, но и помогает погружению учащихся в иноязычную культуру.

ру, воспитанию чувства уважения к культуре другого народа, способствует формированию личности, желающей вступать в межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Виноградова, Л. Е., Щугорева, О. В. Работа над песней – один из путей повышения языковой компетенции учащихся // Устойчивое развитие непрерывного образования в условиях его модернизации. – Томск. – 2003. – С.193-197.
2. Здорова, Б. Б. Запевай! : Сб. песен на англ. яз. для учащихся сред. шк. / Сост. Б. Б. Здорова. – Москва. – 1990. – С. 17, 22.
3. Кудравец, О. В. Музыка и песни на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С.45-50.
4. Уроки английского языка. СПб. – 2000. – С. 141.
5. <http://festival.1september.ru/articles/506238/>

ПРИЕМУЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Ю.И. Савушкина

Томский государственный педагогический университет

В наши дни многие родители начинают задаваться вопросом, надо ли обучать ребенка иностранному языку с малых лет? Принесет ли это ему пользу в будущем или только навредит? Родители понимают, что знание иностранного языка сейчас – это не просто прихоть, а жизненная необходимость. Мы постоянно сталкиваемся с ним при работе на компьютере, в общении, на работе и на отдыхе. Однако, когда речь заходит о раннем обучении, многие начинают сомневаться, действительно ли оно эффективно и смогут ли родители справиться с этой задачей [6].

Сейчас можно найти много литературы, посвященной этому вопросу. Российские ученые и психологи приводят свои доводы касательно этого. Наш великий отечественный психолог Л.С. Выготский указывал на благоприятное влияние изучения иностранного языка. Он говорил, что это влияет на развитие речи ребенка и на родной язык [3, с. 145]. У ребенка, который начал изучать язык раньше, будет более обширный словарный запас, и, кроме того, степень уверенности и спонтанности речи у него будет гораздо выше, чем у ребенка, знающего только один язык. Отмечается так же, что более половины детей, занимающихся иностранным языком, обладают более высоким уровнем памяти и значительно повысившейся устойчивостью внимания. Эти дети более развиты, раскованы по сравнению с другими сверстниками [3, с. 174].

Л. В. Щерба, наш отечественный ученый, проводил многолетнее экспериментальное обучение иностранному языку. Он выявил следующие особенности:

- Общее психологическое развитие ребенка, а именно: памяти, мышления, воображения, внимания.
- Выработку у ребят способов адекватного поведения в различных жизненных ситуациях [6].
- Лучшее владение родным языком. Было замечено, что родители или педагог, через пару месяцев занятий, могут добиться того, что ребенок будет чище говорить и на родном, и на иностранном языках [2]. В итоге русские звуки остаются русскими, становится артикуляционный аппарат иностранного языка, а артикуляционный аппарат развивается.

В его работе «Мышление и речь» читаем: «Овладение иностранным языком поднимает и родную речь ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и более произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражением понятия. Можно сказать, что усвоение иностранного языка так же поднимает на высшую ступень родную речь ребенка, как усвоение алгебры поднимает на высшую ступень арифметическое мышление, позволяя понять всякую арифметическую операцию как частный случай алгебраической... Также и усвоение иностранного языка другими совершенно путями освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых форм и явлений» [4, с. 274].

Л. С. Выготский отмечал, что, дети, рано научившиеся какой-либо деятельности (в том числе и рано начали изучать иностранный язык), если продолжают эти занятия, любят учиться, легко занимаются сами и никогда не мучаются от безделья и скуки, а, следовательно, они имеют хорошую учебную мотивацию [3, с. 45].

Также родителям, решившим обучать своего ребенка иностранному языку, следует помнить, что его изучение невозможно без ознакомления с культурой страны изучаемого языка. Поэтому необходимо знакомить детей с доступным их пониманию страноведческим материалом, а это естественным образом расширяет культурный кругозор ребенка [7].

Как мы видим, доводов в пользу раннего обучения иностранному языку вполне достаточно, дело только за инициативными и увлеченными своей работой педагогами и родителями, которые осознают всю важность образования и развития своих детей.

Литература

1. Баранников, А. В. О введении иностранного языка во 2 классах начальной школы в условиях эксперимента по обновлению структуры и содержания общего образования в 2002/2003 учебном году // Иностранные языки в школе / А. В. Баранников. – 2002 – №18.- 24 с.
2. Витоль, А. Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? // Иностранные языки в школе / А. Б. Витоль. – 2000 – № 6.- 8-10 с.
3. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1988.

4. Горлова, Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия // Иностранные языки в школе / Н. А. Горлова. – 1998 – №3.- 18-23с.
5. Кузнецова, А. В. Когда и как изучать иностранный // Иностранные языки в школе / А. В. Кузнецова. – 2003 – №12.- 11-12 с.
6. Маслышко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Масленко. – Минск : Вышэйшая школа, 2001.
7. Уланова, О. Б. Английский для дошкольников: играем и учим / О. Б. Уланова. – М. : Академия, 1998.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. А. Сахнова

Томский государственный педагогический университет

Контроль речевых умений является очень важным моментом в организации учебной деятельности. Целесообразным представляется начать с определения понятия «контроль». В. И. Звонников и М. Б. Челышкова дают следующее определение: «Педагогический контроль представляет собой единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и учащихся, и направлена на оценку результатов учебного процесса» [2, с. 6].

С помощью контроля можно оценить достижения учащихся и выявить пробелы в их знаниях; установить взаимосвязь между тем, что планировалось, что было реализовано и достигнуто; выявить достоинства и недостатки применяемых методов обучения. «Оценивание является необходимым компонентом процесса контроля, результаты которого имеют большое значение для учащихся и их родителей, поскольку школьные оценки влияют в той или иной степени на будущее ребёнка, а так же вносят элементы соревнования в отношения учащихся» [2, с. 23]. Таким образом, педагог при осуществлении процесса оценивания должен быть максимально объективен.

Контроль и оценка степени сформированности монологической речи занимают центральное место в процедуре итогового контроля, так как именно монологическое высказывание даёт возможность ученику полностью раскрыться.

Видится логичным дать характеристику индивидуально-возрастных особенностей учащихся на среднем этапе обучения. Для учащихся среднего возраста (V-VII класса) характерной особенностью является осознание себя как личности, построение собственного мировоззрения и отношения ко всему окружающему. Дети данной возрастной группы становятся более эмоциональными и впечатлительными. «У подростков происходят измене-

ния в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала и развитии речевых умений всё большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное, выделять опорные пункты, облегчающие запоминание» [1, с. 198].

Теперь представляется правомерным выделить некоторые показатели и критерии контроля и оценки уровня сформированности монологической речи. А. В. Конышева отмечает, что, контролируя умения в устной монологической речи, необходимо учитывать качественные и количественные факторы. Среди количественных показателей сформированности умений монологической речи автор выделяет следующие: объём высказывания; наличие различных моделей фразы, лингвистическая правильность которых находится в пределах, когда акт коммуникации не нарушается; количество фактов в высказывании. Среди качественных: соответствие поставленной коммуникативной задаче; смысловая завершённость, цельность высказывания; выражение собственного мнения, оценки в высказываниях, отношения к излагаемому; аргументирование своей точки зрения, отстаивание своей позиции; наличие выводов и заключений [3, с. 89-90].

Интересна точка зрения других авторов. Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина пишут, что при осуществлении контроля умений монологической речи следует исходить из уровней её сформированности. «На репродуктивном уровне контролируется правильность (безошибочность) воспроизведения, темп и эмоциональная окрашенность. На репродуктивно-продуктивном уровне контролируется и оценивается объём высказывания, языковая правильность и соотношение репродуктивного и продуктивного. Последнее – за счёт умения осуществлять операции подстановки, расширения, трансформации и комбинирования. На продуктивном уровне контролируется и оценивается объём высказывания, его языковая правильность и самостоятельность в выборе языковых средств, в логике построения, умение начать изложение, развернуть его должным образом и закончить высказывание» [4, с. 170].

А. В. Конышева в своей работе «Контроль результатов обучения иностранному языку» предлагает следующие критерии оценки степени сформированности монологической речи:

1. Языковая нормативность. Рассматривается в плане нормативности устного типа речи и коммуникативной достаточности.
2. Разнообразие языковых средств. Богатство лексики, используемой в структурах, владение разными речевыми формами, такими как повествование, описание, рассуждение.
3. Темп речи. Определяется количеством слогов в минуту.
4. Плавность речи. Отношение времени звучащей речи ко всему времени речевого потока, а также продолжительность пауз перед новыми предложениями, свидетельствующих о стремлении говорящего подготовить высказывание во внутренней речи «про себя».

5. Общая продолжительность речи. Исчисляется либо количеством предложений в высказывании, либо его временем.
6. Связность и логичность. Предполагают последовательность изложения материала, то есть умение строить своё сообщение в соответствии с логической схемой, а также в высказывании должны присутствовать причинно-следственные и целевые отношения к излагаемому материалу. Каждое последующее предложение должно быть продолжением предыдущего.
7. Содержательность речи. Степень глубины в детализации коммуникативного исследования предмета разговора, способность к правильному использованию соответствующих речевых форм – сообщения, описания, рассказа, анализа.
8. Коммуникативная достаточность. Способность говорящего добиться понимания выраженного им содержания всем комплексом как языковых, так и паралингвистических средств [3, с. 88-89].

Данные критерии довольно полно отражают требования к умениям монологической речи учащихся, но необходимо учитывать контингент учащихся и исходить из целей обучения монологической речи. Так, к концу среднего этапа обучения, учащиеся должны уметь рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном, выражать собственное отношение к предмету высказывания или к полученной информации. Таким образом, основными показателями этих умений выступают полнота раскрытия темы, логичность и связность рассказа, а также правильность употребления и разнообразие моделей используемых при говорении на иностранном языке.

Разумеется, лексико-грамматическая правильность также является важным показателем монологической речи, и необходимо работать над исправлением ошибок. Однако нельзя сводить оценку монологической речи к подсчёту количества ошибок. Объектом контроля должно быть не слово на иностранном языке, не грамматическая структура, а целостный речемыслительный акт. Ошибки могут быть и в родном языке, поэтому нереально предполагать, что можно добиться безошибочного умения пользоваться устной речью на иностранном языке учащихся средней школы.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М., 2005. – С. 197-199.
2. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М., 2007. – С. 6, 23.
3. Конышева, А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Конышева. – Минск, 2004. – С. 79-90.
4. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М., 1988. – С. 166-170.

ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. С. Соха

Томский государственный педагогический университет

В последнее время использование метода проектов не случайно приобретает все больше сторонников. Дело в том, что проектная методика отвечает всем современным тенденциям в образовании. В ней нашли свое отражение коммуникативный и личностно–ориентированный подходы, которые в современной методике преподавания являются ведущими.

Однако для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка. Если учитель решил использовать данный метод при изучении какой-либо темы, он должен провести работу по разработке плана проекта, определению целей и задач. Прежде чем перейти к обсуждению проектов, следует отработать лексические и грамматические упражнения в рамках учебной темы.

Обычно на работу над проектом отводится несколько уроков, а для защиты выделяется спаренный урок, либо защита проводится во внеурочное время [3, с. 77].

Рассмотрим этапы реализации проектов на примере группового проекта, который является наиболее целесообразным и плодотворным с педагогической точки зрения. В создании группового проекта принимают участие практически все учащиеся группы. Данные группы формируются с учетом психологических особенностей участников, а также уровня владения иностранным языком [3, с. 76].

На первом этапе – этапе планирования – ученикам в скрытом виде предлагается проблема, которую следует выявить при помощи наводящих вопросов учителя, а затем сформулировать ее. В результате ученики должны прийти к определенному выводу, который в дальнейшем выносится на коллективное обсуждение. В ходе дискуссий создается план работы по теме, предложенной учителем [4, с. 143-144]. То есть до представления темы учащимся, учитель должен выяснить, какие задачи (проблемы) школьной жизни волнуют учеников [7, с. 53].

Затем происходит деление учеников на группы. Как указывалось выше, в каждой группе должны быть дети с разным уровнем владения иностранным языком. Очень важно, что учащиеся с разным уровнем подготовки могут принимать участие в проектной работе в соответствии со своими возможностями. Деление не должно происходить по половому признаку, каждая группа должна включать и мальчиков и девочек. И, конечно, необходимо учитывать психологическую совместимость учеников внутри группы [1, с. 61].

На втором этапе – этапе выполнения – параллельно с поэтапной работой над проектом проводится работа над совершенствованием языковых и речевых умений школьников, а также сформированных ранее навыков иноязычного общения. На основе текстов различных функциональных стилей закладываются основы будущих самостоятельных высказываний учащихся. На этом этапе учитель увеличивает мотивацию говорения на иностранном языке, применяя различные речемыслительные задачи и коммуникативные ситуации.

На работу над самим проектом целесообразно отводить 10–15 минут урока, при этом основная поисковая работа должна вестись во внеурочное время. При возникновении трудностей учащиеся должны обращаться к учителю.

Так же в это время учитель обучает учеников стратегии и тактике группового общения, обучает их высказываться связно, логично. В течение всего периода работы над проектом желательно тренировать учеников в использовании речевых штампов, например, *Я думаю...*, *Я уверен...*, *Мне кажется...* и т. д. Ученики должны уметь выразить согласие и несогласие, удивление, так как подобного рода клише необходимы при проведении дискуссии и защите проектов [4, с. 145].

В целом, основная задача данного этапа заключается в сборе информации, при этом задача учителя заключается в том, чтобы он помог в организации этого процесса, посоветовал, где можно найти нужные материалы, как преподнести, проанализировать и объединить собранную информацию.

На усмотрение учителя можно провести промежуточный контроль, который позволит определить, как долго еще необходимо работать над проектом. Контроль может проводиться в виде отчета, в котором должны принять участие все ученики. Из этого отчета можно будет узнать об уровне подготовки учащихся, о возможных разногласиях, противоречиях, возникающих при реализации проекта, а также насколько слаженно работают ученики [4, с. 147].

На третьем заключительном этапе происходит защита проектов. Способ презентации зависит от вида конечного продукта. Это может быть буклет, стенгазета, спектакль, устная презентация или видеопокказ. При презентации проекта в виде устного сообщения необходимо провести репетицию, чтобы избежать ошибок.

Ученики сами решают, в каком виде представить свой проект, чтобы вызвать интерес к нему. Например, они могут использовать раздаточный материал или плакаты. В день защиты можно вывесить проекты в классе или в школьном коридоре. Можно создать экспертную группу, которая оценит проекты и выставит свои оценки.

Учитель должен анализировать высказывания учеников, чтобы проследить за тем, какие лексические и грамматические единицы ими усвоены, а также выяснить отношение учеников к проведению подобных мероприятий. После презентации проектов проводится общая дискуссия, которая

должна быть продумана заранее учителем. Чтобы сохранить сделанный учеником труд, необходимо любой проект зафиксировать в какой-либо форме, например, в виде развернутого плана.

На четвертом – контролирующем – этапе выставляется оценка проектной работе. А.В. Коньшева советует при оценивании проектов на защите не исправлять языковые ошибки, которые допускают учащиеся, если они не мешают пониманию, а записывать их на отдельном листе бумаги для последующего анализа. Наличие языковых ошибок она предлагает не считать главным критерием при выставлении оценки. Отметку она предлагает выставлять за весь проект в целом за уровень проявленного творчества, за четкость презентации. Отметка должна быть одинакова у всех участников проекта [4, с. 148].

Не смотря на большие затраты времени на составление проекта, процесс работы над ним способствует развитию у учащихся интереса к иностранному языку, воображения и других качеств личности.

Умение пользоваться проектной методикой, а, следовательно, умение организовать проведение проекта поэтапно, является показателем высокой квалификации учителя.

Литература

1. Владыко, О. А. Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 60-63.
2. Зимняя, И. А., Сахарова, Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
3. Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку. – Минск, 2003. – 176 с.
4. Коньшева, А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб, Минск, 2005. – 208 с.
5. Корнеева, Л. П. Применение метода проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 19-24.
6. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
7. Сокова, Г. А. Об опыте использования проектной методики на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 53-55.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНОСТИ

Т. В. Стебенева

Томский государственный педагогический университет

В обучении иностранному языку грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения. Грамматика выполняет функ-

цию строительного материала речи. Она пронизывает весь язык. Знание грамматики является тем обязательным фундаментом, без которого невозможно владение основами общения на иностранном языке.

Грамматическую сторону речи представляют грамматические навыки, являющиеся важнейшим компонентом речевых умений: аудирования, говорения, чтения, письма. Поэтому их формирование играет немалую роль при обучении иностранному языку. Грамматический навык можно определить как способность производить адекватное речевой задаче синтезированное действие по выбору и морфолого-синтаксическому оформлению грамматической модели, «совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной модели в качестве одного из условий речевой деятельности». [5, с. 11]

Практически полное единодушие среди исследователей прослеживается в разделении грамматических навыков на рецептивные и экспрессивные (продуктивные). В основе данной классификации лежит ориентация на использование грамматических навыков в экспрессивных видах речевой деятельности (говорении, письме) и рецептивных видах речевой деятельности (аудировании, чтении). К грамматическим навыкам говорения и письма С.Ф. Шатилов относит морфологические, синтаксические и морфолого-синтаксические речевые навыки. Наряду с ними у учащихся должны быть сформированы и рецептивные грамматические навыки чтения и аудирования, т.е. навыки узнавания и понимания грамматических явлений в письменном и устном тексте. [7, с. 112-120]

Овладение грамматическими навыками изучаемого иностранного языка связано с формированием иноязычных автоматизированных речевых связей формы, значения и употребления. Формирование речевого грамматического навыка предполагает выработку навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условий общения. Для этой цели используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения.

В имитационных упражнениях грамматическая структура задана, ее следует повторить без изменения. Выполнение таких упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу, контрастного повторения различных форм за преподавателем (если упражнения построены на контрастном грамматическом материале), списывание предложений или текста с подчеркиванием грамматических структур. Подстановочные упражнения используются для выработки автоматизмов в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях. Существенным для организации подстановочных упражнений является обеспечение подсказки элементов для подстановки. Подсказка может носить экстралингвистический и речевой характер. Особенно эффективными считаются подстановочные упражнения, которые требуют не только автоматического конструирования предложений по аналогии с речевым образцом, но и вы-

бора в результате противопоставления грамматических форм в подстановочной таблице. Трансформационные упражнения способствуют формированию навыков комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения в заданных моделях в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных ранее частей целые высказывания с новым содержанием. [4, с. 32-35]

Понимание грамматических явлений при чтении и на слух подразумевает распознавание грамматической структуры по формальным признакам, соотнесение формы со значением, дифференцирование ее от омонимичных форм. Рецептивные грамматические навыки необходимы не только в отношении тех грамматических явлений, которые встречаются в сложных текстах, но и в отношении тех сравнительно более простых форм, которые учащиеся употребляют в своей речи. Так, например, узнавание имени существительного по наличию перед ним артикля, узнавание имени прилагательного и наречия по соответствующим суффиксам. Легко такое узнавание достигается только при восприятии несложного материала, построенного на знакомой лексике. В обучении рецептивным грамматическим навыкам большое место занимает усвоение учащимися операций по дифференциации, т.е. определения того, какая именно из омонимичных или сходных по звучанию форм воспринята. Это достигается путем анализа синтаксических и морфологических признаков. Правила-инструкции должны направлять на такой анализ. Работа над рецептивными навыками представляет большие возможности для развития языковой наблюдательности учащихся, активизирует их познавательную деятельность. [6, с. 21]

Большое значение при формировании грамматических навыков имеет применение наглядных средств обучения: таблиц, схем, раздаточного материала, подстановочных таблиц, презентаций, выполненных в PowerPoint, аудиоматериалов и т.п.

Сам термин «наглядность» может употребляться в двух значениях. В первом своем значении он используется для обозначения опоры в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися. Второе значение термина – это использование на занятиях специальных средств обучения, опирающихся на принцип наглядности. Применительно к обучению иностранному языку наглядность определяется как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности. [1, с. 168]

Наглядность является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти. Она образует фундамент развития творческого воображения и мышления, является критерием достоверности приобретаемых знаний, содержит подсказки

для раскрытия законов языка при его чувственно-наглядном восприятии, служит средством развития языковой наблюдательности у учащихся и увеличения объема их знаний в процессе сопоставления родного и иностранного языков. Кроме этого, наглядность является приемом развития памяти путем ее опоры на различные органы ощущений и впечатлительность, способствует научению устной и письменной речи в соответствии с типичными моделями речевых поступков. [2, с. 238-239]

Выделяют языковую (словесно-речевую) и неязыковую (предметно-изобразительную) наглядность. Под языковой наглядностью подразумевают деятельность, связанную с демонстрацией явлений самого языка в виде воспринимаемой на слух речи либо ее зрительного отображения. Использовать на занятиях языковую наглядность значит прежде всего использовать иноязычно-речевую практику: слушание иноязычной речи, говорение на изучаемом языке, чтение иноязычных текстов и выполнение письменных и устных упражнений. Использование неязыковой наглядности предусматривает применение на занятиях различного рода наглядных пособий: таблиц, схем, слайдов, рисунков, иллюстрированных картинок, комиксов и т.п. В зависимости от характера восприятия окружающего мира различают зрительную, слуховую, смешанную (зрительно-слуховую), мышечно-двигательную, вкусовую, осязательную наглядность. На занятиях по иностранному языку первостепенная роль отводится зрительной (художественно-изобразительная, графическая), слуховой (аудиозаписи, радиопередачи) и смешанной наглядности (кинофильмы, видеозаписи). Также наглядность может быть внешней и внутренней. Внешняя наглядность обусловлена процессом восприятия, внутренняя – базируется на восприятии образов представления – слуховых, зрительных и других. [1, с. 168-169, 408]

В «Словаре методических терминов» выделяют следующие функции наглядности на занятиях по иностранному языку:

1. Информатирующая – средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации.
2. Контролирующая – средства наглядности привлекаются для контроля и самоконтроля за характером формируемых знаний, навыков, умений.
3. Семантизирующая – средства наглядности помогают при объяснении значений иноязычных слов и грамматических форм.
4. Воссоздающая ситуации общения – зрительно-слуховые образы используются в качестве опоры для понимания учащимися воспринимаемого на слух или читаемого текста.
5. Стандартизирующая – зрительно-слуховые образы помогают образованию речевых автоматизмов.
6. Стимулирующая высказывание – средства наглядности служат опорой при организации речевого высказывания. [1, с. 169]

Формированию прочных, гибких навыков грамматического оформления высказывания способствует организация упражнений, выполняемых с

опорой на комплексное использование зрительной и слуховой наглядности языковых знаков (схемы предложений и словосочетаний, словесные элементы, графические символы, звучащие образцы речи) и наглядности, представленной главным образом с помощью изобразительного материала. [3, с. 27]

Средства наглядности можно использовать комплексно, например, при обучении разным видам диалогов: диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями и т.п., элементы которого интегрируются в развернутых целостных диалогах. Каждый вид диалогического единства имеет характерные признаки, которые становятся предметом уяснения и последующего усвоения учащимися. Это композиция диалога, особенности синтаксических конструкций, по которым составляются его реплики, их фонетическое и ритмико-интонационное оформление. Сочетание слуховой и зрительной наглядности позволяет предъявить диалог-образец в совокупности характеризующих его признаков. Слуховая наглядность (озвученный образец диалога) иллюстрирует эмоциональную выразительность диалога-образца, ритмико-интонационное оформление составляющих его реплик. Зрительная (вербально-графическая) наглядность используется для предъявления модели построения диалога-образца, схем предложений и словосочетаний. Модель отражает последовательность и коммуникативную направленность реплик, служит опорой при воспроизведении учащимися диалога по аналогии. Схемы иллюстрируют особенности лексико-грамматического оформления фраз, способствуя предупреждению возможных ошибок в речи учеников. Соотнесение модели диалога со схемами синтаксических конструкций позволяет ученикам уяснить, какие грамматические средства могут использоваться для выражения коммуникативного намерения. Возможность опоры на различные ориентиры обеспечивает выполнение задания учащимися с разным уровнем языковой подготовки. [3, с. 27-28]

При работе над высказыванием в речевой форме «Описание» или «Повествование» большое значение имеет использование изобразительной наглядности. Сюжетные рисунки дают содержательную основу для построения рассказа, повествования. Для создания ситуаций речевого общения используются различные средства: серии картин, аппликационные материалы, слайды, кинофрагменты. При выполнении заданий на основе их содержания привлекается вербально-графическая наглядность, с помощью которой предъявляется модель построения высказывания, опорные элементы в виде лексических единиц и словосочетаний, позволяющих ученикам выразить эмоционально-личностное отношение к событиям, предметам и т.д. Сочетание разных видов наглядности (изобразительной и вербально-графической) позволяет сформировать у учащихся представление о тесной связи всех аспектов высказывания, предоставить ориентиры для осуществления речевых действий. [3, с. 29-30]

Таким образом, формирование грамматических навыков играет большую роль при обучении иностранному языку, так как они являются важ-

нейшим компонентом всех экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Формированию прочных, гибких навыков грамматического оформления высказывания и узнавания грамматических явлений при чтении и аудировании способствует применение упражнений на основе наглядности. Наглядность является одним из эффективных средств обучения иностранному языку. Она способствует оптимальному усвоению учебного материала и закреплению его в памяти, помогает учащимся усваивать язык более осмысленно и с большим интересом.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – С.168-169, 408.
2. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – С.238-239.
3. Грачева, Н. П. О комплексном использовании средств наглядности в овладении грамматической стороной устной речи // Иностранные языки в школе. – 1991. – №1. – С.27-30.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова – 8-е изд. – Минск: Высшая школа, 2003. – С.32-35.
5. Проблема навыков и умений в обучении иностранным языкам: Учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – С.11.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

А. М. Телтерекова

Томский государственный педагогический университет

Аудирование является, как известно, неотъемлемым компонентом устной речи. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества. При помощи аудирования, говорящий может осуществлять беседу в форме монолога или диалога, самостоятельно смотреть фильмы, телепередачи на иностранном языке, и достаточное овладение аудированием позволяет контролировать свою речь и знать, насколько верно реализуются в звуковой форме речевые намерения.

Несмотря на значительное количество исследований, направленных на облегчение обучения иностранному языку и на наличие в средних школах учебных комплексов, которые включают диафильмы, видеофильмы, аудиокассеты и другие пособия, данное умение остается пока ещё недостаточно развитым и объясняется некоторыми причинами.

Во-первых, на уроках основное внимание уделяется устной речи и лишь незначительное количество времени специально отводится аудированию. Н.В. Елухина считает, что одной из причин недостаточного внимания к ау-

дированию со стороны методистов и преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением.

Во-вторых, аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт устной речи, соответственно на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далёких от аутентичных [2, с. 32]. Т.е. вместо использования аудиотекста, учитель может сам прочитать данный текст, ссылаясь на то, что не хватает времени или нет аудиокурса к учебнику.

В третьих, как показывает практика, причиной недостаточной развитости умения аудирования, является слабая осведомленность учителей о психологических (некоторые особенности слуховой памяти, её объём, т.е. её возможность удерживать в сознании слушающего текст определённой длины и глубины) и лингвистических (наличие в тексте незнакомых или непонятных слов, фонетические особенности текста: неразборчивость произношения диктора – носителя языка и т.д.) сложностях аудирования, и о технологиях работы с аудиотекстами [3, с. 62-63].

Процесс овладения аудированием дает возможность реализовать практические, воспитательные, образовательные и развивающие цели. Развивающее значение формирования навыков понимать речь на слух, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти ребенка, и, прежде всего слуховой памяти, в столь важной не только для изучения иностранного языка, но и любого другого предмета.

Аудирование вносит свой вклад и в достижение практической цели, обеспечивая детям возможность понимать высказывания, овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письменной речью, что является одной из главных причин использования аудирования как средства обучения данным видам речевой деятельности.

Не остаётся незадействованным и реализация общеобразовательной цели. Повышается общая культура учащихся, расширяется их кругозор, посредством анализа используемых на занятиях аудиотекстов, бесед с учащимися, обсуждения актуальных проблем, приводящих в дальнейшем к осуществлению воспитательной цели, что предполагает решение задач, обеспечивающих формирование уважительного и доброжелательного отношения к народу, положительного отношения к языку, потребности пользоваться им как средством общения.

Центральным звеном обучения аудированию является аудиотекст, т. е. фрагмент иноязычной звучащей речи. Следовательно, для работы с аудиотекстами должны предъявляться некоторые требования.

Во-первых, аудиотексты должны быть аутентичными т.е. это тексты, продуцируемые носителями языка, изначально записанные для носителей языка и предназначенные для учебных целей [1].

Во-вторых, они должны создавать мотивацию к изучению иностранного языка и в готовности потребности в аудировании. Если ученик испытывает

потребность слушать, то это ведёт к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой слух, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов.

При отборе текстов для аудирования, следует учитывать как стилистическую нейтральность (тексты не должны содержать стилистически окрашенные языковые явления), так и доступность и простоту содержания. Кроме того, в текстах должно быть наличие только знакомого учащимся языкового материала, простых синтаксических структур. Также учитывается широкое использование средств изобразительной наглядности и небольшой объём текстов (1,5 – 2 минуты звучания) [2, с. 179-180].

Рассмотрев данные требования к аудиотекстам, хотелось бы провести анализ учебно-методического комплекса с точки зрения соответствия представленных в нем текстов для аудирования и заданий критериям аутентичности.

Учебник немецкого языка для 8-ого класса общеобразовательных учреждений “Schritte 4”, авторами которого являются И. Л. Бим и другие, представляет собой современный учебно-методический комплекс, для обучения немецкому языку с аудиокассетой [4]. Учебник содержит 4 тематических раздела, состоящих из 7 подтем, одна из которых полностью посвящена аудированию. В состав данного УМК входят аудиокассета; 46 текстов для аудирования, представленные в монологической и диалогической речи [5].

Тематика и содержание текстов для аудирования учитывает как возрастные, так и психологические особенности учащихся среднего этапа и отражает типичные для них сферы общения: учебно-трудовую, семейно-бытовую, социально-культурную.

Некоторые тексты снабжены зрительными опорами (фотографиями, картами и пр.), что способствует пониманию текста. В текстах-диалогах нужно отметить естественность и жизненность представленных ситуаций, наличие определённого эмоционального заряда, что помогает вызвать интерес и ответную эмоциональную реакцию учеников.

Ещё одной особенностью данных аудиотекстов является их звуковое оформление (шум транспорта, разговоры прохожих, музыкальное сопровождение и другие). Данные звуковые сопровождения с одной стороны мешают учащимся в понимании содержания текста, но с другой стороны, при помощи них реципиенты всё больше заостряют своё внимание на то, чтобы как можно лучше понять текст и, кроме того, такие звуки помогают представить или вообразить ситуацию, т.е где и когда происходит действие.

Таким образом, анализ использования аутентичных материалов в УМК “Schritte 4” показывает, что предложенные в нем материалы отвечают всем параметрам и критериям аутентичности. Следовательно, использование данного УМК не только целесообразно, но и необходимо. Ведь данный вид речевой деятельности обеспечивает приобретение тех умений и навыков,

которые реально помогут в дальнейшем обучении иностранному языку и без каких-либо трудностей разговаривать на данном языке.

Из всего выше сказанного следует сделать вывод, что владение аудированием как видом речевой деятельности, должно обеспечивать успешный процесс коммуникации, развивать умение учащихся говорить и понимать иностранный язык, а так как этот процесс сложный и трудный, то в школах надо уделять большее внимание данной процедуре. Очень важно повысить и мотивацию у учащихся к пониманию иностранной речи на слух. А ведь к совершенствованию процесса обучения аудированию есть все предпосылки: техника в современное время развивается высокими темпами, и у учителей появляется все больше возможностей использовать различные виды технических средств обучения.

Литература

1. Вуколова, С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.letopisi.ru/>
2. Гез, Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 5. – С.32.
3. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки». – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
4. Шаги 4: Учебник немецкого языка для 8 кл. общеобразовательных учреждений / Ш 15 И. Л. Бим, Л. М. Санникова, А. С. Картова и др. Книга для чтения / Сост. Е. В. Игнатова. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 255 с.
5. Аудиокурс к учебнику немецкого языка «Шаги 4» для 8 кл. / Сост. И. Л. Бим, Н. А. Артёмова. – М.: Просвещение, 2003.

НАГЛЯДНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СПОСОБ ПРЕЗЕНТАЦИИ НОВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

О. В. Тризунова

Томский государственный педагогический университет

Актуальным при обучении иностранному языку является вопрос об использовании разных видов наглядности на уроках иностранного языка, которые позволяют учащимся глубже познакомиться с особенностями культуры иноязычной страны, сравнить их с родной культурой, стимулируют их речемыслительную активность и являются одним из способов поддержания мотивации к изучению иностранного языка. Применение наглядности на этапе презентации нового лексического материала является неотъемлемым компонентом, способствует лучшему усвоению и запоминанию нового материала, а также делает процесс обучения разнообразным и интересным.

Этап презентации и семантизации нового лексического материала является спорным среди методистов. Вопрос о характере ознакомления с новым

лексическим материалом сводится к двум основным альтернативам: в процессе ознакомления различий быть не должно, за исключением упражнений на этапе усвоения. Вторая альтернатива базируется на различии не только процесса ознакомления с новой лексикой, но и на различии упражнений на этапе усвоения материала.

Первый путь обосновывается тем, что продуктивный словарный запас школьников одновременно является их рецептивным словарем и имеет тенденцию сокращаться за счет перехода в рецептивный словарь. Поэтому на этапе презентации следует создавать как можно больше ориентиров и опор, например, визуальных, чтобы сохранить изученные лексические единицы в памяти учащихся.

Сторонники второго пути выдвигают отдельные требования как к процессу ознакомления с продуктивной, так и рецептивной лексикой. В работе над продуктивной лексикой каждое значение слова следует толковать как самостоятельную учебную единицу, уделяя внимание сочетаемости и структуре слов, а также объему их значений с установкой на прогнозирование этих значений с последующей визуализацией предъявляемых лексических единиц.

Особенности объяснения рецептивной лексики построены, прежде всего, на переходе языковой формы к понятию с объяснением различных значений слова для более правильного и быстрого узнавания слов в звучащем или печатном тексте. Как правило, при организации учебного процесса обе представленные альтернативы взаимодействуют друг с другом. В целом правильная организация этапа презентации и семантизации новых лексических единиц, важна для того, чтобы процесс усвоения материала и как следствие формирования и совершенствования лексических навыков был эффективным, стимулировал учащихся к иноязычному общению, к познанию иноязычной культуры и, в конце концов, был интересен для самих учащихся.

Одним из способов реализации данного этапа является применение аутентичного материала, где значительную роль играет наглядный компонент. Существуют различные виды наглядности, которые можно применять при обучении иностранному языку. Различают иллюстративную, предметную, языковую, предметно-изобразительную виды наглядности.

Иллюстративная наглядность – это один из видов наглядности, представленный картинками, фотографиями, карикатурами, слайдами, коллажами и т.д. Е.В. Чудинова [6, с. 35] выделяет для иллюстративной наглядности функции общего характера. Она служит для того, чтобы: повышать мотивацию учащихся, обеспечивать оптимальное усвоение учебного материала и его запоминание, способствовать развитию творческого воображения и мышления, стимулировать обсуждение проблемного вопроса.

Передача информации о стране изучаемого языка, побуждение учащихся к сравнению двух культур, а также осознание незнакомого, непривычного, чужого в культуре страны изучаемого языка реализуется посредством

функций страноведческого характера, которыми обладает иллюстративная наглядность. Опираясь на них, автор выделяет основные критерии отбора данного вида наглядности. Общие критерии включают в себя качество печати, информативность, учет уровня языковой и речевой компетенции, учет интересов и склонностей учащихся, эстетическое удовольствие и др. Специальные критерии призваны обеспечить отбор наглядности, выполняющей функции страноведческого характера: актуальность, учет уровня социокультурных знаний учащихся, аутентичность, близость или удаленность по отношению к родной культуре.

Языковая наглядность включает в себя речевую деятельность учителя и учащихся и применяется на каждом уроке без исключения, вне зависимости от этапа, целей и задач занятия. Она реализует коммуникативную направленность урока, от степени ее применения зависит показатель плотности общения на уроке. Вероятность увидеть «урок – молчание» немецкого языка сводится к нулю. К языковой наглядности относятся также магнитофонные записи, радиопередачи и телепередачи, кружки, которые стимулируют учащихся к речевой деятельности на иностранном языке.

Предметная наглядность представлена предметами классного обихода, макетами, игрушками. Роль последних очень велика на младшей ступени обучения (1 – 2 классы), когда дети учатся играя. Пример такого удачного использования куклы – персонажа приводит Н.А. Малкина [2, с. 22]. Так, вместо бездумного повторения за учителем незнакомых слов, есть возможность обыграть ситуацию с помощью куклы – персонажа. А ситуации могут быть различными: кукла – персонаж сильно замерзла и ее зубы стучат от холода, а учитель при этом в недоумении и не понимает, что она говорит. Малкина указывает на то, что учитель должен продумывать подобные ситуации, чтобы превратить общение в постоянно эволюционирующую ситуацию и предлагает следующие:

- Персонаж забыл иностранные слова, которые были пройдены на уроке и предлагает детям вспомнить их, при этом называя их чуть – чуть неправильно или невнятно.
- Персонаж простыл и называет слова с хрипотой.
- Персонаж так испуган, что называет слова заикаясь.

В результате, как утверждает автор, происходит не только запоминание новых слов, но и порождается диалог между детьми и персонажем, вызывая у них интерес общаться с этим героем.

Преимущества и недостатки использования наглядности представлены не только в учебниках по методике преподавания иностранного языка; этому вопросу посвящено множество отдельных статей и изданий.

Чалимова И.Ю. [5, с. 33] отмечает, что при изучении иностранного языка роль наглядности велика. Применение зрительной (схемы предложений и словосочетаний, графические символы) и слуховой наглядности (словесные элементы, звучащие образцы речи) в совокупности с наглядностью, представленной изображением (системные и тематические картинки, грам-

математические таблицы, фото, открытки) являются важной частью при обучении иностранному языку. Активно при обучении иностранному языку в школе применяется предметная наглядность – предметы классного обихода, макеты предметов, игрушки.

По словам Малкиной Н.А. [2, с. 23], на сегодняшний день существует необходимость научить детей воспринимать наглядные компоненты как опоры для понимания ситуации и как стимул их речемыслительной активности.

В своей статье автор предлагает строить общение, демонстрировать новый лексический материал по принципу ситуации, которая возникает для ребенка «как бы вдруг», хотя на самом деле подготовлена учителем. Исследования в данной области (области детской речи) показывают, что ребенок не столько понимает обращенную к нему речь, сколько реагирует на саму ситуацию. Следовательно, речь учителя должна быть расшифрована с помощью наглядности. Все это облегчает восприятие ситуации в целом, а также понимание ребенком того, что от него требуют. Таким образом, автор делает вывод о том, что «на каждом последующем занятии детям предлагаются ситуации, которые похожи на предыдущие с набором постоянных наглядных компонентов». Малкина Н.А. ставит акцент на том, что наглядных компонентов должно быть достаточное количество, а также на их полное соответствие речевой ситуации, иначе учащийся просто не поймет, о чем идет речь.

Такие методисты как С.Ф. Шатилов, А.И. Домашнев находят положительным применение предметно-изобразительной наглядности на этапе презентации и семантизации нового лексического материала [7, С.125], так как именно наглядность выступает средством беспереводной семантизации лексического материала и противопоставляется родному языку. Авторы отмечают положительное влияние наглядных компонентов при упрочении связей между формой (звуковой и графической) слова и его конкретным значением. Однако не исключен внутренний перевод или соотнесение иностранного слова со словом родного языка.

Е.И. Пассов [4, с. 186] четко разграничил все положительные и отрицательные стороны применения иллюстративной наглядности на этапе семантизации и отмечает следующие преимущества: наглядность помогает избежать перевода, способствует запоминанию слов, способствует установлению связи слов с предложением.

Однако, как отмечает автор, этот способ может быть недостаточно точным: например, если учитель показывает дерево, а на картинке изображена «береза» или «дуб», то устанавливаются неверные ассоциации. К тому же с помощью наглядности невозможно семантизировать абстрактные понятия.

Подобного рода недостатки вполне могут быть устранены путем конкретизации требований к учащимся, т.е. ребенок должен осознавать то, что от него требуют (сказать, что это, например, «дерево» или назвать определенный вид). Что касается объяснения абстрактных понятий, то примене-

ние ситуаций, описывающих данное понятие, является хорошей альтернативой в данном случае.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. [1, с. 296] говорят о сочетании наглядных компонентов (как опоры) и вычленении новой лексики из контекста. Авторы предлагают работать со словом как в контексте, так и изолировано, но полагают, что контекстуальное значение слова является доминирующим.

На занятиях по немецкому языку аудиовизуальные средства обучения, считает А.Н. Щукин [8, с. 225], выполняют исключительно важную роль и реализуют своим содержанием дидактический принцип наглядности, а также способствуют значительной оптимизации учебного процесса. Что касается наглядности, то автор рассматривает ее как неотъемлемый компонент учебника, отмечая, что в учебниках для младших школьников предпочтение отдается иллюстрациям в цвете.

Таким образом, обобщив мнения, представленные выше, можно выделить основные точки соприкосновения разных авторов по данному вопросу. Во-первых, каждый из них не исключает применение наглядности на этапе презентации. Во-вторых, прослеживается тенденция к комплексному применению всех способов презентации и семантизации нового лексического материала. Однако, следует отметить, что некоторые авторы призывают семантизировать лексический материал не только с помощью наглядности, но и с помощью контекста, дефиниций, антонимов, синонимов и т.д., отдавая наглядности лишь роль опоры, помощника, вспомогательного средства (Е.И. Пассов, Н.А. Щукин). Другие (Малкина Н.А., Шатилов С.Ф., Домашнев А.И.), напротив, отмечают значимость наглядного компонента.

Комплексность применения наглядного компонента на уроке иностранного языка заключается в том, что применение всех видов наглядности способно сделать процесс обучения, а также этап презентации нового лексического материала наиболее эффективным, так как не все виды наглядности при их изолированном применении способны наглядно объяснить учащимся, демонстрируемые лексические единицы.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингв. университетов и факультета иностранных языков высших пед. учебных заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С.296 – 304.
2. Малкина, Н.А. О роли наглядных компонентов ситуации при обучении общению на иностранном языке детей дошкольного и младшего школьного возраста // Иностранные языки в школе. – 2008. – №6. – С.22.
3. Маслыко, Е. А. Настольная книга для преподавателя иностранного языка /Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, С.И. Петрова – Минск: Вышэйшая школа, 1996. – С.12-13.
4. Пассов, Е. И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Учебное пособие. – Воронеж: 1976. – С.182 – 190.
5. Чалимова, И. Ю. Использование наглядности при обучении немецкому языку// Иностранные языки в школе. – 2008. – №2. – С.33.

6. Чудинова, Е.В. Использование иллюстративной наглядности на уроке немецкого языка// Иностранные языки в школе. – 2006. – №6. – С.35.
7. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе/ С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С.125.
8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика/ А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – С.225 – 232.

ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНО-СИТУАТИВНОЙ РОЛИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РОЛЕВЫХ ИГР

А. А. Уманцева

Томский государственный педагогический университет

В современном мире стремление к оптимизации учебного процесса ставит задачу поиска дополнительных средств поддержания у учащихся интереса к изучаемому предмету, в частности, к изучению иностранного языка. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры, в частности ролевые игры. Они дают возможность обеспечить коммуникативный, деятельный подход обучению иностранным языкам. Применение этого методического приема в учебном процессе способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, а также помогают сохранить интерес учащихся к изучаемому языку.

Применение данного вида обучения требует анализа целого ряда методических понятий. К числу таких понятий можно отнести и ситуативную роль.

Зачастую обучающие и воспитывающие возможности ролевой игры реализуются в полной мере лишь при условии правильного отбора и распределения ролей, яркого и экономного способа презентации роли, правильной ориентировки учащихся в особенностях роли, а также при условии применения эффективного комплекса упражнений, посредством которых, школьники тренируются в исполнении тех или иных ролей [3, с. 7].

Выделяют следующую типологию ролей:

- 1) социальные роли;
- 2) роли, обозначенные именами собственными;
- 3) психологические роли [1, с. 33].

Социальные роли – роли, присущие каждому человеку, так как человеческая жизнь проходит в обществе, среди других людей и, общаясь, мы не замечаем, что находимся постоянно в сфере игры. Одна личность может исполнять даже несколько ролей: брата, сына, ученика. Ролевые игры, построенные на социальных ролях, разыгрывают ситуации, типичные для окружающей среды. В ряде ситуаций учащиеся могут играть самих себя, независимо от того, был ли у них опыт подобных ситуаций в реальной жизни или нет. К этой категории подойдут и роль пассажира, узнающего инфор-

мацию о своем рейсе, и роль покупателя в магазине. Данные роли не требуют профессиональных знаний или особых свойств личности, так как каждый из нас может оказаться в подобной ситуации.

Многие социальные роли являются воображаемыми. Но учителя пренебрегают данным видом ролей, считая, что они не имеют связи с реальной жизнью и могут быть неинтересны ученикам. Однако зачастую именно фантазия и воображение ученика способствуют достижению поставленных задач. Способность человека фантазировать – это естественный процесс. Фантазия действует повсеместно: она основа нашего сознания, определяющая тот образ, который складывается у нас о себе, либо, искажая для нас образ других, определяет отношение человека к жизни. По мнению Е. Финка «фантазия открывает нам возможность освободиться от фактичности, забыть на время невзгоды и оказаться в более счастливом мире грез» [4, с. 357].

Личность в типичных социальных ролях осуществляет свой внутренний потенциал лишь отчасти, многое остается нереализованным. Именно на этот случай и существует игра-фантазия, импровизация, которая помогает человеку в творческой, театральной игре раскрыться и обрести полную и целительную свободу. В свою очередь в школьных условиях мы можем реализовать это через ролевую игру.

Роли, обозначенные именами собственными, определяют место личности в системе общественных отношений. Каждая такая роль содержит в себе богатую информацию о чертах характера персонажа, его поступках, фактах биографии. Находясь в ситуации общения, ученик оценивает события и факты с позиции своего героя, что, несомненно, расширяет социальный опыт и учит общению.

Психологические роли – это роли, в которых наиболее ярко проявляют себя индивидуальные особенности личности. Примерами таких ролей являются: ябеда, мечтатель, лентяй. Психологические роли можно условно разделить на 3 группы:

- роли, характеризующие личность положительно;
- нейтральные роли;
- роли, содержащие отрицательную характеристику личности [1, с. 36].

Роли в ролевой игре следует распределять с учетом уровня знаний, сформированности навыков и умений владения иностранным языком, личностных качеств обучаемых. Учащийся – это, прежде всего, личность с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений учащихся позволит учителю предложить им те роли, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям их личности. Не менее важно при подборе ролей опираться не только на интересы учащихся, но и их психологические особенности. Роль, наиболее полно соответствующая темпераменту ученика, помогает обрести уверенность в себе и привыкнуть к ролевому общению [2, с. 63].

Целесообразно периодически назначать на ключевые роли более слабых участников игры, заменять одного играющего другим. Ведь даже самые слабые, статичные, робкие, застенчивые учащиеся охотно включаются в игровую деятельность. Но при этом надо четко представлять себе, какую именно дидактическую нагрузку несет содержание той или иной ролевой игры, а также надо много знать о ребенке, чтобы не навредить ребенку и не причинить психологическую травму. Особенно тщательно отбираются роли для учащихся, не пользующихся авторитетом в классе. Такие ученики должны иметь влияние и популярность по сюжету игры. А лидерам коллектива можно поручить роли персонажей находящихся в зависимом положении.

Как мы видим, значение учебно-ситуативных ролей при проведении ролевых игр нельзя недооценивать. Лишь правильно подобранные роли могут обеспечить выполнение поставленных задач в ходе ролевой игры. Также следует помнить что, проигрывая в процессе обучения различные роли, ученик тренируется в выражении своего отношения к различным явлениям действительности, а также получает возможность подготовиться к подобным ролям в реальной жизни.

Литература

1. Ариян, М. А. Способы и этапы введения учащихся в учебно-ситуативную роль // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности : Сб. науч. тр. – Воронеж. – 1982. – С.33-38.
2. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб., Минск. – 2006. – С. 63.
3. Филатов, В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С.6-8.
4. Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. – Москва. – 1988. – С.357-403.

ПРИНЦИП АППРОКСИМАЦИИ КАК ФАКТОР РЕГРЕССА УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКА

Ю. В. Черникова

Томский государственный педагогический университет

Исходя из своей специфики, предмет иностранный язык формулирует свои собственные принципы обучения – методические. Частные методические принципы – это основные положения педагогики, психологии и лингвистики, используемые опосредованно, то есть как интерпретация основных положений этих наук в методических целях. К частным методическим принципам Р.К. Миньяр-Белоручев, например, относит: принцип исключения родного языка; принцип опоры на родной язык; принцип устной основы обучения; принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности; принцип коммуникативной направленности; принцип комплекс-

ности; принцип синтетического усвоения языкового материала; принцип взаимодействия [1].

В методике обучения иностранному языку в средней школе Г.В. Рогова выделяет такие принципы как:

- ✓ коммуникативной направленности;
- ✓ воспитывающего обучения;
- ✓ дифференцированного и интегрированного обучения;
- ✓ учета родного языка;
- ✓ сознательности;
- ✓ активности;
- ✓ доступности и посильности;
- ✓ прочности [2, с. 40].

Частные методические принципы развивают, конкретизируют более частные вопросы общих принципов. Эти принципы учитывают условия обучения иностранному языку, специфические особенности самого языка или собственно методические принципы. А.Н. Щукин к этой группе принципов относит следующие:

- принцип интенсивности начальной стадии обучения иностранному языку;
- принцип обучения иностранному языку на речевых образцах;
- принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой;
- принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности;
- принцип устного опережения в обучении чтению и письму;
- принцип коммуникативности;
- принцип учета родного языка учащихся;
- принцип профессиональной направленности обучения;
- принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности.

Из всех вышеперечисленных принципов самым спорным является последний.

Аппроксимация (лат. *'approximare'* приближаться) – обучение иноязычному произношению, ограниченное приближением к нормативному произношению и допускающее «снисходительное отношение» к фонетическим ошибкам, не нарушающим коммуникацию [3, с. 24].

Принцип аппроксимации, по определению А.Н. Щукина, есть «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым учениками ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла. Изначально этот принцип был соотнесен с обучением произношению как самому сложному аспекту языка, затем действие данного принципа было расширено на речевую деятельность в целом.

Этот принцип дает возможность более рационально осуществлять организацию и контроль учебно-воспитательного процесса. Аппроксимация проявляется при оценке параметров речевой деятельности учащихся при сдаче единого государственного экзамена. На практике это означает терпи-

мость ко многим фонетическим, лексическим и грамматическим ошибкам, терпимость к незначительному нарушению речевых конструкций. Реализация данного принципа создает атмосферу, которая повышает речевую активность учащихся, устраняет боязнь ошибок.

Как отмечает А.Н. Щукин, у этого принципа есть как сторонники, так и противники. Стоит обратить внимание на то, что данный принцип реализовывался при обучении произношению, что само по себе ставит под сомнение целесообразность его применения. Повсеместно признается тот факт, что роль звуковых компонентов чрезвычайно важна как в письменных, так и устных видах речевой деятельности. Мы проговариваем про себя то, что пишем и читаем [4, с. 172].

Изучение фонетического материала предусматривает овладение учениками всеми звуками и звукосочетаниями изучаемого иностранного языка, ударением и основными интонационными моделями наиболее распространенных типов простых и сложных предложений. Существуют определенные критерии отбора фонетического минимума.

Самыми важными являются те фонетические явления (фонемы и интонымы), которые несут смысловозначительную функцию. Критерием нормативности выступает образцовая речь дикторов, комментаторов радио и телевидения. Основными требованиями к произношению учеников являются фонематичность и скорость. Фонематичность предусматривает правильность фонетического оформления высказывания, достаточную для того, чтобы оно было понятным собеседнику. Скорость – характеристика автоматизированности произносительных навыков.

В средней школе достаточно трудно достичь безошибочности и полноты произношения учеников. Поэтому требования к произношению учеников определяют исходя из принципа аппроксимации. С этой целью ограничивается величина фонетического материала, который изучается, а также допускается некоторое снижение качества произношения отдельных звуков и интонационных моделей. Аппроксимированное произношение – это такое произношение, в котором в соответствии с образцом отсутствуют фонологические ошибки.

В плане обучения произношению преподаватель должен скорректировать те фонетические навыки, которые уже есть у учеников в соответствии с фонетической системой нового языка, и дополнить её теми элементами произношения, которые отсутствуют в родном либо втором языке учеников.

В связи с тем, что репродукция звукового потока непременно сопровождается контролем со стороны слухового анализатора, в памяти должны быть соответствующие акустические образцы. Это требует одновременного создания слуховых (акустических) и артикуляционных образов слов. Это подтверждает несостоятельность данного принципа, так как игнорирование фонетических ошибок препятствует созданию верного стереотипа, затрудняет корректное восприятие и продуцирование.

Все навыки произношения (то же касается грамматических и лексических навыков) должны характеризоваться качествами автоматизированности, гибкости и постоянства и формироваться поэтапно. Хорошо сформированные навыки произношения имеют большое значение не только для говорящего, но и для воспринимающего информацию, так как он опирается на уже известные ему звуковые образцы.

В настоящее время практикуется обучение иностранному языку уже в начальных классах. Ученики начальной школы имеют способности к имитации, которая широко используется при введении и прорабатывании звуков английского языка. Ученики автоматически переносят навыки произношения этих звуков из родного языка на изучаемый. Препятствием для правильного восприятия и артикулирования звуков являются привычки, созданные в результате использования родного языка.

Итак, важность владения фонетическими средствами языка объясняется, прежде всего, тем, что звуковой язык всегда был и остается единственным языком человеческого общества. Любые оттенки мысли передаются, воспринимаются через звуковую оболочку языка. Многочисленные эксперименты, проведенные российскими учеными, установили необходимость для человека фонематического слуха и стойких внутренних слуховых образов, так как только при наличии их человек может правильно читать, писать и говорить [5, с. 54].

Литература

1. Формирование коммуникативной компетентности подростков (на материале уроков иностранного языка). – Режим доступа : <http://www.edu-zone.net/show>.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – Москва. – 1991. – С. 40.
3. Азимов, Э. Г., Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. – 1999. – С. 24.
4. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – Москва. – 2004. – С. 172.
5. Корндорф, Б. Ф. Методика обучения английскому языку / Б. Ф. Корндорф. – Москва. – 1991. – С. 34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. А. Ширяева

Томский государственный педагогический университет

Об обучающих возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги (А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин, Е. И. Пассов) справедливо об-

ращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Большое значение в организации учебного процесса играет мотивация. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения. Игра – универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить сложный процесс обучения в увлекательное занятие.

Актуальность изучения проблемы использования ролевых игр и игр в целом на уроках иностранного языка определяется тем, что некоторые учителя недостаточно используют игры на «текущих» уроках иностранного языка, а также при обучении старшеклассников. Однако, не только дети младшего возраста, но и подростки проявляют активность именно в игровой деятельности. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность. Успех в обучении – это результат коллективного использования всех возможностей для обучения.

С помощью игр можно решить многие психолого-педагогические проблемы группы, преодолеть трудности (например, во взаимодействии и взаимопонимании учащихся), выработать адекватные формы поведения. Игра выявляет и развивает творческие способности личности, поднимает самооценку, развивает память, внимание, мышление, восприятие, умения, позволяет формировать навыки, улучшает эмоциональный фон группы и личности и просто дает возможность отдохнуть [5, с. 39].

Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение её участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена повышением мотивации и интереса к предмету.

Игра дает возможность оправдать в действительности необоснованное для ребенка требование общаться с учителем или товарищем по группе по-немецки, в то время как все его коммуникативные проблемы могут быть решены на родном языке. Это можно осуществить через исполнение ролей в ролевой игре или общение с куклой. Необходимо найти способы сделать для учащегося коммуникативно значимыми фразы, построенные по простейшим моделям (это может быть заложено в правилах игры). Необходимо психологически оправдать и сделать эмоционально привлекательным построение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов, т.е. разнообразие игровых ситуаций и ролей.

Ролевая игра – есть одна из форм организации речевой ситуации, используемой в учебных целях. В основе ролевой игры лежит организованное речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. Учебный характер игры школьниками не осознается. С позиции учителя ролевую игру можно рассматривать как форму организации учебного процесса. Для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем [2, с. 15].

Ролевая игра должна отвечать определенным требованиям: стимулировать мотивацию учения, вызывать у школьников интерес и желание хорошо выполнять задание, её следует проводить на основе ситуации адекватной реальной ситуации общения. Ролевою игру нужно хорошо подготовить с точки зрения, как содержания, так и формы, чётко организовать. Ролевая игра должна быть принята всей группой, она непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере, вызывает у школьников чувство удовлетворения, радости. Игра организуется таким образом, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать отрабатываемый языковой материал. Учитель непременно сам верит в ролевою игру, в её эффективность. Соблюдая эти условия он сможет добиться хороших результатов.

В ролевой игре всегда представлена ситуация, которая создается как вербальными, так и не вербальными средствами: изобразительными, графическими, монологическим или диалогическим текстом. Ситуация указывает на условия совершения действия, описывает действия, которые предстоит совершить, и задачу, которую следует решить. В ситуации необходимо дать сведения о социальных взаимоотношениях партнеров, представить роли. Роли распределяет учитель, их могут выбрать и сами учащиеся. Это зависит от особенностей группы и личностных характеристик учащихся, а также от степени владения ими иностранным языком.

В процессе ролевой игры происходит одновременное совершенствование навыков и развитие умений, в использовании языкового материала, но главное – это общение, мотивированное ситуацией и ролью.

Ролевая игра может соотноситься с обеими формами речи: подготовленной и неподготовленной, создавая предпосылки для естественного перехода первой во вторую. Для перевода подготовленной речи в не подготовленную, больше всего подходят ролевые игры, которые можно условно назвать «многоактными». Первый акт следует обеспечить опорами, последующие акты учащиеся смогут разыгрывать самостоятельно, преобразуя языковой материал для выражения нужного смысла и импровизируя.

Для всех ступеней обучения различают формы ролевых игр, используемых на уроках немецкого языка: сюжетно ролевая игра сказочного содержания, сюжетно ролевая игра бытового содержания, имитационная ролевая игра познавательного содержания, имитационная ролевая игра мировоззренческого содержания, имитационная деловая игра, ролевая игра обиходного содержания (речевой этикет и культура поведения) [3, с. 12].

Также ролевая игра подразделяется по видам и свойствам. А именно: контролируемая ролевая игра (свойство: участники получают необходимые реплики); умеренно контролируемая ролевая игра (свойство: участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей); свободная ролевая игра (свойство: участники получают обстоятельства общения); эпизодическая ролевая игра (свойство: разыгрывается отдельный эпизод); дли-

тельная ролевая игра (свойство: в течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов).

Мотивировать и направлять речь учащихся младшей ступени обучения на уроке, помогут игры с использованием кукол (эти персонажи, воплощающие определенные человеческие черты заложены еще в учебниках немецкого языка И.Л. Бим, например: образы любопытного Буратино, упрямого Фомы и т.д.). Опираясь на эту идею, кукол можно использовать для организации ролевых игр в классе. Поскольку игра с куклой представляет собой одну из разновидностей ролевой игры, она обладает всеми её свойствами и достоинствами в организации речевой деятельности на уроке иностранного языка. Вместе с тем игра с куклой как специфическая форма ролевой игры имеет некоторые особенности.

Возможны следующие функции куклы на уроке: кукла – маска, особенно кукла – зверюшка, имеет ясно выраженный характер, подходящий, например, для обучения диалогу – волеизъявлению. Упрямый ослик на любое побуждение ответит отказом, хитрая лиса переадресует приказ или просьбу другому, а медлительный медвежонок переспросит, чем вызовет хоровое повторение приказа. Капризная кукла ничего не хочет делать и на любое утверждение: «Du musst...» отвечает: «Ich will nicht...». Происходит совершенствование навыков употребления модальных глаголов. Кукла как знак ситуации: перед классом появляется незнакомая кукла. Это создает стимул к диалогу – расспросу, например: «Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Ты ходишь в школу? Как ты учишься?» и т. д. За диалогом следует обобщение всего, что ученики узнали о кукле. Также кукла может быть в игре партнером, адресатом речи, третьим лицом, предметом разговора [1, с. 52-53].

Как и обычная ролевая игра, игра с куклой позволяет строить сюжетные цепочки заданий. Итак, кукла – это особый, «действующий», активный вид наглядности на уроке. Ролевая игра с куклой разнообразит занятие, организует внимание, внутренне мотивирует речь учащихся и способствует, таким образом, коммуникативной направленности урока.

Эффективность ролевой игры как методического приема обучения повышается, если учитель правильно определяет продолжительность речевого общения участников. Продолжительность оптимальной работоспособности учащихся младших классов в общении пять минут, семиклассников до десяти минут, а девятиклассников – до пятнадцати минут [2, с. 16].

В зависимости от успешности овладения иностранным языком используются репродуктивные, полутворческие, творческие (по характеру) способы речевого общения. Репродуктивный способ речевого общения используется учащимися с низким уровнем обучаемости по иностранному языку. Их задача заключается в том, чтобы воспроизвести в игровых обстоятельствах текст – образец. Учащимся со средним уровнем обучаемости предлагается самостоятельно включить в текст – образец дополнительные элементы, изменить последовательность реплик, внести другие изменения. Речевое общение школьников с достаточным и высоким уровнем обучаемости по ино-

странному языку, более творческое, в нем проявляется инициатива участников игры, их способность к самостоятельности в иноязычной речевой деятельности. Регулярная организация ролевой игры на уроках иностранного языка позволяет постепенно повышать уровень обучаемости школьников.

Большое значение при обучении иностранному языку занимает вопрос интереса, который учащиеся испытывают к данному процессу. Стоит отметить, что чем выше интерес, тем выше активность и результативность обучения. Одной из основных задач, стоящих перед педагогом, является поиск таких возможностей, которые могут заинтересовать учеников и удерживать этот интерес при обучении. Не единственной, но прекрасно воплощающей эти задачи возможностью является игра. Игра – особый вид деятельности человека. Она возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни. Ролевая игра – есть одна из форм организации речевой ситуации, используемой в учебных целях. В основе ролевой игры лежит организованное речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом.

Игра любима учениками всех ступеней обучения. Игру можно претворять в процесс обучения иностранному языку с первых уроков. При работе с детьми младшего школьного возраста эффективно использовать игрушки, при работе со старшеклассниками приемлемы более сложные ролевые, ситуативные игры, создающие условия для развития умений в устной речи.

Игра развивает умственную и волевую активность учащихся. Быстрый темп, в котором проводится игра, заставляет учеников быть внимательнее, развивает память, развивает речь, вызывает необходимость высказывания на иностранном языке. Игра, кроме того, способствует созданию естественных коммуникативных ситуаций. В игре все равны, она посильна даже слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность обучающимся преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова иностранного языка, и благотворно сказывается на результатах обучения.

Литература

1. Иванцова, Т.Ю. Игры на английском языке. // Иностранные языки в школе. 2008. – №4. – 52-56 с.
2. Колесникова, О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. 1989. – №4. – 17 с.
3. Мильруд, Р.П. Организация ролевых игр на уроке. // Иностранные языки в школе. 1987. – №3. – 16 с.
4. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988.
5. Петричук, И.И. Еще раз об игре. // Иностранные языки в школе. 2008. – № 2. – 42 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

А. В. Шкоркин

Томский государственный педагогический университет

Возрастающая популярность использования технических средств в обучении иностранным языкам является следствием тех преимуществ, которыми наделяется учебно-воспитательный процесс, оснащенный аудиоматериалами надлежащего типа. С появлением звукозаписи как специфического учебного средства стало возможным:

- 1) фиксировать иноязычную речь для последующего использования в соответствующей учебной ситуации;
- 2) работать над зафиксированной речью в соответствии с любым методическим замыслом;
- 3) демонстрировать сам объект изучения – звучащую иноязычную речь;
- 4) эффективно контролировать продукт устной речи учащегося, давая ему не только качественные, но и точные количественные оценки [1, с. 73].

В настоящее время целесообразность использования технических средств в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку никем не оспаривается, но это признание само по себе не может обеспечить эффективного обучения, в ходе которого они применяются. Без знания методики применения технических средств процесс обучения остаётся обеднённым, что мало сказывается на эффективности преподавания иностранного языка.

Первое, в чём нужно разбираться современному преподавателю иностранного языка – это классификация имеющихся на данный момент технических средств, которые можно применить в учебно-воспитательном процессе.

Одной из самых распространённых является классификация М.В. Ляховицкого. Он выделил три группы технических средств обучения, разделив их согласно критерию «канал поступления информации»:

- 1) фонограммы (слуховой канал);
- 2) видеограммы (зрительный канал);
- 3) видеофонограммы (зрительный и слуховой канал одновременно) [4, с. 69].

Помимо классификации стоит ознакомиться и с их основными возможностями, чтобы грамотно подобрать то или иное средство в соответствии с целями и задачами урока. Каждая из перечисленных выше групп обладает своими особенностями.

В школьной учебной практике используются фонограммы, записанные на таких носителях как магнитная лента или компакт-диск, который постепенно вытесняет аудиокассеты. Фонограмма является одним из наиболее мощных и доступных средств обучения. Причём она с одинаковой эффек-

тивностью используется не только при обучении аудированию, но и при обучении говорению и произношению.

Применение звукозаписей при обучении аудированию служит хорошим средством звуковой наглядности, а также снимает значительную часть нагрузки с речевого аппарата учителя, снижая тем самым его утомляемость. Фонограмма имеет ключевое значение при постановке произношения и совершенствовании навыков аудирования [3, с. 48].

Под видеограммой понимается отдельный визуальный сюжет или отдельный визуальный образ. Если раньше основными техническими средствами для демонстрации этих образов являлись фильмоскопы и кодоскопы, то сегодня используются проекторы – устройства, проецирующие презентацию, выполненную при помощи специальных программ на компьютере.

Видеограмма может использоваться как средство беспереводной семантизации, как психологическая опора при запоминании слов и выражении по ассоциации, а также как источник зрительной информации для последующего её перекодирования в речевую информацию при различных видах тренировки и контроля. При обучении аудированию роль видеограмм незначительна [3, с. 16].

Видеофонограмма – это комбинация фонограммы и видеограммы. В настоящее время в основном применяется в виде озвученной презентации, либо учебной видеозаписи и имеет больше возможностей, чем взятые по отдельности фонограмма и видеограмма, и даже больше, чем их сумма. Видеофонограмма раскрывает значение новой лексики, способствует восстановлению в памяти частично забытого материала, а также служит источником зрительной информации, которая перекодируется в её речевую форму. На средней и старших ступенях обучения видеофонограммы используются для развития навыков аудирования или как стимул для учебного диалога или описания ситуаций [3, с. 49].

Учебный процесс, который характеризуется широким и квалифицированным применением технических средств обучения, приобретает следующие преимущества.

1. Создание искусственной иноязычной среды.

До появления технических средств обучения иллюзия нахождения в иноязычной среде создавалась чаще всего при помощи средств зрительной наглядности и введения некоторых условностей (например, вербально вводились ситуации, мысленно переносящие учащихся в страну изучаемого языка). Технические средства, в частности, фонограмма, ярко и наглядно демонстрируют основной компонент иноязычной среды – звучащую иноязычную речь. Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам является одним из проблемных вопросов современной методики. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения аудированию и говорению.

2. Расширение диапазона аудирования.

В процессе обучения учащиеся зачастую настолько привыкают к голосу своего преподавателя, что теряются, услышав голос другого. Технические средства позволяют использовать следующий способ для расширения диапазона аудирования: учащиеся тренируются в выполнении упражнений на основе фономатериалов различных типов, то есть речи, представленной мужскими, женскими и детскими голосами с разными возрастными характеристиками их носителей.

3. Продление времени пребывания в иноязычной среде.

Интенсивное использование фономатериалов значительно повышает эффективность форм учебной работы, предназначенных для усиления устной иноязычной практики. Продление времени достигается разными путями: просмотром кинофрагментов на иностранном языке, слушанием специально подготовленных записей радиопередач, выполнением звуковых домашних заданий и т.д.

4. Интенсификация учебного процесса.

Учебный процесс интенсифицируется вследствие широкого внедрения фономатериалов, что способствует более плотному употреблению за единицу времени аутентичной речи в звукозаписи. Благодаря этому пропускная способность слухового канала ощутимо увеличивается. Кроме того, речевая память и речевое внимание становятся намного прочнее и избирательнее.

5. Приобретение звучащей зафиксированной речью новых качеств.

Фонограмма, будучи речью, зафиксированной в пространстве, получает целый ряд особенностей, не свойственных обычной речи: неизменность звучания, возможность многократного повторения, образцовость, возможность фрагментации записи и проведения измерений звучащей речи.

6. Рационализация форм обучения.

С появлением технических средств обучения появились и такие звенья учебного процесса, в пределах которых звукотехнические средства могут в определённой мере успешно заменить преподавателя. Например, при отработке в классе какого-нибудь звука учитель может включить фонограмму, за которой будут повторять ученики, а сам в это время сосредоточить своё внимание на восприятии правильности произношения [2, с. 6-13].

Описанные выше особенности применения технических средств обучения позволяют сделать вывод о том, что современное обучение иностранному языку оказывается невозможным без широкого использования фономатериалов различного типа. Но для осуществления квалифицированного применения технических средств в обучении иностранным языкам следует ознакомиться также и с предпосылками успешного применения того или иного средства.

Как показывает опыт работы с применением технических средств, одной из предпосылок, обеспечивающих успех в работе, является методически правильная организация их обслуживания.

Прежде всего, аппаратура должна быть полностью исправна. Подготовка к работе должна осуществляться во внеурочное время. Самым лучшим вариантом управления техническими средствами можно считать выполнение всего двух функций – включения и выключения.

Второй важной предпосылкой успешного применения технических средств является соответствующая организационная подготовка учащихся к предстоящей работе. Ученик должен хорошо знать своё рабочее место и уметь работать с аппаратурой. Пренебрежение подготовкой учеников может привести как к неудовлетворительным результатам процесса обучения, так и к порче имущества.

Приступая к работе, необходимо чётко сформулировать поставленную задачу. Задача должна быть конкретной и обязательно мотивированной. Ученик должен ясно себе представлять, какие операции им будут выполнены, и какой результат нужно получить.

Ещё одной важной предпосылкой является знание и учёт учебных и технических возможностей применяемых средств воспроизведения звукозаписи и видеозаписи [3, с. 8-10].

Однако, наряду со всеми выше перечисленными преимуществами применения технических средств при обучении аудированию, существуют и некоторые недостатки.

Аудирование как часть двустороннего речевого обмена информацией при прочих равных условиях легче, чем его вариант одностороннего приёма информации с различных источников воспроизведения звукозаписи. Понимание информации при двустороннем общении облегчается наличием многих внешних факторов: выражение лица, мимика и другие проявления эмоционального состояния говорящего и его отношения к излагаемым и получаемым сведениям.

Одним из факторов, облегчающих восприятие речи, является и то, что аудирование в ходе двустороннего речевого общения осуществляется одновременно с говорением. В связи с этим значительно уменьшается нагрузка на слуховые анализаторы и процесс аудирования становится менее утомительным. Кроме этого (и это очень важно), в случае каких-либо неясностей в восприятии содержания высказывания, собеседник всегда может в той или иной форме запросить дополнительную информацию. Эти факторы отсутствуют при воспроизведении речи, записанной при помощи технических средств.

Всё это необходимо учитывать в практической работе, но не следует думать, что отсутствие упомянутых факторов представляет собой недостатки технического звуковоспроизведения. Скорее наоборот, как показывают наблюдения, ученики, имеющие хорошие навыки аудирования, воспроизведённого с помощью технических средств, как правило, не испытывают затруднений при восприятии живой иноязычной речи с нормальными психоакустическими характеристиками. Поэтому можно считать, что аудирование является одним из средств преодоления психологического барьера

при речевом общении на иностранном языке, особенно если для формирования и совершенствования его навыков использовалась речь, записанная и воспроизведённая с помощью магнитофона [3, с. 53-54].

В статье были описаны основные возможности технических средств обучения, подчёркивающие целесообразность и необходимость их использования в обучении аудированию. Становится видно, что разработанные ещё в прошлом веке методики не потеряли своей актуальности к сегодняшнему дню. Напротив, благодаря научно-техническому прогрессу, их эффективность растёт пропорционально развитию высоких технологий, которые всё активнее внедряются в образовательный процесс. По многочисленным прогнозам темпы роста технологий в ближайшем будущем замедляться не будут, что позволяет говорить о том, что интенсивность и эффективность применения технических средств обучения будет только повышаться.

Литература

1. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
2. Ляховицкий, М. В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1979. – 135 с.
3. Ляховицкий, М. В. Технические средства в обучении иностранным языкам: Пособие для учителей / М. В. Ляховицкий. – М.: Просвещение, 1981. – 144 с.
4. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. Изд. 2-е, дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

ВОЗМОЖНОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ ПО ПРОГРАММЕ «WORK AND TRAVEL»

О. П. Коноваленко

Студенческая программа обмена Work&Travel – лучший способ познать мир, получить незабываемые впечатления, окунуться в незнакомую культуру, завести новых друзей, приобрести неоценимый жизненный опыт. Это программа для тех, кого не пугают новые горизонты, для кого приключения становятся неотъемлемой частью жизни.

Российские студенты могут участвовать в программе “Work and Travel” начиная с лета первого курса и заканчивая последними каникулами студенчества. Программы дают шанс не только увидеть различные страны, но и повысить уровень владения иностранным языком.

В данной работе мы рассмотрели программы международного обмена, которые широко популярны в нашей стране.

Work Experience USA

Программа "Work Experience" ("Опыт работы в США") дает возможность участникам поработать в США на протяжении 4 месяцев и после этого попутешествовать по стране в течение 30 дней. В зависимости от пожеланий, студент либо самостоятельно ищет себе место работы в США, либо программа "Work Experience" сделает это за него.

Каждый желающий сначала должен пройти качественный отбор по уровню владения английским языком. После чего студент расставляет для себя приоритеты, например, усовершенствовать язык или просто хорошо провести время. В зависимости от этого, программа помогает определить место вашего пребывания. К примеру, если вы хотите в совершенстве овладеть языком, то вам предоставят варианты рабочих мест в средних штатах: Монтана, Айдахо, Колорадо и т.д. Здесь меньше русских студентов, а следовательно больше возможностей общаться с местными жителями – носителями языка.

Теперь о работе. Согласно правилам программы, российские студенты имеют право работать на любой позиции сферы обслуживания США, кроме позиций в сфере медицинского обслуживания, крупье в казино и танцоров в ночных клубах. Студенты могут работать на двух и более работах при условии, что дополнительные рабочие места не мешают выполнению обязанностей на основном месте работы. Программа "Work Experience" предоставляет огромный перечень сезонных работ для студентов, в числе которых бармен, кассир, горничная, лифтер и т.д. Участникам также предоставляется вся необходимая информация по составлению резюме в традициях Соединенных Штатов, по поиску работы или жилья, правила поведения на работе и т.д.

После того, как студент отработал положенный период, он свободен и может путешествовать, посещать достопримечательности США. Студенты-участники прошлых лет рекомендуют посетить Бостон, Нью-Йорк, Майами, Заповедник Гранд Каньон, Сан-Франциско и многое другое. Так же, одно из главных наставлений участников прошлых лет, не терять трезвый рассудок и идти намеченным путем.

Camp Counselors

"Camp Counselors" – программа для любого российского студента, которому нравится работать в детских лагерях. Однако, следует отметить, что структура американского лагеря кардинально отличается от структуры российских лагерей. Российские студенты могут попробовать себя в роли вожатого или обслуживающего персонала. В соответствии с выбранной позицией на студента накладываются определенные права и обязанности.

Если студент выбирает позицию обслуживающего персонала, он должен выбрать специализацию своей деятельности. Работа в лагере может быть разной: от приготовления пищи до мытья полов в столовой. Эта пози-

ция имеет очень много положительных моментов, например, больше свободного времени и меньше обязанностей. Свое свободное от работы время вы можете проводить вне территории лагеря.

С позицией вожатого все обстоит немного сложнее. Для начала, нужно определиться, в каком лагере вы желаете работать. Все лагеря очень разные. Это обусловлено месторасположением, природными условиями, оснащением, программой лагерей и составом детей. Это могут быть лагеря для девочек, лагеря в городе для дневного пребывания детей, лагеря для умственно отсталых детей или лагеря с религиозным уклоном. Нужно, прежде всего, взвесить свои возможности и сделать выбор.

Следующий этап – это заполнение бланка, в котором студент перечисляет свои навыки и умения. Это могут быть творческие, спортивные, театральные или туристические способности. В зависимости от тех качеств, которые вы указали, вам поручат вести соответствующие секции.

В течение дня студент будет выполнять функции инструктора по какому-то виду спорта на суше или на воде, художественного, прикладного искусства, обучать походным навыкам и т.д. Обязанности будут зависеть от умений, квалификации и опыта работы студента.

Работая вожатым, студент должен стать образцом поведения, другом, старшим братом для детей. Основная задача вожатого – общее руководство, забота о хорошем самочувствии, безопасности и увлеченности детей.

Работа вожатым накладывает огромную ответственность за жизнь детей. У студентов практически не будет свободного времени! Профессия вожатого считается творческой, поэтому за нее платят, гораздо меньше, чем за работу обслуживающего персонала. Зато вожатый получает массу новых знакомств и положительных эмоций.

AU PAIR

На сегодняшний день еще одно направление «Work and Travel» быстро набирает обороты. Это AU PAIR. В переводе с французского AU PAIR означает "на одном уровне". Это значит, что AU PAIR это не наемный работник, но в тоже время и не гость. Это член семьи, который разделяет все обязанности и имеет все права (в определенных рамках), определенные в этой семье. Так же деятельность AU PAIR это не отпуск и не школьный обмен, дом принимающей семьи не гостиница. В то же время, AU PAIR не профессиональная домработница или воспитатель детей. Это человек, который оказывает помощь в домашнем хозяйстве семьи в рамках своих умений, ухаживает за детьми в качестве старшего брата (сестры), участвует во всех семейных мероприятиях, праздниках, питается вместе с семьей. AU PAIR обеспечен меблированной комнатой в доме семьи (если дом не имеет необходимой площади, то семья арендует отдельное жилье рядом с домом).

На сегодняшний день Европа и Америка переживает AU PAIR бум. Все больше и больше девушек и молодых людей в возрасте от семнадцати до двадцати девяти лет желают провести год своей жизни в незнакомой стране, выучить иностранный язык за рубежом, узнать культуру чужой страны,

нести культуру своего народа, заводить интересные знакомства. Одно из главных требований – это толерантность и коммуникабельность. Так значение имеет образование студента и его стаж работы. Охотнее всего на работу в AU PAIR берут студентов с педагогическим и филологическим образованием. Не маловажное условие – это наличие водительских прав и опыт присмотра за детьми.

Но, не смотря на все трудности этой программы, студент может бесплатно в течение года учиться в любом американском колледже. После 10 месяцев работы, вам предоставляется оплачиваемый отпуск. Кроме этого, студенту еженедельно выплачивают не менее USD600 на карманные расходы.

Если студент хочет с минимальными затратами провести год в Америке и продолжить свое образование в колледже США, то это самая подходящая программа.

Изучив самые популярные направления программы Work&Travel, можно сделать вывод, что каждое направление имеет и преимущества, и недостатки. Российские студенты, желающие поучаствовать в этой программе должны подробно рассмотреть все ее условия и возможности, оценить свои силы и способности. Мы надеемся, что наша работа поможет вам определиться и сделать правильный выбор.

Литература

1. www.spacetravel.tomsk.ru
2. www.startravel.ru
3. www.traveltowork.ru
4. www.myworkandtravel.ru
5. www.ccusa.ru

О СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКОЙ БАСНИ

Н. В. Крицкая

Томский государственный педагогический университет

Английская басня – сравнительно малоизученный жанр даже в англоязычном литературоведении. Несмотря на универсальность общеевропейских тенденций, отношение к басне в Англии было специфичным: как не вызывает сомнения широчайшая популярность жанра не только в литературной, но в повседневной культуре страны XVII -XVIII вв., так не вызывает сомнения и тот факт, что английская басня не заслужила того уважения критиков, которым могла похвастаться басня европейская. Более того, если в континентальной Европе басня безоговорочно признавалась жанром (хотя и малым, никогда не претендовавшим на величие эпоса или драмы), то в Англии не произошло и этого; в то время, как французские и немецкие критики писали многочисленные ученые трактаты и спорили о происхожде-

нии, сущности и приемлемой форме басни, Р. Додсли, автор единственного английского теоретического эссе «О басне» (1761), начинает и заканчивает его с извинений за обращение к такой малости [1]. Характерно, что несмотря на признание стихотворных басен «английского Лафонтена» Джона Гея лучшими в своем роде [2], английские критики никогда не рассматривали их в качестве серьезной творческой работы. Так, авторы «Истории английской и американской литературы в 18 томах» (1907-1921), включая Гая в раздел «Менее заметных поэтов» тома, посвященного литераторам «от Стила и Аддисона до Поупа и Свифта», лишь вскользь упоминают о его баснях, уделяя большее внимание пасторалям, пародиям и «Опере Нищих» [3]. Подобное пренебрежение даже лучшими образчиками английских басен еще раз доказывает факт их минорного положения в национальной литературе.

Вместе с тем, на протяжении примерно столетия после гражданских войн (1642-48), в стране публикуются тысячи отдельных произведений, басенных коллекций и биографий Эзопа. Говоря о популярности басни в этот период, исследователи используют красноречивые термины *craze* [2. Р. 206], *Aesop-craze*, *fable-craze* [4. Р.30] – «мания», «одержимость», *torrent* [5. Р. 1] – «поток». По Д. Льюис, «цензоры эпохи поздних Стюартов и священники-либералы, сатирики и ученые, учителя танцев и деканы, литературные поденщики Граб-стрит и авторы возвышенных «любезных» произведений – все нашли в своих сочинениях место для коротких моралистических рассказов о животных» [Ibid.]. Дж. Аддисон в 1711 г. имел полное основание говорить о замечательной устойчивости жанра среди конкурирующих течений современной ему английской культуры: «<...> басни остаются высоко ценимыми не только во времена Великой Простоты, но и на протяжении самых Любезных Веков Человечества» [6].

Английские исследователи во многом объясняют эту «высокую ценность» напряженной общественно-политической ситуацией: именно десятилетия расцвета басни были наполнены энергичными, непрерывными и многочисленными спорами по поводу английской общественной и политической жизни. Иными словами, басня расцвела в Англии, как она «всегда расцветала в периоды, требующие идеологической ясности» [7. Р.16]. В стране изобиловали политические и социальные басни, как импортированные из Европы, так и отечественные. Образчиком популярной переводной литературы может служить переведенная с голландского книга “*Fables Moral and Political*” (1703), изобилующая ссылками на современность; в предисловии к изданию анонимный автор, предлагая читателям «интерпретировать басни как угодно», все же подсказывает направление рассуждений: монархическая тирания угрожает Европе порабощением, и «все либеральные науки и искусства, добродетели и свобода индивидуумов» обречены на вымирание [цит. по 4. Р. 30].

Вероятно, всеобщему увлечению сочинением басен в немалой степени могло способствовать традиционное поощрение «любительства» в англий-

ской культуре, тем более, что жанр предъявлял к своим создателям сравнительно немного требований: классическая басня проста и кратка, и любой писатель средней руки мог попробовать в ней свои силы, не угрызаясь комплексом «профнепригодности». От басни никогда не требовалось тонкости, философской глубины или поэтического лиризма; более того, эти качества неоднократно критиковались как отступления от ее магистральной цели. Мода на басни шла рука об руку с бурным развитием журналистики. «Баснеманья» вызвала спорадический рост дешевых буклетов, обычно украшенных именем Эзопа; в большинстве анонимные, все они содержали вирши, имеющие отношение к современным политическим событиям, или же представляли собой облаченные в басенную форму описания скандальных происшествий, служа посредниками для обменивающихся ядовитыми комментариями остроумцев. Чтобы получить представление о множественности подобных буклетов, можно перечислить лишь несколько названий: «Эзоп в Эпсоне», «Эзоп в Бэйсе», «Эзоп в Танбридже», «Эзоп возвращается из Танбриджа», «Старый Эзоп в Уайт-Холле дающий наставление молодым Эзопам в Танбридже и Бэйсе» и т.п.; кульминацией серии стал сборник «Эзоп в Амстердаме, сопоставляющий Эзопов в Танбридже, Бэйсе, Уайт-холле и других местах».

Не все авторы книг с подобными названиями пожелали остаться безвестными. Так, памфлет «Эзоп в Париже» (1701) был написан Бернардом Мандевилем и представлял собой переписку Эзопа с басенными персонажами, сфокусированную на грозящем войной политическом кризисе на континенте. В следующую книгу басен, “Aesop Dressed” (1705), явившуюся одним из первых английских переводов Лафонтена, автор включил несколько оригинальных басен. В этом же году появляется еще одна басня Мандевилля, «Ворчащий улей» (“The Grumbling Hive”), позже превратившаяся в знаменитую и многократно переизданную «Басню пчел» (“The Fable of Bees”), которой со временем было суждено перерасти в обширную экономическую теорию.

В начале столетия появляются и другие сатирические и полемические басни; несколько из них написано Д. Свифтом в период 1712-1728 гг. Басни во множестве содержались и в памфлетах либералов и в периодике консерваторов. Как будто для того, чтобы объявить пригодность басни для такого культурного «поля боя», в период между 1651 и 1740 гг. двумя самыми популярными собраниями басен стали “Fables of Aesop and Other Eminent Mythologists” (1692, 1699) сторонника Стюартов Р. Л’Эстранжа (L’Estrange), и “Fables of Aesop and Others” (1722, 1728) сторонника Ганноверов С. Крокселла (Croxall). Акме жанра в Англии, басни самого известного ее фабулиста Д. Гея, также не лишены социального акцента. Если басни первой книги (1727) главным образом назидательны, то басни второго тома (1738) остросоциальны и имеют отношение к серьезным политическим вопросам, подразумевая своими персонажами коррумпированных политиков, социальных паразитов и глупцов. И начиная повествование с привычных

слов “In days of yore...” – «Давным-давно...», – автор тут же саркастически объясняет причину этому – “my cautious rhymes / Always except the present times” – «мои осторожные рифмы никогда не касаются настоящего момента» [8. Р. 135]. Современники и коллеги Гея по басенному жанру Д. Драйден (Dryden) и Э. Финч (Finch) также использовали эзопов метод для высказывания своего мнения по поводу политики, из которой они по различным причинам были исключены; басни, однако, позволяли каждому из них продолжать принимать участие в литературной жизни страны и в аллегорической форме ставить те самые вопросы о культурном влиянии, которые они не могли поставить по причинам политическим. Эти вопросы звучали совершенно отчетливо благодаря признакам, вложенным современными баснописцами, теоретиками жанра и биографами Эзопа в «эзопов язык»: ко времени появления этих басен английские читатели были уже натренированы (иногда буквально, благодаря школам, использовавших басни для обучения чтению) интерпретировать художественные тексты как знаки авторской рефлексии и как своеобразный политический комментарий. Таким образом, басни оказывались посредниками, выражающими мнение самых достойных носителей культурного влияния и все больше и больше воспринимались в качестве «арбитров потенциально опасных общественно-политических различий» [5. Р. 5].

Очевидность политического и социального подтекста басен Гея, Драйдена и Финч делает их характернейшими для английской баснописи в целом. А. Паттерсон считает, что в Англии басни были доступными практически для любого члена политического спектра, хотя периферийные его члены прибегали к басням чаще находящихся в центре [9. Р.15]. По мнению Я. Фучс, басни, как правило, высказывались в пользу тех, кто «уже имел некоторую власть, но хотел иметь большую» либо тех, кто «имел власть раньше, и теперь хотел ее вернуть» [10. Р. 370]. Д. Льюис, однако, подчеркивает способность басни скорее быть посредником между противоположными сторонами: «Как очевидна завуалированность басни, так очевидно и то, что она пылко преследует единственную чрезвычайно предвзятую точку зрения и в то же время приглашает «делать ассигнования, сталкивая конкурирующие интересы» [5. Р. 5].

Стремление видеть в басне не столько литературное произведение, сколько «культурно-формирующую функцию» [9] проявляется в многочисленных комментариях и предисловиях, которые давали авторам возможность высказать свое зачастую небеспристрастное мнение по поводу творчества их предшественников или современников, а также дискредитировать политических оппонентов. Так, С. Крокселл, констатируя, что ни одного достойного упоминания издания басен, кроме сборника Л' Эстранжа до сих пор не появилось, в то же время характеризует его следующим образом: «если кормить детей этими баснями, они вырастут морально истощенными», т.к. эти произведения «подрывают мораль и патриотический дух британского юношества и разрушают британское государство и церковь» [цит.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. С. Мамонтова, Л. В. Понер

Томский государственный педагогический университет

Обучение иностранному языку с детей шести-семи лет стало вновь предметом заинтересованного разговора педагогов, филологов и родителей. Раньше уделялось недостаточно внимания к проблемам и особенностям изучения иностранного языка, начиная с дошкольного возраста или с 1 класса средней школы, более того, только в небольшом числе школ применялись такие системы обучения иностранному языку. В настоящее время обучение иностранному языку в начальной школе приобрело поистине массовый характер. Практически в начальной школе любого общеобразовательного учреждения ведутся если не уроки английского языка, то факультативный курс.

При обучении детей иностранному языку необходимо помнить, что «психолого-педагогическая концепция на которой строилось обучение иностранным языкам в разных странах, основывалась на существовавшей до недавнего времени теории усвоения ребенком языка. Согласно этой теории ребенок овладевает языком в результате подражания речи взрослых, имитативным путем без целенаправленного обучения. Иными словами, никто не расчленяет для ребенка поток речи на единицы усвоения, не дозирует речевые образцы, не выстраивает их в определенную последовательность, не объясняет правил грамматики – и тем не менее нормально развивающийся ребенок к пяти-шести годам уже настолько овладевает этой сложнейшей грамматикой, что строит самостоятельные высказывания, успешно решая коммуникативные задачи, а к семи-восемью в речи ребенка появляются сложные предложения, тексты значительной длины».[1, с. 68] Доказательство этого – развитие ребенка в двуязычном окружении.

В чем же заключаются особенности организации учебного процесса по изучению английского языка с 1 класса средней школы? Во-первых, необходимо отметить общие особенности обучения иностранному языку. Педагогу необходимо стремиться, чтобы занятия проходили на основе индивидуального подхода в условиях коллективных форм обучения. Во-вторых, педагог должен предложить такой способ усвоения знаний, который был бы направлен специально на развитие, а не в ущерб ему. Важно, чтобы каждый ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимал активное участие в обсуждении тем урока. К сожалению, нередко можно наблюдать в классе такую картину: учитель очень активен, использует им самим приготовленные наглядные пособия, ведет урок и комментирует его сюжет, применяет разнообразные, в том числе фронтальные формы работы, но чувства удовлетворения от активности не остается. Эта неудовлетворенность во многом объясняется тем,

что дети выступают в роли послушных исполнителей воли педагога: они дисциплинированно выполняют его указания и действуют по написанному им сценарию. Чрезмерное увлечение фронтальными формами работы при обучении детей английскому языку создает лишь иллюзию активности каждого ученика и вряд ли способствует его творческому развитию.[3.С.20] Таким образом, важно, чтобы дети были раскрепощены, вместе с учителем «творили» урок. Не только и не столько знания и владения языковым и речевым материалом определяют эффективность процесса обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте, сколько готовность и желание детей участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке. Это возможно, если основной формой школьной деятельности будет активное общение с учителем и друг с другом.

При изучении английского языка, в связи с его особой фонетикой, важно то, каким голосом преподаватель произносит слова и фразы и какое при этом выражение его лица. Безусловно, голос преподавателя должен быть добрым, располагающим к общению, а выражение лица должно соответствовать тону, который должен быть интригующим, заговорческо-доверительным или серьезным, деловым, выражающим радость встречи, вселяющим успех. При изучении английского языка с 1 класса средней школы необходимо особо обратить внимание на взаимоотношение ученика с окружающими, а не являться только объектом контроля сформированности их языковой компетенции. Этому способствует целый ряд упражнений. Например, одно из них: «Слушайте внимательно Ваню, следите, правильно ли он будет говорить». Главное, чтобы ученик, вступая в общение на английском языке не испытывал страх за ошибку и стремился всеми имеющимися в его распоряжении средствами реализовать то или иное коммуникативное намерение.

Комфортность взаимодействия детей во время общения на английском языке во многом зависит от того, как используются различные организационные формы обучения. Наряду с широко применяемой фронтальной и индивидуальной работой необходимо более активно внедрять в учебный процесс и другие формы: групповые, коллективные, а также проектные.[2.С.35]

При обучении иностранному языку всегда учитывается родной язык учащихся, так как при обучении произношению важен показ общего и различного в произношении русских и английских звуков, при этом особое внимание уделяется английским звукам и их сочетаниям, которые не имеют русских эквивалентов (например, звук, выражаемый на письме сочетанием букв «th» в определенном артикле «the»).

Буквально, с первых уроков учитель должен использовать материал для аудиотренинга. При обучении детей говорению важно уяснить отличие монологической и диалогической форм речи, исходя из особенностей каждой из них. В монологичной речи поощряются логичность, развернутость, разноконструктность высказывания, его эмоциональность при обращении к слушателям. В диалогическом обращении дети учатся пользоваться мини-

мальными языковыми средствами, соответствующими нормам современного литературно-разговорного языка, например: «Ты куда?» – «В кино» (а не «Ты куда идешь?») – «Я иду в кино», так как этот вариант не является характерным для реального общения.

При обучении опосредованной форме общения (через книгу – чтению) необходимо дифференцировать приемы работы овладения чтением с общим пониманием, полным пониманием и поиском необходимой информации. При этом у детей формируется культура чтения (с помощью таких, например, заданий как «Прочитайте заголовок и подумайте о чем может идти речь в тексте?»).

Обучение английскому языку в 1 классе осуществляется на устной основе, что позволяет сосредоточить внимание школьников на звуковой стороне нового для них языка, дает возможность быстро накапливать языковой и речевой материал, формировать умения осуществлять речевые действия с ним.

При изучении английского языка на начальном этапе осуществляется также процесс интеграции, заключающийся в том, что обучение языковым средствам общения происходит не раздельно, а взаимосвязано: дети овладевают звуками, интонацией, словами, грамматическими формами, выполняя речевые действия с языковым материалом и решая разнообразные задачи общения. [4.С.21] Все формы и виды общения взаимодействуют друг с другом, и обучение им также осуществляется взаимосвязано: дети читают то, что усвоено в устной речи (слушании и говорении), рассказывают о том, что они читают. Отсюда вытекает следующая рекомендация: обучайте чтению на основе устной речи и в тесной связи с чтением. Учите детей пользоваться письмом для лучшего усвоения лексики и грамматики и овладения устной речью и чтением. Чем меньше ребенок, тем больше учебный процесс должен опираться на его практические действия, так как ему недостаточно, только смотреть и размышлять, ему необходимо взять предмет в руки, погладить его, построить что-либо и т.д.

Все виды деятельности, типичные для младшего школьника должны быть по возможности включены в общую канву урока английского языка, и чем больше видов восприятия будет задействовано в обучении, тем выше окажется эффективность последнего, поэтому в процессе общения на занятиях по английскому языку можно и нужно включать в деятельность школьников такие элементы, которые характерны для развития способностей детей при освоении названных выше предметов.

Итак, английский язык должен усваиваться учащимися как средство общения. Дети должны изучать английский язык в процессе заинтересованного общения и взаимодействия с различными персонажами: учителем, куклами, героями. Любое общение начинается с мотива и цели, то есть с того, почему и зачем что-то говорить, воспринимается на слух, читается и пишется. Ученик должен четко представлять себе цель своего речевого действия, его конечный результат – что именно будет достигнуто, если он

произнесет слово, построит высказывание, прослушает или прочитает текст. Для успешного прохождения процесса обучения английскому языку необходимо создать мотивы каждого речевого и неречевого действия детей как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. Дети должны видеть результаты практического применения английского языка.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка школьниками. // Иностранная литература в школе, 1986- №2
2. Ариян, М.А. УМК по английскому языку для 2 класса (2 год обучения). // Иностранный язык в школе, 1993- №1.
3. Вятютнев, М.Н. Обучение иностранному языку в начальной школе. // Иностранный язык в школе, 1990-№6.
4. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких : вчера, сегодня, завтра.// Иностранная литература в школе, 1987- № 9.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ВЕЛИКОБРИТАНИИ

М. С. Ошева

Великобритания славится своей традиционностью. Традиции пронизывают все сферы жизни британского общества: от чаепития до неписаной конституции. Томас Пейн, англо-американский публицист, критиковал британскую конституцию, в которой до сих пор остались пережитки монархической тирании, аристократической тирании (палата Лордов) и новой республиканской элиты (палата Общин).

Британский Парламент называют «mother of parliament» [1, с. 79]. И именно Парламенту принадлежит Законодательная власть в Великобритании. Однако по точному смыслу британской конституции Парламент – триединое учреждение: оно включает Палату лордов (исторически – палату знати и высшего духовенства), Палату общин (исторически – палату простолудинов) и монарха (но с точки зрения концепции разделения властей он относится всё же к исполнительной власти) [3, с. 383].

Главной формой работы парламента является сессия. В среднем в каждой сессии 175 дней, которые делятся на периоды: с ноября до Рождества (около 40 дней), с января до Пасхи (около 50 дней), с начала июня примерно до конца июля или начала августа (40-50 дней) [4, с. 208].

Заседания парламента (обеих палат) бывают открытыми и закрытыми. На открытых может присутствовать публика, в специально отведённых для этого местах (Galleries). Однако о присутствии необходимо заявить заранее. Список присутствующих утверждается спикером, а журналистов – секретарём палаты. Присутствующие не могут подавать каких-либо реплик, нарушать порядок.

Нижняя палата – палата общин – это общенациональный представительный орган, избираемый на пять лет.

Палата общин заседает с понедельника по пятницу.

График работы палаты общин:

Пн 14:30 – 22:30;

Вт 14:30 – 22:30;

Ср 11:30 – 19:30;

Чт 10:30 – 18:30;

Пт (Sitting Friday) 9:30 – 15:00 [6].

Традиционно рабочий день членов палаты общин выглядит так:

Утро: департаментская работа, частные дискуссии;

День: 14:30 незначительные предварительные переговоры;

14:35 «Час вопросов» (Question time) – одна из форм контроля деятельности исполнительной власти. Парламентские вопросы (PQs) подаются министрам через спикера в письменном виде и оглашаются на заседаниях палат. Через два – три дня министр или его секретарь отвечает на вопросы. Существует список тем, на которые министры не обязаны отвечать: вопросы обороны и безопасности, информация личного характера, коммерческая информация конфиденциального свойства. С учётом постоянной трансляции заседаний палаты и присутствии публики, сведения, представляемые министрами во время «часа вопросов» в конечном счёте предназначены для информирования и непосредственного обращения к электорату.

15:30 Разнообразные дела (первое чтение и т.д.).

16:30 – 22:00 Основная работа.

22:00 предложения о завершении заседания[5].

Руководит палатой общин председатель палаты – спикер. Спикер избирается палатой на весь срок полномочий и выходит из своей партии, так как должен быть лицом беспристрастным. Избирается спикер с соблюдением конституционного обычая (эти обычаи наряду с письменными документами считаются важной составной частью конституции, так как в Великобритании конституция считается неписаной): он упирается, когда идёт к председательскому месту, и его как бы силой ведут два депутата. Спикер предоставляет слово для выступлений, отклоняет без голосования некоторые предложения по ведению заседания, лишает слова, назначает членов постоянных комитетов, передаёт им законопроекты [3, с. 384].

Структура и организация палаты продолжает подчиняться принципам двухпартийной системы. Одна партия является правящей, другая – оппозиционной.

Члены парламента объединяются в партийные организации – фракции. Организация фракций характеризуется стабильностью вне зависимости от того, является ли данная партия правящей или находится в оппозиции [2, с. 504].

В каждой фракции есть свой председатель – кнут (Chief Whip). Должность кнута не предусмотрена правилами парламентской процедуры, она появилась в ходе эволюции партийной организации в палате общин.

Основная задача их состоит в организации парламентских дел и координации деятельности партий. Кнуты правительства и оппозиции находятся в тесном контакте друг с другом. Оба главных кнута (Chief Whips) – правящей и оппозиционной партии – составляют так называемые «обычные каналы» (usual channels), посредством которых достигается компромиссное урегулирование спорных вопросов между правительством и оппозицией. Консультации между кнутами правительства и оппозиции стали обычной практикой, однако нигде не регламентированы. Они часто обсуждают вопросы парламентских дел. При горячих спорах двух сторон в палате они не выступают, предоставляя это право членам палаты.

Важным структурным элементом палаты общин служат парламентские комитеты. Это официальный парламентский канал, через который происходит взаимодействие партий в обеих палатах. Они образуются, в основном, для предварительного обсуждения законопроектов. Их организация и деятельность не регулируется какими-либо документами, а определяются нормами, сложившимися в ходе деятельности фракций. Не существует определённого и строго установленного состава членов: на заседании может присутствовать любой член фракции, по каким-либо причинам заинтересованный в его работе.

В палате общин имеются постоянные и сессионные комитеты.

Комитет всей палаты представляет собой весь её состав. Он созывается для обсуждения конституционных и финансовых вопросов.

Постоянные (неспециализированные) комитеты создаются в начале работы парламента нового созыва на срок его полномочий. Им спикер передаёт законопроекты по своему усмотрению, после рассмотрения конкретного билля комитеты распускаются, а при необходимости создаются заново.

Комитеты именуются условно – буквами латинского алфавита (А, В, С, D и т.д.) и не специализируются по каким-либо вопросам. Исключение составляют Большой Шотландский комитет, Большой Уэльский комитет, Североирландский комитет, которым присуща территориальная специализация.

Специализированные комитеты (Select Committees) состоят из 9-14 человек каждый. Их основная задача – контроль деятельности основных министерств, а также – рассмотрение отдельных вопросов и представление докладов палате

Объединённые комитеты (Joint Committees) являются разновидностью специальных комитетов. Они образуются совместно обеими палатами для рассмотрения дел, касающихся равным образом обеих палат.

Фактически комитеты являются лишь вспомогательным органом парламента и имеют лишь незначительное влияние на законодательный процесс.

Верхняя палата – палата лордов – формируется в основном по наследственному признаку. Около 2/3 палаты составляют дворяне (пэры), имеющие титул не ниже барона (с 1963 г. и женщины), заседать они могут с 21 года, около 1/3 – пожизненные пэры (титул пожалован им монархом и не

передаётся по наследству). Кроме того, в состав палаты входят духовные лорды (архиепископы и епископы) англиканской церкви.

Верхняя палата является единственной инстанцией, которая вступает в противоречия с правящей партией. Однако на практике палата лордов реальной властью не наделена, являясь по сути лишь совещательным органом.

Каждая сессия палаты лордов длится около 140 дней [4, с. 208].

График работы:

Пн 14:30 – 22:00;

Вт 14:30 – 22:00;

Ср 15:00 – 22:00;

Чт 11:00 – 19:30;

Пт 10:00 – до завершения работы [6].

Основной сферой деятельности парламента является законодательство. Законодательная инициатива может быть осуществлена в любой палате. На практике законопроекты рассматриваются нижней палатой, затем передаются в верхнюю. Пленарные рассмотрения законопроектов называются «чтениями». В первом чтении клерк палаты общин лишь зачитывает название законопроекта, во втором чтении обсуждаются его основные положения. По окончании обсуждения законопроект передаётся в соответствующий постоянный комитет, где идёт постатейное обсуждение, внесение предложений о поправках и голосование. Если законопроект прошёл через комитет, он выносится на пленарное заседание палаты; во время прений в него могут быть внесены поправки.

В ходе третьего чтения допускаются общие дискуссии по проекту в целом без внесения поправок, но чаще всего спикер сразу ставит проект на голосование. Вся система построена таким образом, что правящая партия может быть уверена в принятии нужного ей законопроекта. В подавляющем большинстве оппозиция лишь вносит коррективы в законопроект посредством участия в парламентских комитетах.

Если законопроект принят, он передаётся в палату лордов, где могут быть внесены поправки (тогда их обсуждает палата общин). Палата лордов может задержать законопроект на год (это связано с тем, что проходит только одна сессия в год).

Фактически именно две основные партии, составляющие большинство членов палаты общин (а не монарх, комитеты или палата Лордов), принимают непосредственное участие в осуществлении законодательных функций государства, то есть основных функций государственного механизма.

Литература

1. Зидентоп Л. Демократия в Европе – М.:Логос, 2001
2. Конституция Великобритании // Конституции государств Европы: в 3т. – М.:2001 – т.1
3. Чиркин В.Е. Конституционное право зарубежных стран – М.:Юрист, 2001
4. Baranovsky L.S., Kozikis D.D. Panorama of Great Britain – Minsk, 1990

5. <http://linguistic.ru>
6. <http://parliament.uk>

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. О. Слива, Л. В. Понер

Томский государственный педагогический университет

Одной из наиболее актуальных проблем методики преподавания иностранных языков в школе является дифференцированный подход в обучении. Нельзя назвать эту проблему новой, но, думается, далеко не полностью раскрыто все многообразие ее сторон, вся значимость ее при решении задач активизации процесса обучения. У каждого молодого учителя, начинающего работать в школе, эта проблема вызывает трудности. Главная трудность вызвана неумением найти оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы при обучении иностранному языку. Другие трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности учащегося и организацией на этой основе деятельности учителя, направленной на развитие умственных способностей каждого ученика. Прежде всего, бесспорным фактом является разная степень подготовленности школьников. Чтобы правильно понять причины неравномерной успеваемости учеников класса, необходимо выявить причины отставания каждого и разобраться в них. Эти причины различны: один пропустил уроки по болезни, другой был невнимателен на уроке, а третий не понял объяснений учителя.

Зачастую дифференциация в обучении иностранному языку основывается не на индивидуальных особенностях личности ученика, а лишь на индивидуальных пробелах в его знаниях. Способности школьников к изучению иностранного языка не одинаковы: одним язык дается легко, другим – с большим трудом. Учебный материал на разных ступенях обучения может усваиваться учащимися одного и того же класса по-разному: одни легче усваивают лексику, у других более развито слуховое восприятие. Кроме того, у всех детей разный склад мышления.

Изучение интересов и склонностей школьников, их учебных возможностей, а также анализ перспектив развития этих возможностей должны послужить исходным моментом в дифференцированном подходе к обучению иностранному языку. Основная трудность заключается в подборе и использовании заданий дифференцированной степени сложности. При выполнении заданий с одинаковой степенью сложности способные и менее способные ученики могут добиться одинакового результата только при разных затратах времени. Часто бывает так, что учитель дает слабому учащемуся менее сложное задание, чем сильному, исходя из соображения: пусть сделает

меньше, да лучше. С одной стороны, учитель, конечно, прав, давая возможность слабому ученику принять участие в учебном процессе, тем самым, активизируя его способности. Но тогда у сильного учащегося может возникнуть вполне правомерный вопрос: «Почему мне приходится учить так много и выполнять такие сложные задания, если моему однокласснику, чтобы получить такую же оценку, достаточно сделать работу, гораздо меньшую по объему и более легкую по степени трудности?» Такие случаи бывают и порой очень трудно ответить на подобный вопрос. В данном случае налицо явная «несправедливость» учителя, и заставить ребенка разувериться в этом нелегко. С другой стороны, нельзя игнорировать принцип индивидуального подхода к каждому школьнику, иначе неуспевающий одноклассник может сделать учащегося постоянно отстающим [1, с. 24].

Обучение иностранным языкам в средней общеобразовательной школе преследует практическую цель и способствует выполнению воспитательных и общеобразовательных задач школы; при этом последние решаются в процессе практического овладения иностранным языком.

Практическое овладение иностранным языком требует от учащихся постоянного расширения знаний слов, грамматических форм и конструкций, идиом изучаемого языка в ходе выполнения упражнений, учебных действий с усваиваемым материалом, осуществления коммуникативной деятельности при решении коммуникативных задач в определенных ситуациях общения:

- понять вопрос и ответить на него;
- что-то спросить у собеседника или о чем-либо сообщить ему;
- прочитать текст, извлечь из него содержательно-смысловую информацию (факты, мысли) и комментировать ее;
- пользоваться письмом для лучшего овладения учебным материалом, развития и совершенствования устной речи и чтения. Практическое овладение учащимся иностранным языком непременно сопряжено с преодолением многих трудностей, что требует от него затраты сил, приложения старания. Преодоление же трудностей оказывает благотворное влияние на формирование личности. Рассмотрим эти трудности, которые носят разный характер.

Во-первых, трудности могут быть языкового плана, например: ученику нужно научиться произносить так, чтобы его понимали, и он понимал, когда говорят на изучаемом языке, необходимо запоминать иноязычные слова. Во-вторых, трудности могут быть психологического плана, связанные с тем, что общение на чужом языке требует больших усилий. Действительно, если общение на родном языке протекает обычно легко. В-третьих, трудности могут быть методологического плана. Они связаны с выполнением различных упражнений, заданий, обеспечивающих усвоение учебного материала и формирование необходимых навыков и умений, что и делает возможным практическое применение изучаемого языка.

Желание трудиться определяется, прежде всего, интересом к предмету, осознанием важности знания иностранного языка для образованного человека высокоразвитого в научном и техническом отношении общества. Расширяющиеся культурные связи нашей страны с другими государствами позволяют обмениваться культурными ценностями (музыка, живопись, литература). Для молодежи привлекательны песни на английском, немецком, французском и испанском языках, спортивные состязания, фестивали, олимпиады. Желание трудиться у учащегося обеспечивается методикой обучения иностранному языку, которую использует учитель:

- насколько эффективно она обеспечивает продвижение учащегося в овладении изучаемым языком при интенсивной работе каждого ученика на уроке: ответить на вопрос по содержанию прочитанного или прослушанного текста, найти ответ на вопрос в тексте.

- насколько методика отвечает требованиям современной школы, оснащенной и оснащаемой техническими средствами обучения для речевого общения, воссоздавать реальные речевые ситуации, в которых используется изучаемый язык;

- как учитываются индивидуальные возможности учащихся, их интересы, что особенно важно при организации тренировки (кому, сколько нужно выполнить упражнений, чтобы сформировать навык) [3, с.34]

Умение трудиться при изучении иностранного языка – сложное умение. Оно включает в себя навыки работы над различными аспектами языка и видами речевой деятельности. Так, учащийся должен овладеть приемами, которые позволят ему развивать и совершенствовать произносительные навыки. Учащийся должен овладеть приемами, с помощью которых он сможет формировать лексические навыки, учащийся должен овладеть приемами работы с грамматическим справочником, пособием по грамматике. При обучении иностранному языку постоянно нужно показывать учащемуся, что он должен правильно, разумно использовать усвоенные языковые средства изучаемого языка при подготовке высказывания.

Большое внимание следует уделить тому, чтобы учащийся овладел приемами работы над иноязычным текстом, и не сводить все к чтению и переводу, что еще нередко можно наблюдать в практике обучения. Если учащийся овладевает рациональными приемами работы с иноязычным текстом, то ему обеспечивается возможность понимать иноязычный текст с разной глубиной проникновения в его содержание: он может прочитать заголовки, просмотреть текст и определить, чему (кому), он посвящен, какой вопрос в нем рассматривается, выделить главные факты (мысли) в тексте, найти незнакомые слова в словаре или в словарном списке учебника, затрудняющие понимание, выполнить задания по содержанию текста или форме передачи его [2, с.16].

Итак, учащиеся должны овладеть письмом как средством изучения иностранного языка. Это создает благоприятные условия для расширения знаний, формирования навыков и развития. Овладение приемами работы по

иностранному языку осуществляется сначала в классе под руководством учителя, а затем самостоятельно в кабинете (лаборатории) или дома. Опыт лучших учителей свидетельствует о том, что они достигают успехов в обучении своему предмету потому, что учащиеся любят этот предмет и умеют работать над ним.

Литература

1. Вятютнев М.Н. Обучение иностранному языку в начальной школе. // Иностранный язык в школе, 1990. – №6
2. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком. // Иностранный язык в школе, 1985. – № 5.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка школьниками. // Иностранный язык в школе, 1986. – № 2. – с. 18.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРОГРАММЫ AU-PAIR В ГЕРМАНИИ

А. В. Хомутова

Томский государственный педагогический университет

Все мы знаем, какое предпочтение отдается кандидату на вакантную должность со знанием иностранного языка. Сегодня распространено мнение, что без знания иностранного языка нормальной карьеры не построишь и высокооплачиваемой работы не получишь. В наш век тотальной глобализации знание иностранного языка означает многое: это и расширение кругозора, и новые знакомства, и налаживание связей, необходимых для профессиональной деятельности. Иными словами, сегодня человек осознает необходимость изучения иностранного языка.

Считается, что лучше изучать иностранный язык за рубежом в течение нескольких месяцев, чем потратить годы на репетиторов. Обучение за границей дает не только бесценный опыт общения с носителями языка, но и знакомит с новой культурой, узнаются особенности менталитета – словом, закладывается тот базис, на котором в дальнейшем будут строиться деловое общение и жизненные цели учащегося.

Совместить изучение иностранного языка с поездкой за границу – удовольствие, доступное не каждому. Тем более для молодежи. Ведь в студенческом возрасте у многих еще нет ни престижной высокооплачиваемой работы, ни полезных связей. Впрочем, времена меняются! Сегодня решить вопрос обучения и временного проживания за рубежом под силу не только детям влиятельных и состоятельных родителей.

Существуют многочисленные образовательные проекты, программы, предложения, которые рассчитаны именно на молодежь и имеют обязательную пометку «не старше 25 (27 и т. п.) лет». Одна из них – программа международного молодежного обмена «Au-Pair», участие в которой позво-

ляет с минимальными затратами не только посмотреть мир, но и поближе познакомиться с культурой других стран, завести полезные знакомства за границей и, конечно же, усовершенствовать знания иностранного языка.

Итак, что это за программа – «Au-Pair»?

Слово *au pair* в переводе с французского означает «на равных», есть и другой перевод, обозначающий примерно «старший брат/сестра». Используя это выражение, подразумевают взаимовыгодное соглашение между семьей, нуждающейся в помощи по хозяйству, и молодым человеком, чаще девушкой, желающим в течение одного года улучшить свои знания иностранного языка и познакомиться с обычаями и образом жизни страны не в качестве туриста, а изнутри, в семье.

«Au-Pair» – это также название молодежной студенческой программы, которая работает в Европе уже более 50 лет. История «Au-Pair» берет исток в прошлом веке. Немецкоязычные семьи в Швейцарии посылали своих дочерей в знакомые французские семьи с целью изучения французского языка и правил этикета. Это были семьи среднего класса, которые компенсировали таким образом недостаток образования своих детей, так как средствами для полноценного образования они не располагали[3].

В настоящее время «Au-Pair» является самой популярной молодежной программой, в которой принимает участие молодежь и студенты со всего мира. Программа «Au-Pair» – сравнительно недорогая и выгодная программа, позволяющая выехать без значительных затрат в страны Европейского союза и в США, с возможностью легально проживать и учить язык в течение года. Участие в программе «Au-Pair» принято считать особой формой студенчества.

Поездка в качестве «Au-Pair» в разных странах имеет свои преимущества и недостатки. Германия – самая беспроblemная страна для участия в программе «Au-Pair». Рассмотрим основные пункты программы «Au-Pair» в Германии [1].

Длительность программы – от 6 месяцев до 1 года.

Стоимость программы – 260 евро – выплачивается агентству за подбор семьи, консультации, подготовку документов. Агентство курирует всю подготовку к участию в программе, а также само пребывание «Au-Pair» в Германии. «Au-Pair» оплачивает также визу в Германию (30 евро) и проезд к принимающей семье.

Требования к кандидатам [4]:

1. Возраст от 17 до 24 лет.
2. Владение языком: базовый немецкий. Кандидат обязан указать в анкете, где изучал немецкий язык, при обращении в посольство за визой могут задать вопросы по-немецки.
3. Желательны водительские права и рекомендации об опыте работы с детьми. Иметь водительские права и рекомендации не обязательно, но их наличие значительно ускоряет подбор семьи, так как многие семьи хотят пригласить «Au-Pair» с правами и опы-

том работы с детьми, это может быть, например, опыт по уходу за детьми родственников, друзей, знакомых, а также работа волонтером, тренером, спортивным инструктором, учителем и т.д.

Некоторые немецкие семьи принимают юношей. Чаще всего это семьи, в которых дети – мальчики или это может быть одинокая мать, которой нужна мужская помощь в доме, или многодетная семья, в которой девушке просто не справиться с детьми. Необходимо заметить, что юноши пользуются гораздо меньшим спросом, по вполне понятным причинам, потому что программа связана с воспитанием детей, а это традиционно доверяют девушкам. Но, все же юноши уезжают, хотя и намного дольше. Для сравнения, семья для девушек подбирается за 1-4 недели, а юношей выбирают 4-8 месяцев. Требования к юношам – обязательное наличие водительских прав и владение разговорным немецким. Желателен опыт работы с детьми.

Семья предоставляет участнику полностью бесплатное проживание в отдельной комнате и питание совместно с семьей и теми же продуктами, а также ежемесячно выплачивает не менее 260 евро в месяц (если 1 евро = 46 руб., то 260 евро = 11960 руб.). Семья также оплачивает медицинскую страховку.

Время занятости – не более 30 часов в неделю, не менее одного выходного дня в неделю. Для сравнения в США «Au-Pair» работают по 45 часов в неделю.

Курсы немецкого языка: продолжительность посещения этих курсов «Au-Pair» определяют сами, в зависимости от их потребностей, желаний и будущих планов. За языковые курсы «Au-Pair» платят самостоятельно со своих карманных денег. Исключения, когда семья берет на себя и эти расходы, бывают, но весьма редко. Семья оплачивает только проездной билет на эти курсы. Стоимость курсов составляет 20-40 евро в месяц.

Au-Pair имеет право на 4 недели отпуска в год. При желании, могут съездить домой. Эту поездку они оплачивают сами. Семья обычно предлагает им провести отпуск совместно. Это предложение часто принимается «Au-Pair». И если они едут в отпуск вместе с семьей, то и там их главная задача – это присмотр за детьми.

Гарантии безопасности: Между «Au-Pair» и принимающей семьей заключается договор, в котором указываются права и обязанности «Au-Pair», а так же обязанности принимающей семьи. В том случае, если между семьей и «Au-Pair» возникнет конфликт или «Au-Pair» сочтет, что не может больше находиться в этой семье, партнеры агентства в Германии вмешаются в ситуацию. В некоторых случаях возможно поменять принимающую семью, находясь в Германии.

«Au-pair» в Германии имеет наибольшие перспективы продолжения своей самостоятельной жизни в этой стране. Высшее образование для иностранцев бесплатное и зачисление в ВУЗ происходит при наличии не менее 1 курса ВУЗа России и сдачи экзамена по немецкому языку, к которому можно подготовиться, будучи «Au-pair» [4].

Многие участники программы после окончания программы поступают в ВУЗы Германии. Высшее образование в Германии предполагает:

- ✓ бесплатное обучение;
- ✓ право на работу во время учебы;
- ✓ оплачиваемая практика в немецких фирмах;
- ✓ не требуется высокого уровня знания языка на начальном этапе;
- ✓ возможность заключить рабочий контракт с фирмами Германии, Европы, США;
- ✓ возможность получения права на постоянное место жительства для специалистов;
- ✓ отсрочка от армии.

Молодежь выбирает программу «Au-Pair», потому что участие в программе полностью окупается. Помимо пребывания в принимающей стране, есть уникальная возможность без визы посетить еще несколько стран (если принимающая страна входит в Шенгенское соглашение) [3].

Однако, как говорится: «в горшочке меда всегда найдется ложка дегтя». Участие в программе «Au-Pair» – это не год отпуска! Это год добровольной работы с детьми. Если с выполнением домашних обязанностей все более-менее понятно, то в общении с подрастающим поколением (особенно если это несмышленные малыши) могут возникнуть трудности.

Также различие целей «Au-Pair» и принимающей семьи дает о себе знать. Семья принимает «Au-Pair», для того, чтобы он/она воспитывал (а) детей, а Au-Pair хочется основательно изучить новую страну. В этом состоит коренное различие интересов сторон.

Принимающие семьи бывают разочарованы, когда понимают, что «Au-Pair» приехала не для того, чтобы заботиться о детях и жить вместе с семьей, но воспринимают все это как неизбежное зло, с которым приходится мириться, чтобы прожить в стране с наименьшими затратами.

Почти все «Au-Pair» воспринимают поездку сначала больше как приключение, а не как работу с детьми, а потом говорят, что жизнь «Au-Pair» совсем не такая, как им представлялось [2].

Несмотря на все прелести жизни за границей, у участников программы могут возникнуть и проблемы. Речь не о безопасности пребывания в стране, а о психологических сложностях, проще говоря, «культурном шоке». Как правило, сразу после приезда новая «зарубежная» жизнь вызывает восхищение и восторг, напоминая удивительное приключение. Но буквально через несколько недель подступает разочарование и депрессия. Как показывает статистика, многие участники программы начинают чувствовать себя изолированными, отчужденными и угнетенными. Убеждаются в существенной разнице менталитетов, понимают, что окружающие (в семье, школе, на улице) мыслят совершенно по-иному, чем их родные, друзья и знакомые на родине. Тут же дает о себе знать ностальгия, которая влечет за собой упадок сил, замкнутость, раздражительность. Считается, что именно этот этап заграничной жизни – самый сложный и требует просто титанических

усилий, чтобы привыкнуть к семье и новому окружению. Немного терпения – и человек адаптируется, понимает неповторимый вкус новой жизни, по достоинству оценивает другую культуру и окружение [2].

Специалисты утверждают: важно помнить, что принимающая семья избирает «Au-Pair» полноправным членом на целый год. И то, насколько удачно сложатся отношения, будет самым важным фактором в достижении успеха. Конечно, придется изрядно потрудиться: изменить стандартный распорядок дня, образ жизни, язык, обычаи, ежедневные обязанности, привычки и даже рацион! Впрочем, случается, что участники программы и сами «трансформируют» устои принимающей стороны. Так юноша – «Au-Pair» из Германии всю семью приучил к пельменям. Да так, что немцы возвели это блюдо в ранг «фирменного семейного» и даже после отъезда нашего кулинара-соотечественника готовили его практически на каждый праздник.

Несмотря на это, остается время и для путешествий. Выходные дни – идеальное время для коротких экскурсий. Скидки на билеты дают возможность попутешествовать вволю. Кроме того, в распоряжении «Au-Pair» месяц оплачиваемого отпуска.

Таким образом, программа международного молодежного обмена «Au-Pair» имеет свои плюсы и минусы. Впрочем, по утверждению специалистов, возможные проблемы не должны пугать желающих участвовать в программе. Чтобы решить любые возникающие вопросы, достаточно обратиться к опытным менеджерам агентства, которые курируют всю подготовку к участию в программе, а также само пребывание «Au-Pair» в Германии и при возвращении на родину. Кто знает, вдруг замучает тоска по «той» жизни?

Литература

1. Данкова Ю. Образовательная программа «Au-Pair» или как путешествовать по миру с минимальными затратами [Электронный ресурс] / Ю. Данкова. – Режим доступа: <http://chemodan.com.ua/articles/2007/12/217.html>
2. Данкова Ю. Au Pair – на равных... [Электронный ресурс] / Ю. Данкова. – Режим доступа: <http://chemodan.com.ua/articles/2007/11/209.html>
3. Клуб программы Au-Pair [Электронный ресурс]: Au Pair – зачем всё это нужно. – Режим доступа: <http://www.au-pair.ru>
4. United Student Agency «NewWorkCity» [Электронный ресурс]: Программа Au-Pair – Программа культурного обмена. – Режим доступа: <http://www.newworkcity.ru/infoaur.html>

ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ ОКСФОРДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е. Е. Шапошникова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время по всему миру находятся множество университетов и институтов. Будущие студенты стоят перед выбором, в какой университет поступить и не ошибиться в выборе. Один из великих учебных заведений, Оксфорд – не только университет, но ещё и крупнейший научно-исследовательский центр. Актуальность работы заключается в том, чтобы узнать, насколько важны и ценны во всем мире выпускники этого великого образовательного центра. Все больше студентов со всего мира приезжают учиться в этот замечательный город. Известно, что вот уже почти 800 лет эти стены рады не только членам королевской семьи и ученым, но и студентам, среди которых уже в XIII веке были студенты со всей Европы. Целью статьи является изучение истории Оксфорда и обзор наиболее интересных фактов.

Старейший университет в англоязычном мире и первый в Великобритании, основан около 1117 года английским духовенством, которое решило дать своим священнослужителям образование. При Генрихе II Оксфорд стал настоящим университетским городом; со временем обучение в этом университете стало обязательным для знати. Название «Оксфорд» происходит предположительно от двух слов – «бычий» и «брод» [1].

Два самых древних колледжа Оксфорда – Баллиоль (1260 год) и Мертон (1264 год) – названы в честь своих создателей. Джон Баллиоль был отцом будущего короля Шотландии, а основателем второго был лорд-канцлер Уолтер де Мертон. Это одна из оксфордских традиций – зачастую колледжи основывали очень высокопоставленные персоны, даже монархи. А кардинал Томас Уолси в 1525 году открыл колледж имени самого себя – чтобы сохранить память о себе в веках. Каждый вечер во дворе Кардинальского колледжа раздается звон ритуального колокола «Большой Том». Собор этого колледжа с 1545 года является кафедральным, и в нём собрана богатая коллекция витражей.

Колледж Церкви Христа – самый большой и красивый в Оксфорде, а один из самых роскошных колледжей Магдалины (Magdalen College) находится на берегу реки Червелл. В 1458 году его основал один из преподавателей Винчестерского колледжа. Колокольня и мост Магдалины стали символом города, а хор колледжа каждый год 1 мая на башне поет гимн причащения. Напротив колледжа Магдалины расположен старейший ботанический сад Великобритании – его открыли студенты-медики в 1621 году [2].

Университет состоит из 39 колледжей, а также семи общежитий – закрытых учебных заведений, принадлежащих религиозным орденам без статуса колледжа. Экзамены, большинство лекций и лабораторных занятий организованы централизованно, а колледжи проводят индивидуальные занятия со студентами и семинары [2].

Сейчас в Оксфорде учится 18,5 тысяч студентов, около четверти из них – иностранные. Их количество резко увеличивается летом, когда открываются летние языковые школы. Ректор Оксфорда – сэр Крис Паттен. Женщин в Оксфорд начали принимать только в 1920-х гг., однако уже в 70-х было отменено раздельное обучение.

Штат преподавателей Оксфорда огромен – почти 4 тысячи человек, из них 70 – члены Королевского общества, более 100 – члены Британской Академии. Оксфорд использует в обучении уникальную систему тьюторства – над каждым студентом учреждается персональная опека специалистом по выбранной специальности.

Запыленные книги на полках античной библиотеки, постаменты в тускло освещенных витринах, слухи о древних традициях, темные, петляющие проходы с готическими горгульями: Оксфорд в Англии поистине является обителью, порождающей самые неординарные фантазии. Бывший студент университета и житель Оксфорда, Филипп Пулман, обрисовал в ярких красках сам город и его богатую историю устами необыкновенной девочки Лиры в своей трилогии «Темные начала». Целые поколения писателей фэнтези использовали античные постройки Оксфорда, удивительные артефакты и самые интересные и эксцентричные личности. Хоббиты, волшебники, чародеи, магглы и, естественно, Белый Кролик – все эти существа начали или закончили свою историю именно здесь, и даже сегодня знаменитый университет таит в себе загадки и таинства. Великолепные строения, тихие кампуса и старинные библиотеки находятся под строгой охраной и манят своим великолепием. В полумраке загадочного здания в стеклянных обветшалых витринах заключены причудливые артефакты – настоящие ценности многоярусовой галереи.

Множество странных трофеев среди награбленной добычи в походах Викторианской эпохи демонстрирует древние ритуалы для защиты умерших, веру в жизнь после смерти, племенные гадания, мифы и легенды всего мира. Среди артефактов можно найти волынки, магические амулеты, мумии кошек, ожерелья из зубов и церемониальные маски на ряду с ужасающими препарированными черепами. Довольно удобно расположенные на заднем дворе Университетского Музея комнаты, открывающие двери в другую эпоху, покажутся настоящим приключением во времени. Следующее место для открытия – Мертон Колледж – является одним из трех первых зданий Оксфордского Университета. Основанный в 1264 году, Мертон Колледж имеет старинную библиотеку XIII века, в стенах которой находится более 300 средневековых трудов и бесценная коллекция самых первых напечатанных книг. Мастер фэнтези, Д.Р.Р. Толкиен, будучи профессором английского языка в Мертон Колледж, развил любовь к англо-саксонскому, средневековому английскому и древнеисландскому языкам, благодаря книгам, хранимым в данной библиотеке. В часы, свободные от занятий, Толкиен погружался в чтение древних рукописей и работал над созданием Властелина Колец.

Самая старая часть библиотеки была построена в 1373 году и лишь в XVI веке претерпела реконструкцию, когда первоначальные сундуки и кафедры для книг были заменены полками, которые впервые стали использоваться в Англии. Следующее место назначения – любимый паб Толкиена «Орел и ребенок» (ранее известный как «Птичка и ребенок»), который является Оксфордской достопримечательностью. Именно в этом знаменитом пабе проходили неформальные встречи литературного кружка «Инклинги», который включал в себя Толкиена и его современника К.С.Льюиз. Собеседники встречались постоянно по вторникам до полудня в Комнате Кролика, однако они не обсуждали свои работы или зачитывали отрывки из них: тому были посвящены встречи в комнате Льюиса в Магдален-Колледж [1].

Последние годы своей жизни Льюис провел в доме, известном как Кильнс, недалеко от Оксфорда, который он во время войны превратил в приют для людей, эвакуированных с опасной территории. Один из его поселенцев был поражен огромным шкафом для одежды в комнате и спросил, что находится за ним, так родилась идея для еще одной известной истории.

Задолго до того, как Толкиен и Льюис завоевали славу на Оксфордской литературной сцене, Чарльз Доджсон (Льюис Кэрл) приехал в самый большой и знаменательный колледж Церковь Христа. Здесь он пробыл 47 лет, на протяжении которых сам колледж и его обитатели служили вдохновением для написания знаменитых книг: уже ставшая классикой «Алиса в стране чудес» была написана после прогулки по Темзе с дочерью декана Алисой.

Так же одно из достопримечательностей, это стена, перед которой стоит Верховный Стол в Большом Зале (используемый в «Гарри Поттер» как одно из помещений главного здания Хогварда), можно найти тайную комнату, за которой размещена спиральная лестница – напоминает нору кролика в истории Кэрла. Декан, известный своим постоянным опозданием, любил обедать в этой комнате. Вы также найдете портрет Генри VIII, послужившего прототипом Королеве Сердец и ее привычке говорить «Снести ему голову с плеч».

В 2006 году Британские и австрийские ученые подсчитали, сколько весят некоторые страны. Они основывались на данных о толщине земной коры каждой территории. По их данным, Великобритания весит 24 000 000 млрд. тонн, а самый тяжелый город Англии – Оксфорд. Там километровый участок земной тверди весит 140 000 тонн. В 2007 году Известная поп-дива Мадонна решила восполнить недостаток образования и поступила в Оксфорд на отделение английской филологии – сообщает газета The Sun. К сожалению, в учебных аудиториях певица почти не будет появляться – она выбрала дистанционную форму обучения. По окончании курса Мадонна получит степень бакалавра искусств. В 2003 году в Оксфорде американский филолог Майкл Драут обнаружил неизвестную ранее рукопись знаменитого автора трилогии «Властелин Колец» и крупного оксфордского ученого Дж.Толкиена. Сообщается, что это перевод саги «Беовульф» с коммента-

риями профессора, специализировавшегося на германистике. Объем рукописи – около 2 тысяч страниц [1].

Оксфорд – не только университет, но ещё и крупнейший научно-исследовательский центр, у Оксфорда больше сотни библиотек (самая обширная университетская библиотека в Англии) и музеев, свое издательство. Студенты имеют возможность большое количество своего времени посвящать досугу – к их услугам более 300 кружков по интересам. Традиционно пристальное внимание в Оксфорде уделяется спорту как полезному и престижному виду отдыха. Из стен Оксфорда вышла целая плеяда блестящих деятелей науки, литературы, искусства – здесь преподавали Кристофер Рен, Джон Толкиен, Льюис Кэрролл, учились Роджер Бейкон и Маргарет Тэтчер. 25 британских премьер-министров закончили Оксфорд.

В заключении хотелось сказать, что цель данной статьи достигнута. Была рассмотрена история Оксфордского университета, так же были найдены интересные и наиболее важные факты. Образование в Оксфорде для английской аристократии – многовековая традиция и дань престижу, а для талантливых студентов – шанс стать учеными мирового уровня. Можно смело утверждать, что Оксфорд является одним из великих университетов в мире.

Литература

1. 1. Белобратов, А. В. История европейской школы. [Текст] – М. , 2003.
2. <http://uni-versity.info/Oxford/>
3. Великобритания [Текст] // Большая историческая энциклопедия / науч. ред. С. В. Новиков. – М. , 2004. – С. 360-362.
4. <http://bibliotekar.ru/beo/83.htm>

НЕССИ – ВЕЧНАЯ ЗАГАДКА

Д. Т. Юсупова

Томский Государственный Педагогический Университет

Из истории

По преданию, первыми, кто поведал миру о таинственном существе в далеком шотландском озере, были римские легионеры, с мечом в руках осваивавшие кельтские просторы на заре христианской эры. Местные жители увековечили в камне всех представителей шотландской фауны – от оленя до мыши. Единственным каменным изваянием, идентифицировать которое римляне не смогли, было странное изображение длинношеего тюленя исполинских размеров. Первое письменное упоминание о загадочном существе, обитающем в водах озера Лох-Несс, восходит к 565 году нашей эры. В жизнеописании святого Колумбы аббат Иона рассказал о триумфе святого над «водяным зверем» в реке Несс. Настоятель Колумба тогда занимался обращением в веру язычников пиктов и скоттов в своем новом монастыре у

западного побережья Шотландии. Однажды он вышел к Лох-Несс и увидел, что местные жители хоронят одного из своих людей. Он был искалечен и убит, когда плавал в озере. Его погубил Нисаг (гэльское название чудовища). Местные жители, вооруженные баграми, чтобы отгонять чудовище, подтащили тело погибшего к берегу. Один из учеников святого легкомысленно бросился в воду и поплыл через узкий пролив, чтобы пригнать лодку. Когда он отплыл от берега, «из воды поднялся странного вида зверь, наподобие гигантской лягушки, только это была не лягушка». Таково начало легенды о лох-несском чудовище. Весной 1933 года газета «Инвернесс курьер» впервые опубликовала подробный рассказ супружеской четы Маккей, которые воочию столкнулись с Несси. В том же году по северному берегу озера проложили дорогу и вырубili деревья и кустарники для лучшего обзора крупнейшего в Британии пресноводного водоема. В августе того же года трое очевидцев заметили на обычно тихом озере Лох-Несс волнение. Затем, то всплывая на поверхность, то снова уходя под воду, стали появляться несколько горбов, расположенных в ряд. Они двигались волнообразно, наподобие гусеницы.

«Фотоснимок хирурга»

Постепенно по этим описаниям в общественном воображении стал вырисовываться образ некоего доисторического существа, обитающего в глубинах водоема. Год спустя этот образ получил реальное воплощение благодаря так называемому «фотоснимку хирурга» (Surgeon photo). Его автор, лондонский врач Р. Кеннет Уилсон, утверждал, что заснял монстра случайно, когда путешествовал в окрестностях, наблюдая за птицами. В 1994 было установлено, что это фальшивка, изготовленная Уилсоном и тремя сообщниками. Двое из сообщников Уилсона добровольно сознались в содеянном, причем первое признание (в 1975 году) осталось без внимания общественности, поскольку вера в честность доктора Уилсона, казалось бы, не имевшего мотивов к обману, была непоколебимой.

Съемка Динсдейла

В 1960 году инженер-аэронавт Тим Динсдейл произвел съемку озера с воздуха, зафиксировав передвижение в нем огромного длинного существа. Динсдейл заранее предугадав возможные аргументы критиков, заснял для сравнения пенный след, оставляемый за собой лодкой. Независимые эксперты британского Объединенного центра разведывательной авиации (JARIC) пришли к выводу, что пленка подлинная и действительно демонстрирует движение «одушевленного объекта», плывущего со скоростью 16 км/час. В течение многих лет фильм Динсдейла считался главным и единственным убедительным доказательством существования в озере гигантского живого существа, но в 2005 году специалисты JARIC пересмотрели свой же вердикт, объявив о том, что заснятый эффект есть не что иное, как пенный след проплывшей здесь незадолго до этого лодки. Сообщение вызвало бурю протестов.[1]Ход лодки, заснятой самим Динсдейлом для сравнения, многочисленные компьютерные исследования, дополнительная проверка

специалистами Kodak, да и само первоначальное заключение JARIC служат убедительным доказательством того, что о следе, оставленной лодкой здесь не могло быть и речи. – Профессор Хенри Бауэр, Virginia Polytechnic, США.[2]

Звуковое сканирование

Разочаровавшись в эффективности визуальных исследований, ученые обратились к альтернативным методам поиска, в частности, звуковому сканированию. Первый сеанс такого рода был проведен в середине 50-х годов и с тех пор работа в этой области продолжается непрерывно. Таким образом ученые узнали об озере Лох-Несс много нового, в частности, подсчитали общее количество биомассы в озере – ключевой фактор, имеющий прямое отношение к возможности существования здесь большого существа. Кроме того, исследование звуком выявило существование в озере странного эффекта (известного как seich), которое способно вызвать обман зрения. Речь идет о внезапном возникновении мощных кратковременных потоков воды, провоцируемых резкими изменениями атмосферного давления. Такие течения могут увлекать за собой крупные предметы, которые, двигаясь против ветра, могут создавать иллюзию продвижения вперед «по собственной воле». Но то же соновое сканирование выявило и другие, необъяснимые факты. Было признано, что в озере на большой глубине существуют гигантские объекты, способные самостоятельно подниматься, опускаться и лавировать в водах. Ответа на вопрос о том, чем могут являться эти объекты, до сих пор не получено.

Фильм Гордона Холмса

В мае 2007 года исследователь-любитель Гордон Холмс решил разместить в озере микрофоны и исследовать звуковые сигналы, исходящие из глубин.[1.С.9] У западного берега он заметил в воде движение и тут же включил видеокамеру, которая зафиксировала передвижение под водой длинного темного объекта, направлявшегося к северной части озера. Тело существа в основном оставалось под водой, но голова время от времени выныривала, оставляя за собой пенный хвост. Через несколько дней фрагменты съёмки появились в сводках новостей телепрограмм многих стран мира. Специалисты, исследовавшие фильм, подтвердили его подлинность и пришли к выводу: существо длиной около 15 метров двигалось со скоростью 10 километров в час. Тем не менее, съемка Холмса не считается убедительным доказательством существования в озере доисторического монстра. Появились мнения, что это мог быть гигантский уж или червь, световая иллюзия, или бревно, приведенное в движение внутренним течением.

Доводы за и против

Главным аргументом скептиков остается тот неоспоримый факт, что количество биомассы в озере недостаточно для поддержания жизнедеятельности существа таких размеров, какие приписываются лох-несскому монстру. Несмотря на огромные размеры и обилие вод (приносимых сюда семью реками), Лох-Несс обладает скудными флорой и фауной. В ходе ис-

следований, проведенных Лох-Несским проектом были выявлены десятки видов живых существ. Однако звуковое сканирование показало, что в озере находится лишь 20 тонн биомассы, что достаточно для поддержания жизни одного живого существа весом не более 2 тонн. Расчеты, основанные на изучении ископаемых останков плезиозавра, показывают, что 15-метровый ящер весил бы 25 тонн. Эдриант Шайн считает, что искать следует не одно существо, а «колонию, которая насчитывала бы от 15 до 30 индивидуальных особей». В таком случае, все они чтобы прокормиться, должны быть не более 1,5 метра в длину. Профессора Бауэра, одного из главных сторонников реальности «Несси», этот аргумент не убедил. Съемка Динсдейла убедительно доказывает: в озере – по крайней мере в 60-х годах – действительно обитало гигантское живое существо. Более того, я убежден, что оно существует здесь – или существовало – в единственном числе. Непонятным остается другое. Все указывает на то, что для поддержания жизни этому существу необходим кислород. Но на поверхности оно почти не появляется. Если суммировать показания очевидцев, описывавших массивное тело с горбом, плавники и длинную шею, то вырисовывается облик современного плезиозавра. Но существа, обитающие в Лох-Нессе не выходят на поверхность и часть жизни проводят на дне. Это говорит о том, что мы имеем дело уже с потомком плезиозавра, который выработал со временем способность оставаться без воздуха в течение очень долгого времени». – Профессор Хенри Бауэр, Virginia Polytechnic. Сторонники реальности «Несси» ссылаются на старинные легенды, согласно которым на дне озера существует сеть пещер и тоннелей, которые позволяют монстру уплывать в море и возвращаться обратно. Однако проведенные исследования дна и берегов свидетельствуют о том, что существование подобных тоннелей здесь маловероятно [1, с. 8].

Версии

Большинство сторонников существования чудовища считали его реликтовым плезиозавром, но за 70 лет «наблюдений» не удалось найти ни одного трупа животного. Сомнения вызывают и сообщения VI века о наблюдении животного. Кроме того, плезиозавры были жителями теплых тропических морей, и возможность их существования в холодных водах Лох-Несса вызывает сильные сомнения. Высказывались и гипотезы о криптидах – неизвестных науке животных (огромная рыба, длинношей тюлень, гигантский моллюск). Предлагались и другие версии происхождения Несси, не требующие гипотезы о реликтовых или неизвестных науке существах. В 2005 году Нейл Кларк, куратор по палеонтологии музея университета Глазго, сопоставил первые достоверные данные наблюдений за монстром с графиком путешествий бродячих цирков по дороге в Ивернесс. И понял, что местные жители видели не доисторических динозавров, а купающихся слонов. Ученый пришел к выводу, что большинство сообщений о Несси относятся к 1933 и последующим годам. Именно в это время в округе озера останавливались бродячие цирки по дороге в Ивернесс. Кларк считает, что

первые наблюдения и фотографии Несси были сделаны именно с купающихся и плавающих слонов. Когда слон плывет, он выставляет на поверхность хобот. Также на поверхности воды видны два «горба» – макушка головы и верхушка спины слона. Картинка очень похожа на описания и фото Несси. И только потом, как полагает Кларк, управляющий цирковой группой Бертрам Миллс (очевидно, понимая, что стоит за наблюдениями чудовища) и предложил крупное денежное вознаграждение (£20 тыс., или £1 млн в современных деньгах) тому, кто изловит для него Не По мнению итальянского ученого-сейсмолога Луиджи Пиккарди, по дну озера проходит огромный тектонический разлом под названием Great Glen. Огромные волны на поверхности озера, а также поднимающиеся с его дна громадные пузыри, по мнению итальянца, не что иное, как результаты тектонической деятельности на дне озера. Все это, как утверждает Пиккарди, может сопровождаться выбросами языков пламени, характерными звуками, напоминающими приглушенный рев, а также вызывать несильные землетрясения, которые и принимают за чудовище. Одно из альтернативных объяснений этого феномена заключается в том, что владельцы отелей и прочих заведений, расположенных рядом с озером, использовали древнюю легенду о чудовище с целью привлечения туристов. С этой целью в местных газетах были опубликованы «свидетельства очевидцев» и фотографии, якобы подтверждающие их утверждения и даже изготавливались муляжи Несси.

Заключение

Несмотря на все, число «очевидцев» неуклонно продолжает расти. Многие уважаемые исследователи определенно утверждают, что они видели большое существо в водах Лохнесса. На сегодняшний день очевидных фактов существования чудовища нет. Не найдены даже остатки подобных существ. С другой стороны воды озера достаточно глубоки что бы скрыть столь огромное создание. Итак ,вопрос о существовании Лохнесского чудовища остается открытым. Вам решать!!!!

Литература

1. Зубец Е. Nessie – the everlasting mystery//Первое сентября.-2007-№8
2. www.nessie.ru/nessie.ru.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕЗИДЕНТА США Б. ОБАМЫ

Л. Р. Ярмухаметова

Томский государственный педагогический университет

В современном мире многие страны используют институт выборов. Данный метод избрания правительства считается демократическим и находит широкое применение. В ноябре 2008 года состоялись президентские выборы в США. Это событие стало темой обсуждения во всем мире. Причиной этого явления стал Барак Хусейн Обама II, 44-й президент Соеди-

нённых Штатов Америки. Первый афроамериканец, выдвинутый на пост президента США от одной из двух крупнейших партий.

Барак Обама выпускник Колумбийского университета и Школы права Гарвардского университета, где он был первым за всю его историю редактором-афроамериканцем университетского издания «Harvard Law Review». Обама также работал общественным организатором и адвокатом в области гражданских прав. Преподавал конституционное право в Чикагском институте юридических наук с 1992 по 2004 год и одновременно трижды, в период с 1997 по 2004 год, избирался в сенат штата Иллинойс. После неудачной попытки баллотироваться в 2000 году в Палату представителей США, в январе 2003 года баллотировался в Сенат США. После победы на первичных выборах в марте 2004 года, Обама произнёс основную речь на Демократическом национальном съезде в июле 2004 года. Был избран в Сенат в ноябре 2004 года, набрав 70 % голосов.

Как член Демократического меньшинства в Конгрессе 109-го созыва, он помог создать законы о регулировании обычных вооружений и увеличении прозрачности в использовании государственного бюджета. Во время работы в Конгрессе 110-го созыва, участвовал в создании законов, касающихся мошенничества на выборах, лоббизма, изменения климата, ядерного терроризма и демобилизовавшихся американских военнослужащих. Обама объявил о своём желании баллотироваться в президенты в феврале 2007 года, и был официально выдвинут на Демократическом национальном съезде 2008 года, вместе с кандидатом на пост вице-президента – сенатором от штата Делавэр Джозефом Байденом.

На президентских выборах 2008 года Обама опередил кандидата от правившей Республиканской партии Джона Маккейна, набрав 52,7 % голосов избирателей и 365 голосов в коллегии выборщиков.

Для начала, рассмотрим некоторые факты из биографии президента Барака Обамы. Он родился в городе Гонолулу, штат Гавайи. Его родители познакомились в 1960 году во время учёбы в Гавайском университете в Мауноа.

Отец – Барак Хусейн Обама-старший (1936–1982 гг.), кениец, – сын знахаря из народа луо. Воспитанный в традициях ислама, впоследствии стал атеистом. Мать – Стэнли Энн Данхэм (1942–1995) – родилась на военной базе в Канзасе. Она – в основном, английского, шотландского, ирландского и немецкого происхождения; по линии её матери.

Б.Обама-младший учился в Джакарте в одной из государственных школ с 6 до 10 лет. После этого он вернулся в Гонолулу, где жил у родителей матери вплоть до окончания в 1979 году престижной частной школы «Панэхоу».

После школы в течение двух лет учился в Западном колледже в Лос-Анджелесе, а затем перевёлся в Колумбийский университет, где специализировался на международных отношениях. К моменту получения степени

бакалавра в 1983 году Обама уже работал в Международной бизнес-корпорации и Нью-Йоркском научно-исследовательском центре.

В 1985 году, с переездом в Чикаго, начал работать в качестве общественного организатора в неблагополучных районах города. В 1988 году Обама поступил в школу права Гарвардского университета, где в 1990 году стал первым за всю её историю редактором-афроамериканцем университетского издания «Harvard Law Review».

С 1992 года состоит в браке с Мишель Робинсон Обама (род. 17 января 1964), практикующим юристом. У них две дочери – Малия Энн (1998 г.р.), Наташа («Саша»; 2001 г.р.).

В 1996 году фактически началась политическая карьера Б. Обамы. Он был избран в Сенат штата Иллинойс. Занимал кресло сенатора с 1997 по 2004 год, представлял Демократическую партию США: переизбирался дважды: в 1998 и 2002 годах. Работал над программами поддержки малообеспеченных семей посредством сокращения налогов; выступал как сторонник развития дошкольного образования, поддерживал меры по ужесточению контроля над работой следственных органов

4 января 2005 года Б. Обама был приведён к присяге как сенатор США, став 5-м сенатором-афроамериканцем США в истории страны. Непартийное издание Congressional Quarterly характеризовало его как «лояльного демократа» на основании анализа всех голосований в сенате в 2005–2007 годах; National Journal отрекомендовал его как «самого либерального» сенатора на основании оценки избранных голосований в течение 2007 года [5]. Оставил сенатскую должность 16 ноября 2008 года.

10 февраля 2007 года перед старым Капитолием штата Иллинойса в Спрингфилде Обама заявил свою кандидатуру на пост президента США. Место имело символический характер, поскольку именно там Авраам Линкольн в 1858 году дал историческую речь «Дом разделённый». На протяжении кампании, Обама выступал за быстрое окончание Иракской войны, энергетическую независимость и универсальное здравоохранение. Лозунги его кампании – «Перемены, в которые мы можем поверить» и «Да, мы можем!» (песня Yes We Can, записанная рядом известных артистов с использованием слов из предвыборной речи Обамы, получила большую известность и премию Вебби)[6].

Обама – первый (единственный) кандидат в президенты, отказавшийся от государственного финансирования предвыборной кампании.

На предварительных выборах Обама уверенно побеждал в штатах с высокой урбанизацией и уровнем образования; наиболее сложными для Обамы были штаты, в которых преобладает бедное белокожее сельское население, как например Западная Вирджиния. Также Обама одержал победы в традиционно республиканских штатах (например, на Аляске, где традиционно поддерживают республиканцев с 1980 года).

4 ноября Обама заручился поддержкой 338 из 538 выборщиков при необходимых 270 голосах, что означает его приход к власти 20 января 2009 года. При этом явка избирателей достигла рекорда – 64 %.

Барак Обама принял президентскую присягу 20 января 2009 года в ходе церемонии инаугурации рядом со зданием Капитолия был приведён к присяге как 44-й президент США в 12:05 EST (17:05 UTC); церемония собрала рекордное количество зрителей – свыше миллиона человек. Присяга приносилась на Библии, на которой клялся при инаугурации Авраам Линкольн.

На следующий день, по совету контитуционных правоведов, в Белом доме повторно принял присягу главы государства, ввиду того, что накануне произошла ошибка в чтении установленного Конституцией США текста присяги: председатель Верховного суда США Робертс ошибочно поставил слово «честно» (англ. *faithfully*) после слов «исполнять обязанности президента Соединенных Штатов»[7].

После принятия присяги Барак Обама активно занялся президентской деятельностью:

22 января 2009 года подписал распоряжение о закрытии в течение года тюрьмы для подозреваемых в терроризме на американской военной базе Гуантанамо (Куба).

29 января конгресс США поддержал план стимулирования американской экономики, предложенный президентом США. При реализации плана за 2 года должно быть создано до 4 млн новых рабочих мест. План также содержит положения о прямых инвестициях в отрасли здравоохранения, энергетики, образования.

В связи с этими событиями важно рассмотрение политических взглядов и высказываний Барака Обамы:

Газета *International Herald Tribune* 16 ноября 2008 года писала о его политических воззрениях, как они артикулировались им в ходе предвыборной кампании: «Обама не определял себя в чётких идеологических терминах, хотя его послужной список и программа – левее центра».

Обама высказывался за разрешение искусственного прерывания беременности, включая аборты на поздних сроках. При дискуссии в США о законе запрещения абортот методом т. н. частичного рождения (*en:Partial-Birth Abortion Ban Act*) писал, что если бы он был избран, то безустанно бы защищал этот метод аборта как легитимную медицинскую процедуру. Также он участвовал в разработке программ по предотвращению беременности среди подростков, в том числе при помощи распространения контрацептивов и образовательных программ о половом воспитании для подростков.

18 ноября 2008 года подтвердил свою приверженность работать на достижение значительных целей по борьбе с изменением глобального климата.

«Независимая газета» от 19 ноября 2008 года писала: «Для многих верующих явилось неожиданностью то обстоятельство, что темнокожий демократ, защитник права женщин на аборт и сторонник исследований ство-

ловых клеток, завоевал большинство голосов религиозных избирателей»[1]. Издание приводило статистику Pew Research Center, согласно которой 53 % верующих жителей США проголосовали за Барака Обаму, 46 % – за Джона Маккейна.

Сразу по инаугурации Обамы политолог Николай Злобин отмечал: «Чем ближе был день передачи полномочий от Буша новому президенту страны, тем все более благожелательно и позитивно Барак Обама отзывался о своем предшественнике. Думается, что это во многом связано с тем, что по мере вникания Обамы в дела, ознакомления с реальной ситуацией, в которой приходилось действовать Джорджу Бушу и в которой придется теперь действовать самому Обаме, последний все больше стал понимать, что его предшественник проводил достаточно рациональную политику, учитывая все возможные факторы и ограничения» [2].

Демократического кандидата в президенты США, сенатора от штата Иллинойс Барака Обаму в большую политику вывел его духовник, чикагский священник Джереми Райт, утверждает профессор Северо-Западного университета в Чикаго Георгий Дерлугьян. "Обаме было очень трудно пробиваться в этом городе (Чикаго – "ИФ"), потому что он ни для кого не был своим. Даже для чикагских негров – ведь отец Обамы родом не из американских, а из африканских негров. И, видимо, именно Джереми Райт "представил" всем молодого политика", – заявил Г.Дерлугьян в интервью журналу "Эксперт".

Он напомнил слова известного социолога Макса Вебера о том, что в США бизнесменам, адвокатам и в принципе всем людям, чья работа связана с публичностью, при переезде в новый город обязательно надо стать членом какой-либо церкви – "своего рода местного клуба", тем самым получая "доступ в социальную среду".

В этом смысле общение с пастором чикагской "Объединенной церкви Христа" Дж.Райтом, "безусловно", помогло карьерному росту Б.Обамы, считает эксперт.

Победа Барака Обамы на выборах вызвала резонанс в США и иных странах. Наименьшее число голосов Обама набрал на Юге США; в Алабаме, где за Маккейна проголосовало 60,4 % участвовавших в выборах, только один из десяти белых избирателей отдал голос за Обаму.

По сообщению Associated Press, в США после победы Барака Обамы на президентских выборах возросло число случаев проявления религиозной и расовой нетерпимости; директор Intelligence Project at the Southern Poverty Law Марк Поток говорил: «Есть большое количество людей, которым кажется, что они теряют привычный уклад жизни, что у них словно украли страну, которую построили их предки»[1].

Победа Обамы вызвала эйфорию в ряде стран мира – явление, получившее название «обамамания», симптомы которой начали проявляться ещё в ходе предвыборной кампании; особенно сильно были подвержены Кения и некоторые иные страны Африки и Ближнего Востока.

Российско-американский политолог Николай Злобин в «Ведомостях» от 28 января 2009 года писал о реакции Кремля на победу Обамы: «Тон выступления Дмитрия Медведева перед Федеральным собранием 5 ноября 2008 г., а также запоздавшее и холодное поздравление Обаме говорили о том, что Москва была не готова к Обаме и сильно разочарована»[2].

Литература

1. Обама, Барак. Дерзость надежды: Мысли о возрождении американской мечты = The Audacity of Hope: Thoughts on Reclaiming the American Dream [Текст] / Пер. Т. Камышниковой. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 416 с.
2. Мендел, Дэвид. Барак Обама [Текст] / Obama: From Promise to Power. – СПб.: Амфора, 2008. – 512 с.
3. Нир, Боб. Барак Обама для начинающих. Всё о новом президенте США [Текст] / Barack Obama For Beginners: An Essential Guide. – М.: Европа, 2009.

ДОКЛАДЫ АСПИРАНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИА ТГПУ

К ВОПРОСУ О СИНОНИМАХ В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ

М. А. Вальшина

Томский государственный педагогический университет

Задачей данного исследования является определение статуса синонима в разных языках. В научной литературе существует целый ряд определений и классификаций синонимов.

Синонимами в русском языке, как правило, называют слова с равным значением [5, с. 267], слова близкие или тождественные по своему значению, обозначающие одно и то же понятие, но отличающиеся друг от друга либо оттенками значения, либо стилистической окраской, либо обоими признаками [4, с. 9]. О. С. Ахманова определяет синонимы как «те члены тематической группы, которые: а) принадлежат к одной и той же части речи и б) настолько близки по значению, что их правильное употребление в речи требует точного знания различающих их семантических оттенков и стилистических свойств» [2, с. 407].

Согласно П. С. Александрову, к синонимам следует относить лишь семемы (семантические варианты многозначного слова), выражающие одно и то же понятие и могущие заменять друг друга в каких-либо контекстах без ущерба для предметно-логического содержания высказывания [1, с. 41].

Л. М. Васильев считает, что сущность синонимов определяется теми признаками, на основании которых синонимы отождествляются и дифференцируются, а эти признаки обусловлены, прежде всего, структурой лексического значения языковых единиц. В широком понимании семантика слова складывается из трех факторов: 1) номинативной функции слова (денотативного значения), основанной на его соотнесенности с фактами реальной действительности (денотатами); 2) интеллектуального содержания (сигнификативного значения), являющегося результатом отражения фактов действительности в нашем сознании и объективации (а также модификации) этого отражения в языке; 3) реляционных свойств слова (структурного "значения"), обусловленных его внутренними и внешними языковыми отношениями [3, с. 16].

Согласно А. А. Уфимцевой, определение основных понятий и типов синонимов всецело зависит от понимания природы лексического значения вообще [7, с. 34]. Под лексическим значением понимают соотнесенность звуковой оболочки слова с соответствующими предметами или явлениями объективной действительности.

Речь во всех определениях идет о словах, тогда как следовало бы говорить об отдельных значениях слов, так как слова в большинстве своем многозначны и во всех своих значениях почти никогда не бывают синонимичными друг другу. Слова, тождественные во всех значениях, называют лексическими дублетами. Для нашего исследования третье положение особенно актуально, так как диалектные дублеты занимают в лексико-семантической системе селькупского языка значительное место. Но нельзя не отметить и того факта, что в семантической структуре многозначного слова можно выделять от одного до нескольких значений, присущих разным лексемам. В особенности это характерно для глагольных лексем.

Два и более синонима, соотносимых между собой при обозначении одних и тех же предметов, признаков, действий и т.п., образуют в языке синонимический ряд, например, в русском языке: *дружба, товарищество, приятельство* (разг.); *украсить, убрать, декорировать, отделать* и т.п.

В синонимическом ряду всегда можно выделить какое-либо одно слово, максимально ёмкое по семантике, за редким исключением нейтральное по стилистической окраске (то есть без дополнительных стилистических характеристик) и наиболее свободное в употреблении. Это основное, стержневое, опорное слово называют доминантой.

По количеству членов синонимические ряды делятся на бинарные и полинарные. В бинарный ряд входит только два члена (*лексикограф – словарник* (разг.), *архитектор – зодчий* (высок.), *артиллерист – пушкарь* (устар.) и т.п.); в полинарный – более двух членов (*богатырь, силач, геркулес, атлет; довод, аргумент, мотив, резон* (разг.) и т.п.).

В синонимический ряд, помимо отдельных слов, могут входить словосочетания и фразеологические единицы. Например: *далеко, вдали, вдалеке,*

в отдалении, на почтительном расстоянии, на краю света, бог знает где (разг.) и т.п.

Что касается классификации синонимов, то в русском языке выделяют несколько видов. С одной стороны, говорят о двух наиболее общих типах синонимов – лексических и грамматических синонимах. Лексические синонимы, в свою очередь, могут подразделяться на следующие разновидности:

1) синонимы, различающиеся по интеллектуальному, смысловому содержанию – идеографические (понятийные) и экспрессивные (предметно-образные и эмоционально-образные) синонимы: *смелый – храбрый, идти – шагать; работать – корпеть, говорить – тараторить; лоб – чело, лошадь – кляча;*

2) синонимы, различающиеся по формальной структуре – лексические, лексико-словообразовательные и лексико-фонетические синонимы: *смелость – храбрость, старик – старец, шкаф – шкап;*

3) синонимы, различающиеся по своим реляционным свойствам как в плане содержания, так и в плане выражения – стилистические, консоциативные (дистрибутивные) и частотные синонимы, различающиеся активностью употребления: *спать – дрыхнуть, черный – вороной, усвоить – овладеть* [3, с. 23-25].

В основу следующей классификации синонимов положен более подробный анализ:

1) синонимы абсолютные – слова, полностью совпадающие по значению и употреблению: *языкознание – языковедение;*

2) синонимы грамматические – слова с синонимичными грамматическими показателями; равнозначные грамматические конструкции: *книга отца – отцова книга;*

3) синонимы идеографические (разнопредметные) – синонимы, различающиеся оттенками значения: *мыться – купаться, есть – закусывать;*

4) синонимы относительные – синонимы, семантическое подобие которых не распространяется на все их значения: *живописец – художник;*

5) синонимы синтаксические – синтаксические конструкции, соотносимые по построению и совпадающие по значению: *Когда он обедал, он читал – Обедая, он читал;*

6) синонимы стилистические – синонимы, различающиеся только стилистически: *конь – лошадь, пес – собака;*

7) синонимы функционально-речевые – слова или словосочетания, совпадающие по значению с другими словами или словосочетаниями только в данном речевом контексте: *оставить пальто в гардеробе (на вешалке, в раздевалке), но обновить гардероб* [2, с. 407].

Синонимы не одинаковы по своему звучанию, структуре и происхождению. Однако могут наблюдаться в языковой системе и такие синонимы, которые по своему значению и отношению к контексту не различаются в настоящее время совершенно. Они называются абсолютными синонимами или лексическими дублетами, это слова, полностью совпадающие по значе-

нию и употреблению. Семантическое расстояние между ними равно нулю, они употребляются как потенциально взаимозаменяемые в любых контекстах. У Ю. Д. Апресяна такие семантические единицы называются точными синонимами. Примерами могут служить следующие пары слов: *бросать* – *кидать*, *зреть* – *спеть*, *спешить* – *торопиться*, *подлинник* – *оригинал*, *езде* – *всюду*, *впопыхах* – *второпях*.

Существование абсолютных синонимов в языке оправдано только его развитием и представляет собой обычно явление временное. Чаще всего такого рода синонимы существуют или как параллельные научные термины, например, лингвистические термины: *орфография* – *правописание*, *номинативная* – *назывная*, *фрикативный* – *щелевой* и т. д., или как однокоренные слова с синонимическими аффиксами *лукавость* – *лукавство*, *убогость* – *убожество*, *сторожить* – *стеречь* и т. д. Значительная часть абсолютных синонимов возникает в языке в связи с контактом с другими языками. Их также можно наблюдать в пределах одного диалекта.

С течением времени абсолютные синонимы, если они не исчезают, а остаются бытовать в языке, дифференцируются, расходятся или по семантике, или по стилистическим качествам, или по употреблению и т. д., превращаясь либо в синонимы в полном смысле этого слова, например, *голова* – *глава*, *верить* – *веровать*, либо в слова, в синонимических отношениях не находящиеся, например, *любитель* – *любовник* – *влюбленный*). Следует учитывать, что в целом ряде случаев в синонимах наблюдаются очень незначительные, едва уловимые различия, например, *азбука* – *букварь*; *пристань* – *гавань*; *самолет* – *аэроплан*; Впоследствии такие слова могут принять другую смысловую или стилистическую окраску, и перейти в другие группы синонимов.

Наличие разных названий одного и того же понятия – явление закономерное, оно связано с историей и развитием языка. Основными причинами возникновения и функционирования тождественных по значению слов являются заимствование и пополнение лексики диалектными словами [6, с. 9-10].

Что касается селькупского языка, здесь часто встречаются однокоренные слова, выражающие одно и то же понятие. Мы относим их к лексическим дублетам. Данное явление можно проиллюстрировать на примере глагола *охотиться*, который, в селькупском языке, представлен различными лексемами. Они делятся на группы, объединенные общим корнем:

1) ел. *korot'iqo* ‘охотиться (на зверя), добывать (зверя)’; кет. *kurrujgu* ‘охотиться (на горностаев)’; об. Ч *qurčugu* ‘промышлять (горностаев)’; ср. об. Ч *kor*; об. С, Ч, кет., тур., ел. *kur* ‘горностай’, ‘колонок’;

2) об. Ч *madžešpəgu*, ‘охотиться’; вас. *madž'očəgu*, ‘охотиться’; об. Ч *mat'egu*, ‘охотиться’, ср. об. Ч *madž'*, кет. *mat'i* ‘тайга’, ‘хвойная тайга’, ‘лес’, ‘яр’;

3) ел. *surat'iqo*, *suriqo* ‘охотиться’; об. С *sūrusku* ‘охотиться (промышлять мелкого зверя)’; кет. *suruju* ‘охотиться (на мелкого зверя)’; тым.

uročatigu ‘охотиться’; *huručigu* ‘промышлять (зверя)’, ср. об. Ш, тур. *sur*; тым. *urop*; об. Ч, вас., тым. *hurop* ‘зверь’;

4) об. Ш, Ч, тым. *n'abučigu* ‘охотиться (на уток)’; об. С, кет. *n'abəs'ku* ‘охотиться (на уток)’; об. Ч, тым. *n'abəččigu* ‘охотиться (на уток)’, ср. об. кет. *n'ab*, кет. *n'iap* ‘утка’;

5) вас. *tabedžigu* ‘охотиться (на белку), белковать’; об. Ч, тым. *täbäččigu* ‘белковать, промышлять (белку)’; об. Ч, тым. *täbəšku* ‘белковать, промышлять (белку)’; об. Ч *tebeččigu* ‘белковать, охотиться (на белку)’; об. Ч *tab'ošku* ‘белковать’; об. С *n'aes'ku* ‘белковать’; кет. *n'ajaŋgi* ‘добыть (белку)’, ср. об., вас. *tabeq*; тур. *tepek*, об. С, кет. *naja* ‘белка’.

Полагаем, что глаголы внутри каждой группы находятся по отношению друг к другу в условиях взаимозаменяемости, но лишь в пределах лексико-семантической системы диалекта. В разных диалектах селькупского языка одно и то же понятие обозначается разными словами. Данное исследование показало, что абсолютные синонимы или лексические дубликаты довольно широко представлены в лексико-семантической системе селькупского языка.

Сокращения

вас. – васюганский диалект, ел. – елогуйский говор, кет. – кетсктй диалект, об. С – обские говоры Сюсюкум, об. Ч – обские говоры Чумылькуп, тур. – туруханский говор, тым. – тымский диалект

Литература

1. Александров П. С. О понятии синонима / П. С. Александров // Лексическая синонимия: Сборник статей. – Москва: Изд-во “Наука”, 1967. – С. 38-42.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Издание 4-е, стереотипное / О. С. Ахманова. – М.: КомКнига, 2007 – 407 с.
3. Васильев Л. М. Проблема лексического значения и вопросы синонимии / Л. В. Васильев // Лексическая синонимия: Сборник статей. – Москва: Изд-во “Наука”, 1967. – С. 16-26.
4. Евгеньева А. П. Проект словаря синонимов / А. П. Евгеньева. – М., 1964. – 9 с.
5. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – С. 267.
6. Мустаев Е. Н. Словарь синонимов марийского языка. Марий синоним мутер / Е. Н. Мустаев. – Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 2000. – С. 9-10.
7. Уфимцева А. А. Некоторые вопросы синонимии / А. А. Уфимцева // Лексическая синонимия: Сборник статей. – Москва: Изд-во “Наука”, 1967. – С. 26-38.

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ НАБОР И ЛЕКСИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ А. ВЕЖБИЦКОЙ И К. ГОДДАРДА

Т. В. Велейшикова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время существует богатый опыт описания семантики лексик как отдельного языка так в сопоставлении с другими языками. В распоряжении типологов имеются работы Ч. Филлмора, Д. Даути, Дж. Тейлора, А. Вежбицкой и многих других, а также существенные наработки Московской семантической школы. Но, как отмечает Е.В. Рахилина, это еще не типология [3, с. 14]. Основой для решения типологической задачи, по мнению большинства лингвистов-типологов, становится универсальный лексический набор, состоящий из универсальных лексических значений. Идея универсального набора пришла из фонетической типологии и в свою очередь была заимствована грамматической типологией для разработки универсального грамматического набора или в другой терминологии «библиотеки смыслов».

Что же представляет собой универсальный лексический набор и как элементы этого набора соотносятся с лексикой конкретных языков? Рассмотрим одну из авторитетных точек зрения на этот вопрос, точку зрения А. Вежбицкой и К. Годдарда.

Рассматривая историю изучения семантики можно заметить, анатом еще в 15 веке немецкий ученый-теолог Николай Кузанский в своей знаменитой работе «Компендий» формулирует идею о некоем первичном базовом языке, состоящем из таких знаков, которые не нуждаются ни в каком обосновании и толковании, а сами используются для объяснения всех прочих понятий [4, с. 21]. В дальнейшем исследователи в области языка стали полагать, что эти знаки-понятия, которые могли бы иметь смысловые эквиваленты во всех языках, следует искать среди слов, обозначающих явления природы, части тела человека и т.д. Но, как отмечает А. Вежбицкая, продвигаясь вперед в поисках универсальных, биологически детерминированных человеческих концептов, исследователи осознали, что эти поиски обречены на неудачу. По-настоящему универсальные человеческие концепты необходимо «искать не в окружающей нас действительности, а в своей голове». [1, с. 187].

В 17-18 веках такими знаменитыми философами-рационалистами, как Г. Лейбниц, Р. Декарт, Б. Паскаль, Арнольд, была выдвинута гипотеза о том, что универсальные человеческие концепты представляют собой психические феномены. В частности, Лейбниц полагал, что в сознании человека имеется определенный набор врожденных элементарных идей, которые «с самого начала находятся в латентном состоянии и которые по мере накопления человеком жизненного опыта активизируются и развиваются» [1,

с. 187]. Все сложные смыслы являются результатом различных комбинаций простых смыслов. Эти элементарные смыслы Лейбниц назвал «алфавитом человеческих мыслей». Твердо веруя в «психическое единство человечества» (основанное на универсальном «алфавите человеческих мыслей»), Лейбниц рекомендовал сопоставительное изучение различных языков в качестве средства обнаружения «внутренней сущности человека» и, в частности, универсальной основы человеческого познания [2, с. 269].

Следует отметить, что, начиная с 19 века и до середины 20 века, плодотворные лингвосемантические идеи и подходы эпохи Просвещения пребывали в забвении и не влияли на развитие семантических исследований. И только начиная с середины 20 века, когда семантика заняла центральное положение в кругу лингвистических дисциплин, эти идеи обрели второе дыхание. Один из последователей Лейбница, Чарльз Сандерс Пирс, в своей работе по теоретической грамматике писал, что невозможно редуцировать знак до такого элемента, который не был бы сам по себе знаком. «Невозможно проанализировать или описать значения, кроме как в терминах какого-либо другого языка – возможно более или менее «технического» языка, состоящего из специальных символов, но, тем не менее, по своей сущности тоже определенного рода языка» [10, с. 230]. Примерно в том же направлении мыслили Греймас (1966), Бендикс (1966, 1971), Соренсен (1958), Богуславский (1965, 1970) [8, с. 9]. В 60-е годы польский лингвист Анджей Богуславский сформулировал свою программу, сходную с программой Лейбница, в которой он увидел возможную концептуальную базу лингвистической семантики.

В Америке проблему существования универсального лексического набора стали изучать в начале 70-х годов 20 столетия. Данной проблематикой, хоть и с разных сторон, занимались такие ученые-лингвисты, как Кац и Нагель (Katz and Nagel 1974), которые считали, что существует список потенциальных семантических маркеров, являющийся врожденным и универсальным, так как он имеет психологическую основу; Постал (Postal 1966); Филлмор (Fillmore 1971), который привел восемь примеров «элементарных терминов семантического описания» – идентичность, время, пространство, тело, движение, территория, жизнь и страх – и указал на тот факт, что они, предположительно являются биологически данными понятиями; Лакофф (Lakoff 1970) [8, с. 16]. Все эти ученые признавали существование элементарных мельчайших смысловых компонентов, которые были названы «семантическими примитивами».

В настоящее время наиболее авторитетными в области изучения семантических примитивов и универсального лексического набора являются работы А. Вежбицкой и К. Годдарда, которые считаются чуть ли не единственными в мире, кто специально занимается общими вопросами теории лексико-семантической типологии. Их основная идея заключается в следующем постулате: всякое языковое значение во всяком языке может быть описано средствами самого этого языка, так что более сложные в смысло-

вом отношении языковые единицы всегда можно перефразировать с помощью более простых слов того же языка с точным сохранением смысла. Набор подобных простых слов называется семантическими примитивами.

А. Вежбицкая выделяет пять независимых эмпирических путей поиска универсальных семантических примитивов: 1) роль, которую играет данное понятие в толковании других понятий; 2) множество языков, в которых данное понятие лексикализовано; 3) требование, чтобы самые простые элементы были бы не только понятны и неопределимы, но также способны стать «кирпичиками» в постройке других понятий; 4) требование, чтобы предполагаемые врожденные и универсальные понятия выявлялись в описании многих языков мира (генетически и культурно различных); 5) требование, чтобы понятия, оказавшись кирпичиками в толковании, также оказались лексическими универсалиями, т.е. понятиями, которые имеют свои собственные «имена» во всех языках мира [1, с. 193].

Как отмечает К. Годдард, семантические примитивы имеют форму отдельных слов и они необязательно являются простейшими морфологическими единицами (ср. напр. англ. *someone, maybe*). Семантические примитивы могут также иметь различные формы. Это так называемый феномен аллолексии (ср. напр. англ. личное местоимение *'I'* в постглагольной позиции превращается в *'me'*) [9, с. 59].

Семантические примитивы необходимы не только для семантических сопоставлений внутри одного языка, но также в большей степени для семантических сравнений слов разных языков. По мнению А. Вежбицкой, мы можем, например, сравнивать между собой глаголы речи разных языков, только представив их значения в виде конфигураций, включающих в себя небольшое число простых элементов типа «хотеть», «думать» или «знать». «Неправильным было бы включать в структуру толкования всех этих глаголов большее число смысловых компонентов по одной только причине, что все подобные непростые понятия имеют шанс попасть в общее лексическое ядро всех языков» [1, с. 199]. Сравнительные семантические исследования невозможно проводить, не опираясь на ядерные понятия.

Как считают А. Вежбицкая и К. Годдард, подобные ядерные понятия образуют неуменьшаемое лексическое ядро, состоящее из слов с простейшими значениями – семантическими примитивами – с помощью которого можно выразить любой смысл. Это ядро называется Естественным семантическим метаязыком (ЕСМ). В теории А. Вежбицкой и К. Годдарда он является искомым универсальным лексическим набором. Несмотря на то, что данный универсальный лексический набор может быть идентифицирован и понят только через язык, он не зависит от языка: он определяется внутренней концептуальной системой и свободен от всего того, что «идиосинкратично в структуре того или иного индивидуального языка» [2, с. 294]. Естественный семантический метаязык необходим для определения внутриязыковых значений, а также для определения межъязыковых и межкультурных различий. Авторы теории утверждают, что имеется значительная общность

между лексическим составом ЕСМ разных языков, т.е. что все или почти все семантические примитивы – слова естественного языка, входящего в ЕСМ, – универсальны.

По словам Е.В. Рахилиной, теория А. Вежбицкой и К. Годдарда имеет три важных теоретических положения, которые неоднократно оспаривались и опровергались.

Первое теоретическое положение касается принципиальной возможности точного перефразирования. А. Вежбицкая и К. Годдард считают, что возможно дать исчерпывающее и адекватное толкование слову с помощью других слов из Естественного семантического метаязыка. Однако это не так. По мнению Е.В. Рахилиной, многолетний опыт лексикографической практики показывает, что в естественном языке не существует полных синонимов. «Значение каждой языковой единицы – будь то морфема, лексема, конструкция или целое предложение – настолько индивидуально, что приравнять их к друг другу, как правило, невозможно без какой-то потери в точности» [3, с. 16]. Отсюда можно сделать вывод, что в естественном языке ни одно слово в каком-то смысле не проще и не сложнее другого.

Второе теоретическое положение касается семантической тождественности лексических единиц, входящих в Естественный семантический метаязык, в разных языках. Опыт лексикографии доказывает, что языковые единицы одного языка не тождественны языковым единицам другого, а значит, семантически не элементарны. Например, русский глагол *хотеть* и английский глагол *want* являются лишь квазисинонимами с сугубо индивидуальными свойствами. Следовательно, эти слова не являются семантическими примитивами.

Третье теоретическое положение связано с составом ЕСМ. Е.В. Рахилина отмечает, что многие примитивы из английского списка А. Вежбицкой и К. Годдарда не имеют однословных эквивалентов в других языках или вообще с трудом могут быть переведены.

Значения, закодированные в естественных языках, являются в основном расплывчатыми, как и человеческое мышление вообще. Хотя многие и признают, что семантические определения могут оказаться полезными, многие ученые-лингвисты считают, что задача описания значения языковых единиц сложна и малоинтересна. Идея универсального лексического набора и Естественного семантического метаязыка доказывает, что это не так. Теория А. Вежбицкой и К. Годдарда является серьезной попыткой открыть некоторые общие принципы строения семантической структуры, облегчающие освоение значений, и построить прочный теоретический фундамент лексико-семантической типологии.

Литература

1. Вежбицкая, А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифических контекстах. // Thesis. – Вып. 3. – М., 1993. – С. 185–206.

2. Вежбицкая, А. Из книги «Понимание культур через посредство ключевых слов». // Семантические универсалии и описание языков. – Издательство: «Языки русской культуры». – М. 1999. – С. 291 297.
3. Глаголы движения в воде: лексическая типология. / Ред. Т.А. Майсак, Е.В. Рахилина. – М.: Издательство «Индрик», 2007. – С. 14 17.
4. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: Учебник. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – С. 8 – 29.
5. Ульман, С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. Вып. 5 (Языковые универсалии). М.: Издательство «Прогресс», 1970. – С. 250 293.
6. A conceptual basis for cultural psychology. *Ethos* 1993, 21, 2: 205 231.
7. Fillmore, Charles. Types of lexical information. Cambridge: Cambridge University Press. 1971.
8. Goddard, Cliff; Wierzbicka, Anna (eds.). Semantic and lexical universals. Theory and emperical findings. Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1994.
9. Goddard, Cliff. Semantic analysis. A practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 1998.
10. Peirce, Charles S. Speculative grammar. Vol 2: Elements of logic. Cambridge: Harvard University Press, 1923.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСНОВНЫХ РАЗРЯДОВ МЕСТОИМЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ВАСЮГАНСКОГО ДИАЛЕКТА ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА)

В. В. Воробьева

Томский политехнический университет

Мы придерживаемся точки зрения, что дейксис (указательность) является основной функцией местоимений. В научной литературе указания подразделяются на анафорический, дейктический, препаративный типы, каждый из которых свойствен одному или нескольким разрядам местоимений [Падучева 1985: 133]. В васюганском диалекте хантыйского языка дейксис (указание с точки зрения говорящего [Ахманова 1966:126]) присущ, прежде всего, личным местоимениям 1, 2-го лица и указательным местоимениям. Анафора (указание на объект путем отсылки на предыдущее обозначение в контексте [Ахманова 1966:47]) свойствен местоимениям 3-го лица, вопросительным местоимениям и др. Препаративный тип указания в васюганском диалекте хантыйского языка не представлен.

Рассмотрим местоимения, выполняющие дейктическую функцию.

Несомненно, указательность свойственна прежде всего указательным местоимениям. Но, поскольку личные местоимения генетически связаны с указательными [Елизаренкова 1975: 76-77, Тарланов 1977:92, Лыткин 1974, Майтинская 1969], им также свойственно указание с ориентацией на говорящего: "я" – сфера говорящего ("ты" – сфера собеседника). Первое лицо противопоставлено второму лицу по степени удаленности. Это члены кор-

реляции лица. Они в свою очередь противопоставляются третьему лицу тем, что указывают на определенный объект, в то время как местоимения третьего лица такого указания не содержат, поэтому субъект в этой форме может быть выражен любым именем существительным [Ильяшенко 1989].

Так, в васюганском диалекте для указания с точки зрения говорящего (дейксис) употребляются следующие личные местоимения:

• Ед. число • Дв. ЧИСЛО • Мн. ЧИСЛО • • 1 лицо • ма • min • тэп • • 2 лицо • ПОТ • nin • ПЭГ • •

[Карьялайн 1964: 162-163].

Указательные местоименные слова также выполняют дейктическую функцию, указывая на сферу говорящего или сферу собеседника, в то время как с помощью соответствующих личных местоимений первых двух лиц указывается, как отмечалось выше, на самого говорящего или самого собеседника. Указательные местоименные слова подразделяются в зависимости от местонахождения по отношению к говорящему. Так, в васюганском диалекте местоимение *tem(i)* указывает на близкое от говорящего расстояние, местоимение *tom(i)* – на отдаленное. Местоимение *tu(t)* является нейтральным. Оно может указывать как на сферу говорящего, так и на удаленность от него [Видякина 2000: 41]. *Tem(i)* – этот, эта, это [СВХД: 466]. *Tom(i)* – тот, та, то [СВХД: 470]. *Tu(t)* – тот, та, то, этот, эта, это [СВХД: 496]. Дейктическая функция указательных местоимений в васюганском диалекте выражена не только по принципу близость (удаленность), но также по принципу видимость (невидимость) предмета или явления в пространстве с точки зрения говорящего. Противопоставление такому типу указания является безусловно важным моментом в семантике указательных местоимений. Так местоимение *tem(i)* 'этот' и *ti(t)* 'этот' различаются друг от друга тем, что первое указывает на видимый предмет, второе – на невидимый. Подобным же образом различаются местоимения *tom(i)* и *tu'(l)*.

Личные местоимения обозначают, как правило, одушевленный предмет (лицо), а указательные местоимения могут одинаково обозначать как одушевленные, так и неодушевленные предметы.

Разряды местоимений, выполняющие анафорическую функцию.

Для указания на ранее упомянутый предмет (анафора) в васюганском диалекте употребляются личные местоимения третьего лица: *io%* 'он, она, оно'. Как известно, хантыйскому языку разделение личных местоимений по грамматическому роду не свойственно. Эта лексическая особенность местоимений третьего лица еще раз доказывает тот факт, что личные и указательные местоимения развились из одного источника [Дечи 1990: 33, Мещанинов 1945: 226, Майтинская 1968: 33]. Генетическая связь личных местоимений третьего лица и указательных местоимений позволила выделить синтаксические различия местоимений третьего лица от первых двух лиц. Личное местоимение третьего лица может заменять существительное (в отличие от указательных местоимений, которые употребляясь субстантивно,

могут заменять как одушевленные, так и неодушевленные существительные, личные местоимения третьего лица заменяют одушевленные существительные), что не свойственно личным местоимениям первых двух лиц, которые не могут быть заменены никаким именем существительным и сами выражают субъект действия или состояния [Мещанинов 1945: 222-225, Есперсен 1958: 90]. Например, в предложении: "Том смотрит телевизор с утра, он и сейчас продолжает его смотреть". Местоимение *он* заменяет одушевленное лицо Том, тем самым выполняет свою анафорическую функцию, указывая на ранее упомянутое лицо. В васюганском диалекте хантыйского языка такая особенность местоимений третьего лица (замещать существительные) в точности отражается в спряжении глагола по лицам. Глагол получает личные суффиксы в первых двух лицах, в третьем же лице субъект получает свое выражение только в подлежащем, оставляя глагольную форму без местоименного уточнения. Исключение составляет бессуффиксально-прошедшее время, в котором глагол получает особые показатели, ничего общего с местоимениями не имеющие *ma udl-l-dm* – 'я живу', *iox uSl-udl* – 'он (она) живет' [Терешкин 1961: 81].

В выражении указательноеTM принимают участие также вопросительные местоимения, но не в качестве прямого вопроса, а в качестве образования сложных местоимений, которые указывают на неопределенность предмета: *koiiikdm* – кто-то (*koii?* – кто?), *toudt* – что-то (*moii?* – что?).

В свою очередь отрицательные местоимения призваны выражать указание на отсутствие лица: *mdtalipdnts* (*dntim*) – ничто, *mdta kdsip dnts* (*dntim*) – никто.

Возвратным местоимениям свойственно указание на лицо, являющееся производителем действия: *ta tdpapat* – я сам, *not*] *poppat* – ты сам и т. д.

Итак, функции указательноеTM в основном выступают в местоимениях первого, второго лица и указательных местоимениях, в которых функции подразделяются по степени удаленности от говорящего и по указанию на видимое и невидимое от говорящего. Неопределенные местоимения в сочетании с вопросительными также передают неопределенную указательность. Отсутствие указательности на какое-либо лицо передается группой отрицательных местоимений.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд-во: Советская энциклопедия. Москва, 1966.
2. Видякина В.В. Указательные местоимения хантыйского языка и их роль в словообразовании // Сравнительно историческое и типологическое изучение языков и культур. Часть III. Томск, 2000. с. 39-46.
3. Елизаренкова Т.Я. Об эмфатических местоимениях в хинди // ВЯ 1975 №2. с.76-88.
4. Есперсен О. Философия грамматики. Москва, 1958.
5. Ильяшенко И.А. Местоименные слова в южных диалектах селькупского языка. Диссертация на соискание ученой степени к.ф.н. Тарту, 1989.

6. Лыткин В.И., Майтинская К.Е. Основы финно-угорского языкознания. ИЗ71-В0: Наука. Москва, 1974.
7. Майтинская К.Е. К типологии генетической связи личных и указательных местоимений в языках разных систем // ВЯ 1968 №3. с.31-40.
8. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. Изд-во: Академии наук СССР. Москва, 1945.
9. Падучева Е.В., Крылов С.А. Дейксис: Общетеоретические и прагматические аспекты // Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. – М.: Наука, 1984. С.25-96.
10. Тарланов З.К. Опыт системного анализа личных местоимений в восточнолигических языках. // ВЯ 1977 №5. с. 89-96.
11. П.Терешкин Н.И. Словарь восточно – хантыйских диалектов. Изд-во: Наука. Ленинград, 1981.
12. Терешкин Н.И. Очерки диалектов хантыйского языка. Часть первая. Ваховский диалект. М.-Л., 1961
13. Decsy Gyula. The Uralic Protolanguage: A Comprehensive Reconstruction. Eurolingua Bloomington, Indiana 47402-0101, 1990.
14. Karjalainen K.F. Grammatikalische Aufzeichnungen aus Ostjakischen Mundarten. Suomalais – Ugrilainen Seura. Helsenki, 1964.

ОПИСАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ КЕТСКОГО ЯЗЫКА: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ

О. Е. Гиль, А. В. Нефедов

Томский государственный педагогический университет

Кетский язык является последним представителем некогда обширной енисейской языковой семьи. Основная часть носителей языка проживает в небольших географически изолированных населенных пунктах вдоль реки Енисей и его притоков на севере Красноярского края (в Туруханском р-не, а также на юго-востоке Эвенкийского р-на).

В настоящее время, мы вынуждены констатировать, что кетский язык находится на грани исчезновения. Несмотря на достаточно стабильное число этнических кетов (по данным переписи 2002 г. – 1494 человека; ср. с переписью 1989 г. – 1084 человека), число кетов, говорящих на этническом языке, стремительно уменьшается. По результатам лингвистических экспедиций последних лет¹ можно с определенной долей уверенности заявить, что количество полноценно владеющих этническим языком не превышает 100 человек. Возраст основных компетентных носителей языка – старше 50 лет. Таким образом, пользуясь классификацией исчезающих языков, предложенной А.Е. Кибриком [10]², кетский следует отнести к «смертельно

¹ В рамках проекта по созданию Большого Кетско-Русского Словаря [10].

² В данной работе А.Е. Кибрик относит кетский к языкам, которые при соответствующей поддержке могут сохранить стабильное состояние (группа IV) [8: 78].

большим языкам», близким к полному исчезновению в ближайшем будущем (группа II) [13]. В подобной ситуации, одной из основных задач, стоящих в настоящий момент перед учеными, становится активная документация языка. Одним из основных направлений документации языка является создание соответствующего лексикографического описания.

Лексикографическое описание миноритарных языков имеет свою специфику, которая часто требует особого подхода [11]. Помимо проблем чисто технического (например, отсутствие устоявшейся письменности и орфографии) или грамматического плана (как, например, выделение частей речи), составители словарей подобных языков неизбежно сталкиваются с проблемой адекватного описания лексических единиц, несущих в себе культурный компонент, т.е. так называемой *этнокультурной* лексикой.

Понятие этнокультурной лексики в настоящее время не является общепринятым в классификации лексических единиц и поэтому требует отдельного разъяснения. Определение этого термина, в первую очередь, предполагает обращения к понятию *этническая культура*. Согласно Исаеву М.И., этническая культура представляет собой «совокупность культурных элементов и структур, обладающих этнической спецификой и выполняющая этно-дифференцирующие функции» [8: 134]. Таким образом, слова, характеризующие конкретную культуру, обладающие этнической спецификой и выполняющие этно-дифференцирующую функции, и являются этнокультурной лексикой. Такое определение во многом пересекается с широко распространенным в лингвистике и переводоведении понятием *языковая реальность*. Так, например, Влахов и Флорин дают следующее определение языковым реалиям: «это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) других языках, а, следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода» [6: 47; ср. тж. 4: 381, 17]. Тем не менее, этнокультурная лексика является более узким понятием, чем лексика, относимая к языковым реалиям. В предметной классификации реалий, представленной в [6], этнокультурная лексика во многом совпадает с *этнографическими* реалиями, но также частично пересекается с географическими и общественно-политическими реалиями.

Несомненно, проблемы при описании языковых реалий, в целом, и этнокультурной лексики, в частности, возникают и у составителей словарей мажоритарных языков (например, так называемые *лакуны* и *безэквивалентная* лексика). Тем не менее, нужно отметить, что ситуация с миноритарными языками, а тем более с языками находящимися под угрозой исчезновения, во многом осложняется отсутствием подробных этнографических и культурологических работ, способных помочь при лексикографическом описании. Зачастую, нужная информация содержится в разрозненных источниках, порой в обрывочном и бессистемном виде. Нельзя также не учи-

тывать и тот факт, что источники могут разниться в описании тех или иных реалий этнической культуры. Наконец, культурно-экономический и языковой «прессинг» со стороны доминирующей культурно-языковой общности зачастую приводит к постепенной утрате представителями этноса тех или иных знаний и понятий о различных этнокультурных реалиях.

В данной статье ставим целью на примере кетского языка проиллюстрировать означенную выше проблематику лексикографического описания этнокультурных реалий миноритарного языка. И в первую очередь, среди самых проблемных групп этнокультурной лексики кетского языка стоит отметить лексику, связанную с религиозными верованиями и мифологией (несмотря на достаточно большое количество работ посвященных этой сфере [16: 28]). Например, существующие материалы не дают однозначного ответа для точного лексикографического описания такого понятия как *душа*. Так, Анучин в своей работе «Очерки шаманства у енисейских остяков» пишет, что кеты веровали в наличие у человека семи душ, названия которых он, кроме одного *úl'vej* (*ýłwej*)³, не упоминает [3: 10]. В сравнительном словаре енисейских языков Г.К. Вернера зафиксировано семь лексических единиц, которые согласно автору относятся к списку наименований семи душ (Таблица 1).

<i>āp</i> (1a:p)	<i>ī</i> (1i:j)	<i>i'l'</i> (2i'l')	<i>átpeda/átped</i> / <i>átpej/átpet</i>	<i>hónal'</i>	<i>kóntəvil'</i> (kóntəRil')	<i>úl'vej/úl'bej</i>
Одна из семи душ человека ³	1) одна из семи душ; 2) дух; 3) дуновение (воздух)	Одна из семи душ человека (предположительно связано с <i>i'l'</i> IV 'дух, дыхание')	Одна из семи душ человека	Одна из семи душ человека	Одна из семи душ человека	1) тень; 2) Одна из семи душ человека

Таблица 1. Список лексем со значением «eine der sieben Seelen (рус. одна из семи душ)» и их дополнительные значения из Сравнительного словаря енисейских языков [21].

Как видно из Таблицы 1, лексемы *ī*, *i'l'* и *úl'vej* помимо значения «одна из семи душ» выражают также и другие значения. Тем не менее, остается неясным какими специфическими характеристиками обладает каждая из представленных семи душ. Более или менее подробные лексикографические сведения зафиксированы лишь для трех лексических единиц: *úl'vej* (*ульвей*), *átped* (*ампэд*) и *kóntəvil'* (*конторль*) [1: 196]⁴. Согласно Алексеенко, глав-

³ Здесь и далее перевод с немецкого языка на русский выполнен авторами статьи.

⁴ В принципе, можно отметить, что, например лексемы *hónal'* и *kóntəvil'* могут являться вариантами одного и того же слова, записанными от информантов из разных диалектов или в разное время (записи, сделанные учеными-нелингвистами, особенно на ранних этапах изучения кетского языка, часто содержат фонетические неточности). Кроме этого, лексема *i'l'* может представлять

ной душой является *atped*, невидимая душа. В свою очередь, *úl'vej* представляет собой видимую душу, которая проявляется в виде тени (отсюда наличие у этой лексемы значения 'тень') или отражения (в воде, в зрачках человека). Третья лексическая единица, *k'óntəvil'*, является самой неопределенной – иногда она выступает в виде обобщенного понятия души, а иногда в качестве обозначения скелета или костей человека [1: 196]. Интересно, что даже тут источники расходятся в важных деталях. Так, согласно Анучину, главной душой является *úl'vej* [3: 10]. В настоящее время, мы не смогли получить от информантов определенного ответа, чем различаются указанные три лексические единицы. Лексемы *ī* и *i'l'* в значении 'душа' нашими информантами не были подтверждены. Лексему *āp* 'душа' наши информанты не опознали. Текстовый поиск также не дал особых результатов: из всех вышеозначенных лексем в текстах встречается только *úl'vej* в значении '(внешняя) душа'⁵.

В качестве еще одной иллюстрации сложностей описания этнокультурной лексики кетского языка можно привести слово *tēl'*. Имеющиеся словари кетского языка переводят этой лексемы как 'мамонт' [5, 21]. В уже упомянутой работе Анучина *tēl'* 'мамонт' сопровождается дополнительным комментарием, что это животное, которое живет в подземном (загробном) мире [3: 12]. Употребление слова *tēl'* в текстах демонстрирует интересные отличия. Так, например, в легенде о птице *dàv*, записанной А.П. Дульзоном, *tēl'* употребляется по отношению к большой рыбе и переводится как 'акула' [7: 182-186]. В этой же легенде, записанной Е.А. Крейновичем от другого информанта, наблюдается интересная метаморфоза: персонаж *hál'ga* 'ерш' (т.е. та самая большая рыба), упомянутый в начале легенды, в дальнейшем выступает как *tēl'* 'мамонт'. По свидетельству ученого, сама информантка Т.Г. Толстых не смогла объяснить причин такого превращения, мотивируя тем, что «так говорится по сказке» [13: 115]. Объяснение этому можно найти в кетском предании «Мамонт и богатырь», записанном Р.В. Николаевым от селькупки А.Д. Мунгаловой из с. Маковское. Согласно этому преданию, кости мамонта, которые находят в земле, являются зубами большой рыбы-косари [16: 128]. Интересно, что более точные сведения дает нам анализ селькупской мифологии, в которой существует мифическое животное *ко-жар* (ср. с косари)⁶. Согласно селькупским поверьям, *ко-жар* – это огромный фантастический зверь, который живет в земле и в воде. Он обладает большими рогами, за которые принимаются находимые в земле рога и кости

собой раннетюркское заимствование от *īr* 'песня' [16: 304, сноска], что уменьшает вероятность того, что она относится к наименованию отдельной души. Возможно, это значение было передано по аналогии с *īj*.

⁵ Нужно отметить, что поиск проводился по семи разным печатным источникам кетских текстов (а это большая часть опубликованных текстов) и слово *úl'vej* встретилось нам всего два раза (оба раза в тексте «Обряд кормления «Дорожной старухи» у кетов» [14]).

⁶ Предварительные исследования показывают, что мифологические воззрения кетов и селькупов тесно переплетены и имеют много параллелей [3: 10].

мамонта (это является причиной, почему при разговоре с русскими его именуют «мамонтом») [18]. Таким образом, можно утверждать, что в представлении кетов лексема *tēl'* связана не с мамонтом как животным семейства слоновых, а с большим мифическим зверем, который способно жить как в воде (ср. легенда о птице *dàv*), так и в земле (ср. комментарий Анучина про подземный мир). Понимание семантики данной лексемы помогает не только при работе с текстами, но и при этимологическом анализе некоторых кетских слов. Так, в рукописном варианте Большого кетско-русского словаря зафиксировано слово *tél'vil* 'водоворот', анализ которого может быть следующим: < *tēl'* '«мамонт»' + *ku'l* 'глубокое место в реке'⁷ [БКРС: рукопись] (ср. согласно преданию «Мамонт и богатырь», там, где находится рыба-косари, всегда образуются водовороты). В сравнительном словаре Вернера также зафиксировано слово *qóttel* 'крокодил', которое автор анализирует следующим образом: < юж.-кет. ⁴*qur*, ср.-кет. ⁴*qu:de* 'щука' + ¹*te-l* 'мамонт' [19]. Несомненно, интерпретация слова *tēl'* как 'мифический зверь, живущий под водой и под землей' делает этот этимологический анализ более прозрачным. Подводя небольшой итог, нужно отметить, что, как мы видим, работа по лексикографическому описанию этнокультурной лексики малоизученного языка требует от составителей словарей тщательного анализа существующих материалов.

Среди других групп этнокультурной лексики, имеющих разночтения в зависимости от источника, можно отметить календарную лексику (месяцы) [20] и лексику, относящуюся к терминам родства и свойства [9].

Помимо проблем с адекватным описанием значения конкретной этнокультурной лексической единицы, нужно также остановиться на вопросе представления этнокультурной информации в формате словаря. Так как этнокультурная информация является, по сути, информацией энциклопедического характера, она зачастую опускается в словарных статьях. Мы, вслед за Е.Г. Которовой [11], считаем, что при создании словаря для языков подобных кетскому, включение такого рода информации является важным условием раскрытия семантики данной лексемы. Для сравнения приведем определения лексем, обозначающих разные виды ловушек из сравнительного словаря Вернера и рукописи Большого кетско-русского словаря (Таблица 2).

	<i>dedaŋoks'</i>	<i>Kī</i>	<i>kəntoks'</i>
Vergleichendes Wörterbuch der Jenissej-Sprachen	Вид ловушки (русс. местн. черкан)	Вид охотничьей ловушки	Вид охотничьей ловушки
Большой кетско-русский словарь	черкан (ловушка ущемляющего действия на пушного зверя)	пасть (ловушка давящего действия на росомах, зайцев, глухарей, песцов)	клепца (ловушка ударного действия на лису, росомаху, песца)

⁷ Стоит упомянуть, что слово *ku'l* 'глубокое место в реке', возможно, является селькупским заимствованием в кетский или было заимствованно в селькупский из кетского [21].

Таблица 2. Кетские слова со значением ‘ловушка’

Как мы видим, лексикографическое описание лексем со значением ‘ловушка’ в БКРС в большей степени раскрывает семантику этих этнокультурных реалий⁸.

Итак, в этой статье мы, на примере кетского языка, рассмотрели одну из проблем, которая может возникнуть перед учеными при составлении словарей миноритарных языков, а именно при описании различных групп этнокультурной лексики. Неправильная интерпретация этнокультурной лексики может порой привести к возможным ошибкам при различных межъязыковых и межкультурных сравнениях [ср. 15]. Решение этой проблемы во многом зависит от тщательного анализа различных источников – как уже существующих словарей, так и имеющихся этнографических описаний, а также текстов. Таким образом, нам кажется целесообразным при описании слоя лексики для миноритарных языков включать в состав словарных статей более развернутый этнокультурный комментарий, что будет способствовать более полному раскрытию семантики соответствующей лексической единицы и повысит энциклопедическую ценность подобного словаря.

Литература

1. Алексеенко, Е. А. Кеты. Историко-этнографические очерки. / Е. А. Алексеенко. – Л.: Наука, 1967.
2. Алексеенко, Е.А. Мифы, предания, сказки кетов. / Е.А. Алексеенко. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001.
3. Анучин, В.И. Очерк шаманства у енисейских остяков. / В.И. Анучин. – СМАЭ, II, вып. 2, 1914.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. / О.С. Ахманова. – М., 1966.
5. Вернер, Г.К. Словарь-кетско-русский и русско-кетский. Учебное пособие для уч-ся нач. шк. 2-е изд., перераб. / Г.К. Вернер. – СПб: Издательство «Дрофа», 2002.
6. Влахов, С.В. Непереводимое в переводе. / С. В. Влахов, С.С.Флорин. – М.: Международные отношения, 1986.
7. Дульзон, А.П. Кетские сказки и другие тексты / А.П. Дульзон. // Кетский сборник. – Л., 1969
8. Исаев, М. И. Словарь этнолингвистических понятий и терминов. / М. И. Исаев. – М.: Флинта, 2002.
9. Казанцев, А. Ю. Термины родства и свойства в енисейских языках. Дисс. ... канд. филол. наук. / А. Ю. Казанцев. – Томск, 2004.
10. Кибрик, А.Е. Проблема исчезающих языков в бывшем СССР // Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. – М., 1992. – С. 67–79.
11. Которова, Е.Г. Составление словаря исчезающего языка: основные проблемы (на материале кетского языка) // Сравнительно-историческое и типологическое

⁸ Несомненно, нужно учитывать, что словарь Вернера нацелен на совершенно другие задачи, а именно на сравнение лексики енисейских языков с целью построения протоенисейских реконструкций.

- изучение языков и культур. Вопросы преподавания иностранных и национальных языков. Сборник статей международной конференции XXIV Дульзовские чтения. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2005. – С. 48-53.
12. Которова, Е.Г., Нефёдов А.В. Кетский проект: состояние дел, проблемы, перспективы / Е.Г. Которова, А.В. Нефёдов. // Сравнительно-исторические и типологические исследования языка и культуры: проблемы и перспективы. // Сборник научных трудов Лаборатории языков народов Сибири. Том 2. – Томск, 2004. – С. 19-32.
 13. Которова, Е.Г. Кетский язык в кругу исчезающих языков и задачи его лексикографического описания / Е.Г. Которова, Т.И. Поротова // Международное изучение этносов Сибири. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2001. – С. 4-14.
 14. Крейнович, Е.А. Обряд клемления «Дорожной старухи» у кетов / Е.А. Крейнович. // Кетский сборник. Мифология. Этнография. Тексты. – Москва, 1969. – С. 236-243.
 15. Крейнович, Е.А. Анализ одной легенды о птице daq / Е.А. Крейнович. // Функциональный анализ языковых единиц. – Москва, 1983. – С. 104-115.
 16. Николаев, Р.В. Фольклор и вопросы этнической истории кетов. / Р.В. Николаев. – Красноярск, 1985.
 17. Томахин, Г.Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Г.Д. Томахин – М.: Высш. шк., 1988.
 18. Тучкова, Н.А. Мифология селькупов. Энциклопедия уральских мифологий. Том 4. / Н.А. Тучкова, А.И. Кузнецова, О.А. Казакевич, А.А. Ким-Мелони, С.В. Глушков, А.В. Байдак. – Томск, 2004.
 19. Georg, S. A Descriptive Grammar of Ket (Yenisei-Ostyak): Part 1 Introduction, Phonology, Morphology. / S. Georg. – Folkestone, Kent: Global Oriental, 2007.
 20. Kotorova, E. Conceptual understanding of space and time relations (with reference to languages of various systems). / E. Kotorova. // Język poza granicami języka. Teoria i metodologia współczesnych nauk o języku. Pod redakcją Aleksandra Kiklewicza i Józefa Dębowskiego. – Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 2008. – С. 239-252.
 21. Werner, H. Vergleichendes Wörterbuch der Jenissej-Sprachen. / H. Werner – Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. И. Жуковец

Томский государственный педагогический университет

Мир новейших информационных технологий занимает все большее место в нашей жизни. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор. Использование компьютеров, электронных материалов, учебников, энциклопедий раскры-

вает резервы учебного процесса, расширяет дидактические возможности учителя, позволяя поднять учебный процесс на новый уровень. Компьютерные программы обеспечивают каждому ученику наиболее комфортные и эффективные условия для наилучшего усвоения материала, позволяющие работать без стрессов, вне жестких временных рамок, в своем темпе, возвращаясь к одному и тому же упражнению столько раз, сколько необходимо.

Цифровые образовательные ресурсы – это некий содержательно обособленный объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, «компьютерной» форме. В более широком смысле это фрагмент аудиовизуальной информации, так или иначе представленный на компьютере в виде отдельного файла или группы взаимосвязанных файлов. То есть в качестве цифровых образовательных ресурсов можно рассматривать любой фрагмент текста, электронную таблицу, рисунок, фотографию, анимацию, аудио- или видеофрагмент, презентацию или базу данных, созданную на их основе, тест и т.д.

Существует следующая классификация цифровых образовательных ресурсов:

- ✓ энциклопедии;
- ✓ тематические библиотеки;
- ✓ путеводители;
- ✓ образовательные комплексы;
- ✓ репетиторы и тренажеры.

Энциклопедии – это различные электронные глоссарии и справочники. При их помощи можно выйти на дополнительные документы, карты, иллюстрации и т.д.

Отличие тематических библиотек от энциклопедий в изначальной внешней ориентированности ресурсов для последующего размещения в рамках вновь создаваемого документа.

Путеводители акцентированы на иллюстративной и видео форме представления материала. Это различные слайды, озвученные видеофрагменты, интерактивные карты и планы.

Образовательные комплексы или «электронные учебники» нацелены на то, чтобы образное восприятие в сочетании с компьютерными возможностями позволило повысить эффективность обучения.

Основная задача репетитора-тренажера связана с закреплением знаний. Для этого используются различные тестовые программы.

Применение мультимедийных технологий в процессе урока хорошо сочетается с технологией развивающего обучения, а также проблемным и дифференцированным обучением. В условиях современной школы главной целью обучения иностранным языкам является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности. Для эффективного изучения учащимися иностранно-

го языка характерна работа с аутентичными печатными, аудио и видео материалами.

При использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой, и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках иностранного языка позволяет:

- улучшить эффективность и качество образования;
- повысить мотивации к изучению языка;
- развить речевую компетенцию: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- использовать взаимосвязанное обучение различным видам деятельности;
- увеличить объем лингвистических знаний;
- расширить объем знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- развить способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка;
- реализовать индивидуальный подход;
- усилить самостоятельность учеников
- облегчить труд учителя.

Использование цифровых образовательных ресурсов позволяет при минимальных затратах времени создавать наглядные пособия и, следовательно, повысить наглядность и увлекательность урока. Также при подготовке учениками домашних заданий, зачетов, цифровые образовательные ресурсы могут быть востребованы при выполнении заданий по методу проектов. Здесь можно использовать анимацию, видео, звуковое сопровождение, интерактивные компоненты, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и даже простые тексты. Цифровые образовательные ресурсы можно использовать при проведении текущего контроля знаний учащихся и уровня усвоения ими материала. После объяснения материала учителем в большинстве случаев организуются контрольно-диагностические мероприятия, под которыми обычно принято понимать проведение тестирования знаний учащихся. Здесь применение соответствующего программного обеспечения позволяет превратить классное или групповое занятие, фактически, в индивидуальное, так как уникальное задание будет выполняться конкретным учеником за его отдельным рабочим местом [1, с. 5].

При использовании цифровых образовательных ресурсов используются фронтальная, групповая, парная и индивидуальная формы работы.

Этапы работы с CD-дисками на уроках иностранного языка:

1. Вступительное слово преподавателя по теме диска.
2. Предварительная работа с лексикой.

3. Самостоятельная работа с диском.
4. Обсуждение пройденного материала.

На первом этапе преподаватель знакомит с темой диска, его структурой и содержанием, объясняет последовательность работы. На втором этапе выполняются задания, направленные на отработку основных слов и выражений, объясняются ключевые слова, подбираются синонимы и антонимы, дается перевод на иностранный язык. На третьем этапе ученики самостоятельно работают с диском. На четвертом – обсуждается материал диска, его содержание, основные вопросы, устраиваются диспуты по пройденным темам.

Отмечая все положительные стороны использования цифровых образовательных ресурсов, хочется подчеркнуть, что никакие самые новейшие информационные технологии не смогут заменить на уроке учителя. Лишь учитель своим личным обаянием и высоким профессионализмом сможет создать на уроке психологически комфортную обстановку. Главной и ведущей фигурой на уроке остается учитель, и применение цифровых образовательных ресурсов следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса и на более продвинутом этапе при правильном, разумном и творческом его применении может стать полезным и необходимым средством для обучения иностранному языку.

Внедрение цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс позволяет дополнять и сочетать традиционные методы преподавания с новыми, применять индивидуальный подход, развивать лингвистические особенности учащихся и объективно оценивать качество их знаний.

Литература

1. Муковникова, Е. В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроке английского языка // Английский язык. – 2007. – № 1. – С. 4-6.

ТЕРМИН “СЕСТРА” В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю. А. Зеремская

Томский государственный педагогический университет

Современная лингвистика всё чаще ставит проблемы национальной специфики мышления и общения. Многообразие потенциальных возможностей освещения данной проблемы, естественно позволяет нам рассмотреть только одну сторону этнопсихологии общения, а именно, формы обращения в родственных отношениях.

Термины родства относятся к одной из наиболее древних тематических групп лексики любого языка. В них, как известно, отражается социальное развитие носителей языка, т.к. в известной степени в терминах родства, на-

пример, входит воплощение системы родства, различные формы семейно-родовых отношений того или иного народа, их историческое взаимодействие с другими народами. Поэтому исследованию терминов родства уделяется немало внимания со стороны специалистов [Убашиева, 1992: 216].

В данной статье мы наиболее подробно рассмотрим женские термины родства в поколении эго. К таким терминам относится “сестра”. После изучения полевых записей профессора А.П. Дульзона и селькупско-русского диалектного словаря под редакцией профессора В.В. Быконя было обнаружено пять лексем со значением “сестра”: *appa* ‘старшая сестра’, ‘няня’; *ñaña* ‘сестра’; *nan'a* ‘младшая сестра’; *ñenña* ‘сестра’; *ñinga/ñingam* ‘младшая сестра’.

Термин кет. *appa* ‘старшая сестра’, ‘няня’ восходит к уральскому корню **арз* ‘старшая родственница: тетя, старшая сестра’, встречается в хантыйском *opj, árə* ‘старшая сестра’, манс. *wír* ‘тетя, жена младшего брата отца’ (Rédei, 1986: 15). Он также был зафиксирован в XIX М.А. Кастреном C.WV Tas *apa* ‘отец’ (при обращении), ‘старшая сестра’ (Castrén, 1855: 100). Компонент ар- встречается в лексемах кет. *āpqal* ‘старшая дочь’, ел. *apsi* ‘еда, мясо’, тур. *apstaltēgo* ‘покормить немного’, об.Ш,Ч, тым., тур. *apstigu* ‘накормить’, ‘зарядить (ружьё)’, ел. *apsit'it'ijm* ‘кормилец’. Можно предположить, что данным термином обозначалась старшая женщина в роду, а также в поколении эго, которая занималась домашним хозяйством.

Термин Ив., Ласк., Тиб. *ñaña* ‘сестра’ состоит из повтора корня *ña-*, который вычленяется в лексемах об.С *ñanka, ñanga* ‘игрушка’, об.С *ñaurgu* ‘мяукать’. Термин имеет семы ‘младший’, ‘женская линия’. Первая сема нашла выражение в тотемах об.С, кет. *ñajja* ‘белка’ (тотем, как известно является младшим в роду), об.Ч, кет. *ñan*, тым. *ñanə* ‘гагара’, ‘утка-крохаль’ (птица-тотем). Вторая сема проявляется в принадлежности к женской линии: об.Ч *ñalyur* ‘женщина’, *ñalñeβa* ‘зайчиха’. Термин сформировался на основе значения слова *ñaña* ‘молодая женщина, ожидающая первенца’, ср. вас. *ñañe* ‘вперед’, об.Ш *ñanñej* ‘будущий’, ‘первый’. Видимо, наименование гагары *ñan* вошло в личное имя девочки *ñansj*, которое сохранилось в названии реки – кет. *ñansigj* ‘Енисей’.

Термин об.С, Ш *nan'a* ‘младшая сестра’, об.С *nan'aka, nan'aga* (суффиксы *ка-*, *га-* являются уменьшительными суффиксами) восходит к корню *па-*, который вычленяется в структуре слов: 1) об.Ш, кет. *nandžə* ‘живот’, об.С, вас. *nādzə* ‘живот’, об.С *nadžəze āzugu* ‘забеременеть’; 2) вас. *nadəgu* ‘женить’, ‘жениться’; 3) об.Ш *nadekka* ‘девочка’; 4) об.Ш *naderəp* ‘любовь’; 5) об.С *nañej, nanñej* ‘передний’, ‘следующий’, ‘будущий’. Корень *па-* имеет семы ‘молодой’, ‘женский’: об.Ш, Ч, вас. *nalyur* ‘женщина’, об.Ш *nalkanak* ‘собака (сука)’. Термин сформировался на основе значения корня *па-* ‘женщина, ожидающая ребенка’. Сема ‘младший’ передаётся корнем *ña*.

Термин об.Ш, тур. *ñenña* ‘сестра’ представлен в нескольких вариантах Ласк., C.WV El., Tas. *ñeñá* ‘старшая сестра’ (Castren, 1855: 141), Тиб. *ñäña* ‘сестра’, Ласк. *ñeña* ‘сестра’. Имеется несколько вариантов данного терми-

на: об.Ш, тур. *ñenña*, об.Ш, вас., тым. *ñeŋga* ‘сестра’. Корень *ñe-* вычленяется в лексеме *ñe* ‘дочь’, ‘девочка’, ел. *ñet'aŋ* ‘девушка’. Корень *ñe-* является семантическим этимологом следующих лексем: об.Ч *ñep*, об. *ñeps* ‘грудь’, ‘молоко’, об.С *ñetku* ‘сосать’, об.Ч *ñepqilgu* ‘высосать’, ‘покормить грудью’, об.С, Ч *ñeurgu* ‘сосать грудь’, об.Ш *ñeβraldžugu* ‘накормить грудью’. Термину присуща сема ‘кормящая грудью’. К корню *ñe-* восходят глаголы об.Ч *ñeŋalgu* ‘приласкать’, *ñeŋalžambəgu* ‘ласкать’: *ñeŋalžəml'el qibaŋur* ‘ласкай ребенка’.

В культуре сибирских этносов отмечают особую заботу о кормящих женщинах, она в этот период не имела имени, что нашло отражение в наименовании одного из пальцев руки, ср. об.Ш *ñepqalk tun* ‘безымянный палец’. Можно предположить, что женщину в период кормления грудью называли *ñenña* ‘сестра’, используя этот термин как имя-оберег. При фонетической близости рассмотренных терминов они различаются семантически, дифференцируя молодых женщин либо по возрасту, либо по занимаемому положению.

Последним термином в данном ряду является термин об.С, кет., Ласк., Тиб. *ñiŋga/ñiŋgam* ‘младшая сестра’. Термин *ñiŋga* восходит к корню *ñi-*. Он передает отношение к сакральному миру: кет. *ñid'a* ‘младший брат’, ‘медведь’ (Ким, 1999), *ñid'aka* ‘медведица’ (мифический предок племени). Данный корень вычленяется в лексемах об.Ч *ñiŋəβatku* ‘заколотиться (о сердце)’, об., кет., тым. *ñidugu* ‘поцеловать’, тур. *ñiqimpiqo* ‘пищать’, об.С, кет. *ñim, nim* ‘имя’, кет. *ñimŋalgu* ‘высосать’, *ñimkitij* ‘безымянный’. Можем предположить, что термином *ñiŋgam* обозначалась младшая сестра – младенец. Рассмотрим термин Нап. *ñeŋgam* ‘сестра’, ‘двоюродная сестра’, Нюль. *neŋgam* ‘младшая сестра’. В данных лексемах вычленяется корень *ñeŋ*, который встречается в лексемах вас. *pänčugu* ‘впереди’, об.Ч *pänēl'* ‘передний’, тур. *pennäqit* ‘впереди’, что свидетельствует о том, что термином *neŋgam* это называл сестру, которая ненамного старше его.

После рассмотрения всех женских терминов родства со значением ‘сестра’, мы можем их расположить в следующем порядке – старший → младший: 1) *appa* используется для обозначения старшей родственницы в роду и в поколение эго, которая занималась домашним хозяйством; 2) *ñenña* – молодая женщина в период кормления грудью; 3) *nan'a* – самая молодая женщина в поколении эго, ожидающая ребенка; 4) *ñaña* – младшая родственница в поколении эго; 5) *ñiŋga/ñiŋgam* – младшая сестра-младенец в поколении эго, которая недавно родилась и, возможно, ещё не умеющая говорить; 6) *neŋgam* – сестра-ребенок, которая ненамного старше эго.

Литература

1. Ким, А.А. Селькупская культовая лексика как этнолингвистический источник: проблема реконструкции картины мира / А.А. Ким // Афтореф. ... дисс. докт. филол. наук. – Йошкар-Ола, 1999. – 41 с.
2. Убышева, Б.Э., Есенова, Т.С. (Элиста) Система вокативных терминов родства в современном калмыкском языке / Б.Э. Убышева, Т.С. Есенова // Языки, ду-

- ховная культура и история тюрков: традиции и современность. Тр. междунар. конф. в 3х томах. Июнь 9-13, 1992, Казань. – Т.1. – Казань: Академия наук Татарстана отделение гуманитарных наук, 1992. – С. 216-218.
3. Castrén, A.M. Wörterverzeichnisse aus den Samoiedischen Sprachen / A.M. Castrén. – St. Peterburg: Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1855. – 404 S.
 4. Rédei, Károly. Uralisches etymologisches Wörterbuch / Károly Rédei. –Budapest: Akademiai kiadó, 1988. – 593 S.

КЛАССИФИКАЦИЯ ГРУППЫ ОРНИТОНИМОВ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА

Ю. А. Карманова

Томский государственный педагогический университет

Лексико-семантическая группа «Названия птиц» – это часть лексического поля «животные», представляющая совокупность номинативных единиц, объединенных категориально-лексической семой *птица* и связанных между собой родо-видовыми, словообразовательными отношениями [8, с. 3]. При всем многообразии птиц существуют особенности, характерные для данного класса объектов живой природы: строение тела птиц, их образ жизни, обитание на определенных территориях и т.п.

В данной статье будет рассмотрена группа орнитонимов селькупского языка. В эту группу вошли лексемы, обозначающие птиц из отряда гусеобразных семейства утиных.

К рассмотрению привлекаются факты естественной номинации, которые были извлечены из диалектных лексикографических источников (селькупско-русский диалектный словарь [4], полевые материалы) и единицы научной номенклатуры, выбранные из орнитологической литературы.

В процессе анализа лексикографических источников были обнаружены названия 13 видов уток. Практически каждый из видов представлен в языке несколькими диалектными вариантами, общая численность которых составляет 64 лексических единицы:

- об. Ч āyēdūt, hāyēdūt; вас. γayadi; тым. saqə n'ap; об. Ш segtut, seyə n'ap, sēyту “утка-чернядь”; об. Ш sēytut paja “самка черняди”;
- об. С, Ч konal; об. Ч qonag “утка-луток”;
- кет. qβətt'i t'umbi, quoǰce čumbu, t'umbi kβet'ti, čumbu quoǰce, čumbə qβat'; об. Ш. t'umbi gβat', t'umbi kβat', t'umb kβat'; об. Ч čumbə quəǰ, čumbə kβäǰ; вас. čumbə kβeǰi; тым. čumbə gβədž “утка-шилохвость”;
- кет. alg “черная утка”;
- тым. quldžaq, pur; вас. ugoi; кет. pūrəja; об. Ш t'ēyту “утка-гоголь”; об. Ш t'ēytut paja “самка гоголя”;
- об. Ч čar qβaǰ “утка-толстошейка”;

- кет. seāk “утка-вертишейка”;
- тур. alıqı “утка-турпан”;
- тым. ləlbak “утка-петушок”;
- об. Ч, кет. ma , mā; ел. mō; об. Ч, кет., тым. n’an; об. Ч n’anne; тым. n’anə “утка-крохаль (большая белая утка), гагара”;
- кет. rōśśoŋgo, rōśuŋgo, petəŋgo; вас. rōžego; об. Ч rōz’ego; тым. rōz’ogo; об. Ш purŋ’ab “утка-свиясь”; об. Ш purŋ’abıt paja “самка свияси”;
- об., вас., тым. pag’е, pak’е; кет. pak’k’е; об. С pag’еä “утка-чирок”;
- тур. s’ıra; ел. sīra; об. С, Ч, тым., ел. soya; об. Ч, тым. soqqa “утка-кряква”.

Все названия уток в селькупском языке можно разделить на однокомпонентные и многокомпонентные (в данном случае двухкомпонентные) названия. Следует заметить, что, в отличие от русского, в селькупском языке многокомпонентные названия не всегда состоят из группового наименования, выраженного существительным и представляющего суть орнитонима, и одного-двух определений.

Из 63 лексических единиц (наименований орнитонимов, рассматриваемых в данной статье), 43 представляют собой однокомпонентные названия, а 17 – двухкомпонентные. Следовательно, однокомпонентные наименования уток в селькупском языке преобладают над многокомпонентными наименованиями.

Следует заметить, что наименования птиц, входящих в состав научной терминологии, и диалектные наименования образуются по разным схемам, так как «на более высоком уровне возникает научное знание о птицах, где представления систематизируются согласно принятой в орнитологии классификации птиц» [9, с. 9].

Наименьшая единица системы – вид, он подразделяется на подвида. Несколько родственных видов составляют род, роды образуют семейство, которое иногда разбивается на подсемейства. За семейством идет отряд, который может входить в надотряд или делиться на подотряды. Отряды составляют класс, который входит в подтип. Наивысшая единица системы – тип. Класс птиц входит в тип хордовых, подтип позвоночных и включает три надотряда (плавающие птицы, бегающие птицы и типичные птицы), объединяющие около 35 отрядов и большое количество семейств.

Е. В. Лысова рассмотрела все единицы научной номенклатуры на материале русского языка и представила их в виде следующей схемы:

а) видовое слово + подвидовой компонент (атрибутив-прилагательное): черная казарка, белошекая казарка, красноголовый нырок, хохлатая чернеть, большой крохаль;

б) видовое слово + подвидовой компонент (атрибутив-существительное): чирок-трескунок, чирок-свистунок, гага-гребенушка;

в) подвидовой компонент (атрибутив-существительное): пискулька, кряква, свиясь, шилохвость, гоголь.

В данном случае в качестве видового компонента выступают следующие лексемы: нырок, чернядь (чёрнеть), чирок, гага, казарка, крохаль.

Обратимся к анализу диалектных данных селькупского языка. Исследование диалектного материала показывает, что некоторые из видовых компонентов, например, нырок, крохаль, чирок и др. выступают в качестве подвидового атрибута (ср. диал. утка-крохаль // науч. крохаль длинноносый). Можно предположить, что в лексико-семантической системе диалекта отсутствует четкое деление на виды, которое есть в официальной номенклатуре [8, с. 35]. Доказательством этому может служить факт преобладания в нашем случае в селькупском языке однословных номинаций (ранее уже упоминалось о преобладании однокомпонентных названий). Именно поэтому систематизация диалектных единиц по той же схеме не представляется возможной. Мы видим, что единицы, зафиксированные в официальной номенклатуре, и диалектные наименования не могут быть разделены на группы, руководствуясь одними принципами в связи с разницей в видовом подразделении.

Необходимо сказать, что большинство селькупских наименований относятся к группе номинаций с непрозрачной внутренней формой и на данном этапе, во избежание неточностей, систематизации подвергнутся лишь те единицы, которые можно отнести к группе номинаций с прозрачной внутренней формой.

В качестве основных направлений номинативного процесса селькупских орнитонимов можно выделить номинации по двум признакам, а именно, по признаку внешнего вида и по признаку звуковых проявлений.

Наименования, соответствующие условиям номинации по принципу внешнего вида, распределяются в зависимости от мотивировочного принципа на две группы. Первая группа объединяет номинации по признаку «окрас». Примеры: об. Ч āyədut, hāyədut; вас. ʔayadi; тым. saqə n'ar; об. Ш segtut, seyə n'ar, sēytu “утка-чернядь”; об. Ш sēytut paja “самка черняди”. В эту же группу входит орнитоним кет. seāk “утка-вертишейка”. Все перечисленные наименования уток данной группы включают лексему со значениями 'черный', 'темный', 'серый', 'вороной': об. sēg, seg, sēy, sēq, sēgə; кет. seq, seqə.

Вторая группа включает номинации по признаку «особенность строения тела»: – čag qbač “утка-толстошейка”, ср. тым. čagam, čagəm “толстый”; кет. qβett'i; тым. qβeče “хвост”; кет. qβətt'i t'umbi, quočče čumbu, t'umbi kβet'ti, čumbu quočče, čumbə qβat'; об. Ш. t'umbi gβat', t'umbi kβat', t'umb kβat'; об. Ч čumbə quəč; čumbə kβāč; вас. čumbə kβeči; тым. čumbə gβədž “утка-шилохвость”, ср. кет. t'umbi; об. Ш t'umbil “длинный” и кет. kβat'i; тым. qβeče “хвост”.

Возможно, в единичных случаях в качестве мотивирующего будут выступать следующие признаки: среда обитания, время прилета, отлета, поведение, качество мяса.

В результате проведенного анализа мы можем сделать вывод, что данная лексико-семантическая группа достаточно широко представлена в селькупском языке. Это можно объяснить тем, что большое значение у селькупов имела охота на дичь. «Существовали индивидуальные и коллективные виды охоты. ... Коллективно охотились на медведя, лося, гусей, уток». [3, с. 45-46]

Следует заметить, что имена птиц в любом языке имеют свои особенности, связанные с источниками и периодами формирования названий, различной оценкой птиц, отличиями в подходах ученых к разработке или заимствованию книжных названий, а также со спецификой национального мышления, построения слов и фраз. Разработанные учеными книжные названия дают более полную и объективную характеристику птиц, способствуют их лучшему опознанию в природе, разграничению отдельных видов. Достоинство же диалектных названий заключается в том, что в них более явно выражена эмоциональная оценка, отношение населения к тем или иным пернатым. Естественно, в научной и научно-популярной литературе названия птиц не могут переводиться дословно с селькупского языка на русский, а должны заменяться принятыми в русском языке орнитонимами. Так, например, селькупское *qβətt'i t'umbi* должно переводиться как утка-шилохвость. Прозрачная структура некоторых слов дает возможность буквального перевода. При дословном переводе окажется, что *qβətt'i t'umbi* “утка-шилохвость” будет звучать как “длинный хвост”, а *čag qβač* “утка-толстошейка” – “толстый хвост”. Преимущество дословного перевода на русский состоит в том, что такой перевод показывает, как одних и тех же пернатых воспринимают представители разных народов, какие особенности птиц отражены в других языках, в данном случае в селькупском языке.

Сокращения

вас. – васюганский диалект, ел. – елогуйский говор, кет. – кетский диалект, об. – говоры обского ареала, об. Ш – обские говоры Шёшкуп, об. Ч – обские говоры Чумылькуп, тым. – тымский диалект

Литература

1. Адилова, А.Д. Принципы мотивологического исследования и его аспекты (на материале наименований птиц). : Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 1996. – 19с.
2. Аксаков, С.Т. (Записки ружейного охотника Оренбургской губернии). – Собр. соч., т. 4. – М., 1956. – 291с.
3. Этнография народов Томской области: Учебное пособие / П.Е. Бардина, Т.А. Гончарова, Г.В. Грошева. – Томск, 2005. – 164с.
4. Селькупско-русский диалектный словарь / под ред. проф. В.В. Быконя. – Томск, 2005. – 348с.

5. Гусев, Л.Ю. Орнитонимы в фольклорном тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 1996. – 19с.
6. Коблик, Е.А. Список птиц Российской Федерации / Е.А. Коблик. – М., 2006. – 281с.
7. Коблик, Е.А.Список птиц Российской Федерации / Е.А. Коблик, Я.А. Редькин, В.Ю. Архипов. – М., 2006. – 288с.
8. Костина, Н.Ю. Названия птиц как специфическая группа слов (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пенза, 2004. – 31с.
9. Лысова, Е.В. Заметки по орнитонимии русского севера / Е.В. Лысова // Известия Уральского государственного университета. – 2001. – № 20. – С. 32-42.
10. Павлова, И.П. Семантическая мотивация эвфемизмов животных в табуированной речи (на материале якутского языка) / И.П. Павлова // Язык-Миф-Культура Народов Сибири. – Якутск, 1996. – 192 с.
11. Успенский, С. Наши утки и гуси / С. Успенский // Охота и охотничье хозяйство. – 1989. – № 07. – С. 35-48

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КУЛЬТУРЕ ХАНТОВ

А. Г. Кирова

Томский государственный педагогический университет

В почти всемирной традиции патриархального уклада жизни и зависимо-го в той или иной степени статуса женщины ханты не являются исключением, как и их ближайшие соседи: ненцы, селькупы, манси и т.д. Главой семьи и социально активным членом всегда считался мужчина, счет родства велся по мужской линии, а женщина во многом подчинялась ему. При этом говорить о приниженном статусе женщины было бы скорее неправильным, речь идет о разграничении мужского и женского миров и о распределении функций в соответствии с физиологией и религиозными верованиями хантов.

В данной статье мы рассмотрим гендерные различия в трудовых обязанностях хантов, положение в чуме мужчин и женщин, их священные места, неодинаковость брачного и похоронного обряда, участие в медвежьем празднике, а также обряд очищения женщин.

В чуме у каждого члена семьи и у гостей было закрепленное за ним место, на нем он отдыхал и работал. Приходили к нему по нейтральной полосе, разделяющей чум надвое. Только маленькие дети могли нарушать это правило во время дневных игр. По описанию Лукиной Н.В., женщина занимала место ближе к входу, рядом ребенок в колыбели. Далее было место мужчины, за ним располагались подростки. Самое дальнее от входа место было предназначено для неженатых мужчин и престарелых родителей. Объяснялось такое распределение пространства тем, что у женщины всегда много забот по дому и ей требуется часто выходить и заходить в дом, при этом она не должна переступать через ноги мужчины, его вещи,

охотничье снаряжение [6, с. 50]. Место за очагом, противоположное входу, считалось священным, женщина не должна была ступать туда. Также женщинам закрыт вход на чердак, где хранятся иттарма (то есть куклы умерших предков) мужчин.

Каждый, находясь в тесном пространстве, быстро учился занимать соответствующее ему по статусу место. Гостей также располагали по принципу: женщин – ближе к входу, мужчин – в передней части. Есть также указания на условное разделение чума на две половины: левая – женская, правая – мужская. Если в чум заходят соседи, то мужчины беседуют на своей половине, а женщины сидят на своей. Так, исследовательница А.-Л. Сиикала (Хельсинки), сидела обычно на левой, женской половине, но один раз ее, как важную гостью, пригласили посидеть на мужской половине, за обрядовым столом. Исследователи-мужчины сидели на более почетном месте, на лежанке мужчин [12].

Возле каждой постели имелось место для личных вещей. На месте хозяина обычно лежал охотничий пояс, коробки с дробью, патронами, охотничьи амулеты и пр. На месте хозяйки – несколько коробок, в них куски ткани, бисер, нитки, куски кожи, игольники. Но также на месте женщины можно было увидеть петли на зайцев и стартер к бензопиле, так как женщина обычно помогала мужчине на охоте, а заготовка дров издревле считалась женским занятием [2, с. 51]. Перевалова Е.В. описывает правила хранения женских вещей. Женские вещи хранились в специальном мешке *каш хыр*, предметы женского рукоделия находились в женской сумочке *тутчане*, а для мужской и детской одежды был предназначен мешок *ур хыр*. Неприличным считалось доставать что-либо из мешка *каш хыр* в присутствии посторонних и особенно мужчин. Как сам мешок, так и его содержимое тщательно прятались женщиной недалеко от входа в жилище [8, с. 89].

На территории, прилегающей к чуму, мужской и женский миры также были четко разделены. Женским сектором считалась юго-восточная сторона двора. Здесь располагались навес для продуктов, вещей повседневного употребления, открытый очаг и сушилка для рыбы, столик для обработки продуктов, поленница дров, место для стирки и пр. На северо-восточной стороне находился мужской сектор. Здесь можно было увидеть будочку на высоких опорах для хранения орудий труда и инвентаря, свой костер для обогрева, обжигания изделий, сжигания отходов. Северную сторону дома мужчина использует для того, чтобы ставить незаконченные изделия. Женщины здесь не появляются в силу запрета на обход дома с северной стороны, так как внутри дома на этой стене находятся семейные святыни [6, с. 27-31]. Были также общие места, в равной мере относящиеся к женской и к мужской сферам.

В традиционной хантыйской семье существовало четкое разграничение обязанностей. Власть и авторитет главы семьи был непререкаем. Все мужчины с 15-16 лет занимались промыслами, изготовлением орудий труда, средств передвижения, строительством жилья. Основной обязанностью

женщин было ведение домашнего хозяйства – переработка и заготовка впрок продуктов питания, изготовление и починка одежды, обуви, заготовка дров, ношение воды [4, с. 106]. В то же время распределение обязанностей не являлось абсолютным. Мужчина при необходимости мог сам приготовить еду, а среди женщин были умелые охотницы. Охотой на мелких зверей женщины занимались постоянно, иногда жена также заменяла мужа на рыбалке. Сирелиус пишет, что женщины круглый год вблизи юрт устанавливают ловушки на белку, горностая, куницу, а также самострелы на зайца и лису, причем изготовлением ловушек для своей охоты они занимались сами [10, с. 127]. В современных семьях мужчины все чаще помогают женам в тяжелых работах – доставке воды, дров и т.д. [2, с. 18].

В общественной деятельности доминировали мужчины. Важнейшие вопросы внутриобщинной жизни решались на сходе. Правом голоса на нем пользовались взрослые мужчины, владеющие оружием; женщины и подростки могли присутствовать, но в решении вопросов участие не принимали [4, с. 96].

Очень важное место в жизни остяков занимали обряды. В них также разделяются мужские и женские роли. В медвежьем празднике принимают участие все, но положенные «звериные песни» поют только мужчины. Танцы, исполняемые в данном обряде, делятся по половозрастному признаку: мужские, женские, танцы девочек и танцы мальчиков [5, с. 165]. Мужчины обязательно должны протанцевать в течение праздника, так как танец, посвященный медведю, затем возвратится к ним удачей на охоте, а женщинам вознаградится в виде огня в очаге, благополучия в семье, здоровья детей.

Брачный обряд начинался с переговоров между родителями невесты и жениха, если достигалось согласие, начинался торг о размере выкупа (вещами, деньгами, оленями) [10, с. 246]. Выбор брачного партнера в прошлом определялся родителями, учитывая традиции родовой экзогамии. У хантов был распространен так называемый колыбельный сговор, обычай левирата и сорората, а также брак с похищением невесты, брак обменом, так же как и у соседствующих с хантами народов. Все варианты заключения брака сопровождались компенсацией за невесту в виде калыма, отработки или обмена на девушку из своего рода. Взрослые женщины больше ценились, так как уже умели самостоятельно вести хозяйство. Этим объясняется распространенность женитьбы на малолетних. Если в брак вступали взрослые, то с желанием сына могли считаться, а согласия девушки не спрашивали. Вообще, брачные переговоры можно сравнить со сделкой, которую каждая семья хотела сделать выгодной для себя. Личные качества жениха и невесты большого значения не имели [1, с. 12].

Свадебный обряд не отличался пышностью. Он состоял из угощения в доме невесты, затем жениха, увоза ее от родителей и приобщения к дому мужа, новым святыням. Сначала статус женщины в доме был невысоким, она не смела громко разговаривать, после рождения ребенка он сразу повышался [2, с. 20]. Трагедией считалось бесплодие женщины. Во время

свадебного обряда молодым желали прежде всего плодovitости. Нерожавшая женщина в семье уважением не пользовалась; если первая жена долго не могла забеременеть, необходимо было покупать вторую [8, с. 90]. Разводы были крайне редки, причем инициатором могла быть и женщина. Дети обычно оставались с отцом, но могли быть также отданы женщине. В настоящее время ситуация во многом изменилась. После христианизации хантов количество ранних браков сокращается, брачный возраст приближается к 17-20 годам. Браки заключаются, как правило, свободно, по взаимному согласию молодых людей.

Гендерные различия также выражены в погребальном обряде хантов. Ключевыми цифрами при описании данного обряда являются две цифры: мужская – пять и женская – четыре. Например, большой траур длится 50 дней, если умер мужчина, 40 – если женщина; поминки делались через 40-50 дней и 4-5 лет соответственно полу умершего; куклу делали для умершего мужчины через 5 дней, для женщины – через 4 [7, с. 375]. На второй день после смерти, близким родственникам умершего (пяти человекам, если умирал мужчина, четверем – если женщина) с затылочной части состригали по пряди волос (мужчинам волосы не состригали, а подпаливали), которые укладывали на грудь покойнику. Здесь можно также провести параллель с медвежьим праздником, который длится пять ночей, если убит медведь, четыре, если медведица и два-три, если медвежонок [3, с. 88]. Объясняется это представлениями хантов о душе. Главное отличие мужчины и женщины состоит в том, что у мужчины – пять душ, а у женщины их только четыре. Одна из душ и у мужчины и у женщины – вновь воскресающая душа, после смерти человека она обретает соответственно пять или четыре места пребывания, т.е. вселяется в тела пяти новорожденных мальчиков или четырех девочек [9, с. 135].

Не случайно украшения женской одежды сосредоточены в четырех областях: душа-голова и оформлялись всевозможными налобными повязками, накосными украшениями, ложными косами или покрывались платком; душа-сердце-плечи закрывалась бисерным воротником, различными нагрудными украшениями; душе-животу соответствовали пояса; душе-ногам – бисерная или орнаментированная обувь; место отсутствия мужской души у женщины прикрывалось поясом из свиной кожи (прежде – из бересты) со свинцовым крючком. Едва ли не единственным украшением и в тоже время знаком достоинства мужчины был низко повязанный и богато украшенный пояс с многочисленными свисающими металлическими цепочками и подвесками, прикрывающий, очевидно, мужскую душу. Кроме того, пояс делил мужчину на две равноценные (в отличие от женщины) половины – верхнюю и нижнюю, абсолютно симметричные по отношению к "верхнему" и "нижнему" мирам [8, с. 92].

В случае смерти мужчины, его жена, мать, а также взрослые дочери снимали ложные косы, и кто-нибудь из посторонних женщин распускал им волосы. Волосы для хантов символ жизненной силы, поэтому распускание

волос – акт временной смерти женщины. Составляя с мужем единое целое, женщина "умирала" вместе с ним, имитировала свою смерть. В случае смерти женщины, как самой покойной, так и ее мужу развязывались косы, что символизировало "отпущение" мужчины, разъединенность общей дороги, по которой прежде муж и жена шли вместе. Ложные косы покойной клали рядом с ней или передавали дочерям. Вместе с душой умершего в страну мертвых уносилась и часть души женщины – ее волосы [8, с. 91]. То есть, после смерти жены мужчина считался свободным, а со смертью мужа вдова все еще принадлежала к его семье и могла выходить замуж только с их разрешения или, как у селькупов, при возмещении части калыма [1, с. 12].

Посещение священных мест также гендерно обусловлено. Существуют священные места, где приносят жертвоприношения, сюда приходят только мужчины, есть специальные женские места, запретные для мужчин. у каждого священного места есть «смотритель», т.е. житель деревни, член семьи, кто отвечает за священное место, и это почти всегда мужчины (за редким исключением, когда речь идет о исключительно женском духе)

Нельзя утверждать, как считалось ранее, что женщины были отчуждены от сакрального мира, скорее целесообразно говорить о параллельных и взаимодополняющих женских и мужских культах. Важно отметить различие по значимости мужских и женских культов с точки зрения общества. Мужские обряды сконцентрированы на поклонении самым значительным и могущественным духам, они обновляют жизнь общества в целом и способствуют обеспечению важными ресурсами для выживания, поэтому считаются важнее. Женские обряды направлены на более узкую семейную сферу. Необходимо отметить, что в настоящее время не все одинаково относятся к обрядам, многие молодые люди отказываются в них участвовать.

Традиционным женским обрядом хантов является обряд очищения. С наступлением половой зрелости на девушку налагался ряд запретов, которые сопровождают ее всю жизнь: запрет заходить в определенные священные места, принимать некоторые виды пищи, например, щуку, лося, ее одежда отделялась от мужской и детской, обязательное закрытие лица перед мужчинами и т.д. Эти запреты объясняются тем, что женщина считается связанной с миром духов, злые духи легко могут ею руководить, через женщину злое влияние духов может перейти на мужчину или на предметы и принести им вред.

Для избавления от порчи проводили обряд очищения. Женщина должна была очищаться каждый месяц после определенных дней и после родов вместе с новорожденным. Считалось, что ребенок первое время связан с миром духов, с Анки-пугос, поэтому по возможности их изолировали в отдельный маленький дом [2, с. 14]. Обряд очищения матери и ребенка назывался *алтапса* и проводился на женском месте на окраине леса. Все женщины, девочки собирались и перепрыгивали через нарту с чагой и йолом пять раз. Этот день считался важным праздником для ребенка. Женщина

ежемесячно также очищалась чагой, огнем и паром, после обряда она могла опять переодеться в новую, яркую и нарядную одежду [11, с. 101].

Таким образом, сферы деятельности мужчин и женщин хантов резко отличаются друг от друга, действуют запреты и предписания, касающиеся поведения женщин, детей, мужчин по отдельности и в совокупности. Правила и запреты, касающиеся женщин, более многочисленны, и особенно жёстко соблюдаются в священных местах. Большинство запретов связаны с физиологическими особенностями женщин, а также верой в тесную связь женщин с миром духов.

Литература

1. Артюхов, А.В. Выбор брачного партнера и формы брака у народов Севера в Ямало-ненецком автономном округе // Народы Северо-Западной Сибири. / отв. Ред. Лукина Н.В. – Томск: изд-во Том. ун-та, 1999 – Вып.8. – С.3-7
2. Кулемзин, В.М. Знакомьтесь: ханты / В.М. Кулемзин, Н.В. Лукина – Новосибирск: ВО «Наука» Сибирская издательская фирма, 1992 – 136с.
3. Лукина, Н.В. Фольклор в культуре обских угров // Народы Северо-Западной Сибири. / отв. Ред. Лукина Н.В. – Томск: изд-во Том. ун-та, 2002 – Вып.9. – С.54-126
4. Мартынова, Е.П. Общественное устройство в XVII-XIXвв. // История и культура хантов / под. ред. Н.В. Лукиной – Томск: изд-во Том. ун-та, 1995. – Гл. 4 – С. 77-121
5. Молданов, Т.А. Песни, сопровождающие индивидуальные хантыйские танцы // Народы Северо-Западной Сибири. / отв. Ред. Лукина Н.В. – Томск: изд-во Том. ун-та, 2002 – Вып.9. – С.162-165
6. Очерки культурогенеза народов Западной Сибири в 3т. Т.1. Поселения и жилища / под. общ. ред. Н.В. Лукиной – Томск: изд-во Том. ун-та, 1994 – 488с.
7. Очерки культурогенеза народов Западной Сибири в 3т. Т.2. Мир реальный и потусторонний / под. общ. ред. Н.В. Лукиной – Томск: изд-во Том. ун-та, 1994 – 475с.
8. Перевалова Е.В. Эротика в культуре хантов // Модель в культурологии Сибири и Севера – Екатеринбург: УрО РАН, 1992. – С.85-97
9. Попова, С.А. Мансийская обрядность перевода в иной мир // Народы Северо-Западной Сибири. / отв. Ред. Лукина Н.В. – Томск: изд-во Том. ун-та, 2002 – Вып.9. – С.134-161
10. Сирелиус, У.Т. Путешествие к хантам / Перевод с нем. И публикация д-ра исторических наук Н.В. Лукиной. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2001 – 344с.
11. Талигина, Н.М. Обряды очищения у Сынских хантов // Народы Северо-Западной Сибири. / отв. Ред. Лукина Н.В. – Томск: изд-во Том. ун-та, 1999 – Вып.8. – С.97-104
12. Сиикала А.Л. На грани миров: встречи с меняющейся культурой хантов / А.Л. Сиикала, О.И. Уляшев, 2004 [Электронный ресурс] – статья – Режим доступа: <http://komi.com/pole/publ/metod/6.asp>

КОНЦЕПТ АВТОРА В СРЕДНЕВЕКОВОМ НЕМЕЦКОМ ЭПОСЕ «ПЕСНЬ О НИБЕЛУНГАХ»

Е. Ю. Мусеева

Томский государственный педагогический университет

Песнь о Нибелунгах по праву считается одним из самых великолепных и комплексных памятников средневековой немецкой литературы.

Исследователи полагают, что исходная версия Песни (в отличие от ее более поздних копий) появилась на севере современной Австрии в период между 1200 и 1203 годами, как раз в то время, когда в немецкой средневековой литературе намечился существенный прорыв. [4, с. 13] Если в 11-12 веках все литературные произведения создавались безымянными монахами, а сама литература спонсировалась церковью, то на стыке 12-13 веков данная ситуация начинает коренным образом меняться. Поэты и певцы этого времени больше не клирики и не монахи. Чаще всего это рыцари или люди из королевских домов, которые обязательно «подписывают» свои произведения и пытаются не просто изложить исторические события, как это практиковалось ранее, но и привнести в текст что-то свое. Таким образом, можно заключить, что начало 13 века в литературе Германии знаменуется зарождением авторства. [4, с. 15-18]

Развитие меценатства и спонсирование знатью литературы приводит к появлению новых «светских» тем. Жизнь благородных людей, героические подвиги, рыцарские турниры, любовь к прекрасной даме – все это вливается в немецкую литературу и существенно обогащает ее. Каждое подобное произведение подписывается автором, причем указывается не только его имя, но и зачастую общественное положение (рыцарь, клирик, дворянин и пр.). [4, с. 20-21]

Песнь о Нибелунгах в ряду произведений подобного характера занимает, однако, особое место. Ни один из поэтов того времени не подписал своего имени под Песней. Таким образом, до сих пор остается неизвестным, кто же являлся ее автором. Исследователи строят множество гипотез (от рыцаря до монахини), однако, ни одна из них не считается на сегодняшний день полностью доказанной. [4, с. 29-35]

Другой особенностью Песни о Нибелунгах является то, что ее основой служит устная традиция, базирующаяся в свою очередь на достоверных исторических событиях. Безымянный автор записал их, представив в виде композиционно-связного рассказа и добавив от себя некоторые подробности и сцены. Он не отождествлял себя с первоначальным создателем Песни, а лишь со скромным ее рассказчиком, которому пришла на ум мысль записать некогда услышанное. Данный факт, по мнению практически всех исследователей, и служит первопричиной анонимности Песни о Нибелунгах. [2, с. 59-60; 4, с. 40]

На сегодняшний день сохранилось 35 рукописных версий Песни. Наиболее полными и важными среди них представляются рукопись А, рукопись В и рукопись С, которые впервые были основательно исследованы немецким германистом Карлом Лахманном в первой половине 19 века. [4, с. 25]

Песнь о Нибелунгах отличается от других эпических произведений того времени также своим огромным объемом. Она состоит из 39 авентюр, т.е. глав (нем. *Aventüren*), которые в свою очередь можно сгруппировать в две части. Первая (авентюры с 1 по 19) повествует о вероломном убийстве Зигфрида, вторая (с 20 по 39) рассказывает о мести его жены Кримхильды. Обе части отличает параллельное построение композиции, на что указывает использование автором схожих мотивов (мотив женитьбы, мотив рассказа о прибывшем путнике и пр.)

Большой объем произведения влечет за собой не менее большое число героев (около 71). Автор, ведя повествование от лица всезнающего и всемогущего рассказчика, протраивает действие Песни с помощью определенных приемов. Он знает дальнейшие события и поступки всех действующих лиц, образует сеть отношений между героями, ему заранее известен исход рассказываемой истории. Все используемые приемы безупречно служат единственной цели – воплощению его намерений.

Концепт автора проявляется в Песне о Нибелунгах двумя путями. Во-первых, посредством введения фигуры рассказчика, которая связывает все произведение, ведет повествование и с помощью определенных приемов общается со слушающей публикой. Во-вторых, автор выражает свою позицию через образы созданных им героев и через их поступки. О психологизации, т.е. создании психологических портретов действующих лиц на основе их мыслей, в произведении речи не идет. Литература того времени еще не знала приемов психологического портрета, обыкновенно ограничиваясь положительными или отрицательными оценками рассказчика и самих героев. [2, с. 61-64]

Автор в Средневековье являлся своеобразным посредником между своим произведением и слушающей его публикой. Чаще всего это была знать или королевский двор, который собирался, чтобы послушать разнообразные истории о подвигах, любви и пр. Читал произведение сам автор, который, дабы поддержать внимание слушателей, направить его в определенное русло, предостеречь или удивить, использовал различные приемы. Эдита Польцынска выделяет следующие: 1. прямые обращения к публике, призванные привлечь, удержать или направить ее внимание; 2. заверения автора, призванные убедить слушателей в правдивости рассказа; 3. предсказания, готовые к развязке и повышающие напряжение; 4. обращения рассказчика / автора к самому себе, выдающие его волнение или подобные чувства; 5. упоминания первоисточников, призванные доподлинно заверить слушателей в правдивости рассказа. [3, с. 7-27]

Такие «грубые» с современной точки зрения прерывания повествования совершенно не мешали публике того времени, скорее напротив, воспринимались ей как нечто само собой разумеющееся и помогали в восприятии. Чаще всего они появлялись в моменты напряжения. Безусловно, Песнь о Нибелунгах изобилует подобными вставками. Вот лишь некоторые примеры.

Обращения: *Uns ist in alten mæren wunders vil geseit.*⁹ (1.1); *nu hæret michel wunder von der liechten wæte sagen*¹⁰ (363.4).

Заверения встречаются намного реже: *daz ist wâr* (715.1); *daz ist alwâr*¹¹ (1106.1; 1142.1).

Предсказания: *wie sere si daz rach / an ir næhsten mægen, die in sluogen sint! / durch sîn eines sterben starp vil maneger muoter kint.*¹² (19.2-4). Предсказания являются одним из излюбленных приемов автора, создавая с самого начала мрачную атмосферу и подготавливая слушателей к трагической развязке.

Обращения к себе: *Alle ir unmuoze die lâzen wir nu sîn / und sagen, wie vrou Kriemhilt unt ouch ir magedîn / gegen Rîne fuoren von Nibelunge lant.*¹³ (778.1-3). Наиболее расхожей является фраза „*ich wæne*“¹⁴, которую автор использует в моменты сильного эмоционального напряжения или для того, чтобы подчеркнуть значимость описываемой ситуации.

В качестве первоисточников названы только *alten mæren*¹⁵. [1] Следует еще раз подчеркнуть, что данные приемы не несут никакой оценочной нагрузки и не помогают в раскрытии образов персонажей.

Поскольку автор мыслил и перекраивал исходный устный текст, сообразуясь с собственными намерениями, он создал взаимосвязанную систему отношений между действующими героями, которая и служит основой для характеристики персонажей. Автор выделяет главных и побочных действующих лиц и распределяет роли между ними, связывая всех героев единой сюжетной канвой. [2, с. 70-73]

Большинство персонажей играют лишь побочную роль: служат словому и содержательному наполнению произведения или образуют «мостик» для главных героев (как, например, Хэррат, дочь Рюдигера, епископ Пильгрим). Некоторые лишь вскользь упоминаются автором с целью приблизить повествование к *alten mæren* (Нэнтвин, Ботелунг, Альдриан). Основное внимание автор уделяет описанию главных персонажей своего произведения: Зигфрида, Кримхильды, Хагена, трех королей (Гунтера, Гернота

⁹ О многих чудесах повествуют нам старинные истории

¹⁰ Теперь послушайте про ее сверкающие одежды

¹¹ это правда, это истинная правда

¹² Как страшно отомстит она / своей ближайшей родне, которая убьет его! / Из-за смерти одного падут сыны многих матерей.

¹³ Не будем же следить за их дальнейшими приготовлениями, / лучше расскажем, как госпожа Кримхильда со своими служанками / поехали из страны Нибелунгов к Рейну.

¹⁴ я думаю, я считаю

¹⁵ старинные сказания, рассказы, истории

и Гизельхера), Брунхильды, Этцеля и Рюдигера. Каждому из героев автор дает «ярлычок» – слово, которое сопровождает имя героя на протяжении всей Песни и закрепляет в памяти слушателей именно отражаемый им образ. Зигфрид – смелый и готовый пойти на битву (*kuene, starc*), Хаген – жестокий и заносчивый (*grimme, übermüete*), Гунтер – благородный и щедрый (*edele, milte*), Гизельхер – молодой (*junge*), Кримхильда – вначале прекрасная (*lobelîch, minneclich*), затем желающая отомстить (*zornec, ungemachtic*), Рюдигер – добродетельный (*guote, triuwe*) и пр. Может показаться, что такое прямое оценивание главных героев свидетельствует о наивности и простоте автора, что фигуры шаблонны и представляют собой либо порок, либо добродетель в чистом виде. Однако, на самом деле Песнь о Нибелунгах куда более сложна. В каждом из героев кипят противоречия, герои способны на, казалось бы, не свойственные им поступки, способны анализировать ситуацию, продумывать наперед. При этом автор не открывает слушателям их мыслей, он может наблюдать только за их поступками и поведением, прогнозируя дальнейшее развитие событий.

Зигфрид, к примеру, образец средневекового рыцаря, посвящающего всю свою жизнь лишь служению даме. Ради этого он может поддержать стремя королю, выдавая себя за его вассала. Зигфрид умен, однако, это не спасает его от смерти, которую автор оценивает как завершающий этап служения идеальной любви: *Dô sprach jæmerlîche der verchwunde man: / „welt ir, künic edele, triuwen iht begân / in der werlt an iemen, lât iu bevolhen sîn / ûf iuwer genâde die holden triutinne mîn.*¹⁶ (996)

Кримхильда представляется слушателям вначале прекрасной дамой, верной супругой Зигфрида. После убийства ее первого мужа она кардинальным образом меняется. Все ее мысли занимает месть Хагену, ради чего она даже второй раз выходит замуж. В Кримхильде кипят противоречия: сперва она влюблена и наивна, затем она жаждет мести, она жестока, и не остановится ни перед чем, даже перед тем, чтобы своими руками отрубить голову собственному брату и Хагену. Фигура Кримхильды как бы образует рамку произведения, связывая воедино все нити повествования: с описания ее жизни при дворе начинается Песнь о Нибелунгах и ее смертью она заканчивается.

Одним из самых противоречивых персонажей является Хаген. Его фигура также образует повествовательную рамку, одновременно Хаген представляется антагонистом Кримхильды. С одной стороны, автор описывает вассала трех королей как статного красивого мужчину (*Der helt was wol gewahsen, [...] und eislich sîn gesihene. er hete hêrlîchen ganc.*¹⁷ (1734.1,4)), с другой стороны, многие боятся его взгляда. Хаген – самый мрачный и не-

¹⁶ Жалостным голосом проговорил смертельно раненый муж: / «Если пожелаете, благородный король, кого-нибудь на этом свете / одарить своей милостью, то пусть / она снизойдет на мою любимую супругу».

¹⁷ Герой был высок [...] его взгляд был ужасен, а походка чудесна.

предсказуемый герой, но в то же время, он продумывает все наперед, всегда точно предугадывает события и не боится их последствий.

Не следует также оставлять без внимания и образ добродетельного маркграфа Рюдигера, подданного Этцеля, который погибает как раз из-за своего благородства. Дав Кримхильде клятву верности и обручив свою дочь с Гернотом, он обрекает самого себя на поражение. Маркграф всеми возможными средствами, включая лишение его земельного надела и почестей, пытается отказаться от клятвы, данной Кримхильде. Весь трагизм созданного автором образа проявляется как раз в такой расстановке действующих лиц и сплетении событий. У Рюдигера нет иного выбора, он должен погибнуть.

Таким образом, можно сделать вывод, что все персонажи, созданные автором Песни о Нибелунгах, подчиняются единственно его намерениям. Гений безымянного автора создает такую комбинацию событий и такое сплетение судеб героев, что Песнь становится живой, в ней есть место и праздникам, и трагизму. Его герои – это не просто шаблоны идеальных образов. При всей скудности стилистических средств показ их характеров через контрасты позволил добиться огромного результата – все герои живут, мыслят и чувствуют, и именно в этом проявляется огромная заслуга автора Песни о Нибелунгах.

В заключение необходимо отметить, что все использованные автором приемы служат полному раскрытию его концепта. И фигура рассказчика, и фигуры героев делают Песнь о Нибелунгах уникальным в своем роде эпическим произведением. Благодаря мастерству неизвестного автора, отразившего в Песне саму жизнь, этот средневековый эпос до сих пор привлекает своей загадочностью и жизненностью, как исследователей, так и обыкновенных читателей.

Литература

1. Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch / Neuhochdeutsch : Nach dem Text von Karl Bartsch und Helmut de Boor ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse. – durchgesehene und verbesserte Ausgabe. – Phillip Reclam jun. Stuttgart, 2006. – 1045 S.
2. Hamburger, Käte. Zur Erzählerhaltung im Nibelungenlied / Käte Hamburger. – Stuttgart, 1976. – S. 59-73.
3. Połczyńska, Edyta. Der Erzähler in der Märendichtung des Mittelalters / Edyta Połczyńska. – Poznań, 1976. – 120 S.
4. Schulze, Ursula. Das Nibelungenlied / Ursula Schulze. – durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe. – Phillip Reclam jun. Stuttgart, 2006. – S. 11-43, 113-136.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СКАЗКИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

О. А. Слабухо

Томский государственный педагогический университет

За последние полвека сменилось много методов и подходов в обучении иностранным языкам. Каждый из них был современным для своей эпохи и отвечал потребностям и социальному заказу общества. Параллельно менялось и содержание образования. Если в середине прошлого столетия учащиеся должны были знать факты о стране изучаемого языка, то с появлением в 1990-х годах нового термина «межкультурная компетенция» к коммуникантам предъявляется новое требование – уметь находить общее и различное между родной культурой и культурой изучаемого языка и достигать взаимопонимания с партнером из другой страны.

Эффективное и плодотворное общение представителей разных культур невозможно без знания языка и понимания национального характера, обычаев, видения мира, образа жизни и т.д. [6, с. 79]. Фильмы, музыка, мультфильмы и даже рекламные ролики являются отражением менталитета народа, при просмотре или прослушивании которых у иностранцев возникают проблемы с пониманием внутреннего содержания, скрытого смысла, деталей. Это объясняется особенностями мировоззрения людей разных стран, взглядов на такие вещи как радость, горе, отношения между мужчинами и женщинами, любовь и т.д. Если же в сюжете есть какая-то историческая подоплека, обрамленная к тому же юмором, то это вызывает еще больше трудностей восприятия и понимания над чем, здесь можно смеяться или плакать.

Культурологическая функция массовой коммуникации заключается в создании и ретрансляции культурных ценностей [6, с. 79]. Однако нельзя учитывать только один компонент культуры при составлении общего портрета народа. С.Г. Тер-Минасова приводит в своем учебнике любопытный факт, что фашистская Германия перед нападением на СССР собирала материал о национальном характере русских. Одним из важных источников была русская художественная литература. В произведениях Достоевского, Толстого, Пушкина и многих других наших отечественных писателей описываются душевные переживания персонажей и философские поиски смысла жизни литературных героев, которые совершенно не кажутся сильными личностями, готовыми увлечь за собой повстанческую армию и уж тем более победить [7, с. 177].

Для того чтобы понять другую культуру, необходимо знать ее особенности: язык, обычаи, традиции, географическое положение, климатические условия и исторически сложившуюся политическую систему. Все это и многое другое формирует поведение, отношение к жизни, национальный характер. Вопросом интерпретации национального характера занимались

многие ученые (Н.А. Ерофеев, С.М. Арутюнян, Д.Б. Парыгин, В.Г. Костомаров). С.Г. Тер-Минасова считает, что для раскрытия понятия «национальный характер» необходимо не только овладеть языком, и понимать классическую литературу, но и знать и уметь интерпретировать стереотипы, выраженные как частный пример через международные анекдоты и фольклор.

Народное творчество в отличие от классической литературы не имеет автора, а значит, лишено субъективного мнения. Отшлифованные временем сказки, былины, пословицы отражают только самое важное представление о мире, следовательно, фольклор является наиболее надежным источником, несущим сведения о национальном характере [7, с. 181-182].

Нельзя усомниться в благоприятном влиянии сказок на формирование личности, они имеют глубокий жизненный смысл. Из поколений дети воспитывались на сказках, в которых ярко отражается добро, зло, верность и предательство. Сказка учит нас быть добрыми и справедливыми, противостоять злу, и призывает нас быть честными, преданными и смелыми.

Взрослые рассказывают сказки детям, перечитывают их, чтобы отвлечься от неудач и укрепиться в правильности жизненного выбора. Все эти характеристики сказки являются прекрасным средством при обучении иностранному языку. Сюжет сказки увлекает читателя, а благодаря произвольному вниманию позволяет легко усваивать языковой материал. Знакомство с мировоззрением народа, раскрывающимся в сказках, необходимо для понимания истинного смысла речи партнера с ее намеками и недосказанностью [1, с. 3].

Детям до 10 лет не рекомендуется рассказывать сказки других народов, так как в этом возрасте сознание ребенка живет в образах, а через сказку он лучше усваивает знание о судьбе, душе и других важных для конкретного этноса вещах, передающихся сказками. В этом возрасте дети усваивают фэбулу с ее образным миром.

На средней ступени необходимо читать не только сказки изучаемого языка, но и этнических групп региона. Необходимо понимать ценность многообразия и внимательно относиться к национальным языкам и культурам меньшинств, проживающих на территории нашей страны [2, с. 11].

Изучение и освоение традиций мировой культуры, страны изучаемого языка обогащает человека. Используя сказки на уроках иностранного языка, педагогу предоставляется хорошая возможность: познакомить детей с культурой другой страны, причем сделать это непринужденно; пополнить словарный запас учащихся различными клише; обучить и проконтролировать навыки чтения и понимания читаемого текста. Однако прежде чем изучать культуру другой страны, необходимо лучше узнать свою собственную. Ведь человек воспринимает чужой мир через призму своих собственных культурных норм [2, с. 76].

В подростковом и юношеском возрасте учащиеся готовы понять глубинный смысл сказки: что означают герои сказок Баба Яга, живая и мертвая вода, избушка на курьих ножках, царевичи, мачехи и т.д.

Сказка не является хроникой, но объясняет некоторые обряды, мифы, формы первобытного мышления и существование некоторых социальных институтов, как например то, почему жених шел искать невесту из другого рода [5, с. 130]. Баба Яга же вовсе не злая, а мудрая женщина, которая действительно жила в лесу одна (шаманка, ясновидящая) на болотах, а ее дом на курьих ножках – на столбах, был так защищен от наводнений (подобное строительство распространено в скандинавских странах). Одним из способов лечения было то, что ребенка закатывали в тесто и клали на лопату в теплую печь. Никто ребенка не жарил, но тесто не давало возможности ему перегреться, а тепло прогревало и излечивало.

Сказки показывают опасности, которые подстерегают героев, испытания, которые нужно выдержать, отражают достигнутые ступени становления. Отечественные исследователи считают, что сказки повествуют об обряде инициации.

Помогает Яга не всем, а только тем, кто готов узнать правду, постичь истину, поэтому давала разные задания и загадки. Во-первых, герою просто так в избушку не войти – необходимо знать заветные слова («повернись ко мне передом, к лесу задом»). Ведь избушка стоит на грани двух миров, в ней производилось посвящение. Как только царевич или девушка входят в нее, Яга кричит «Фу, фу, фу – русским (человеческим) духом пахнет». Поэтому герои, желающие проникнуть в мир истины, должны очиститься от запаха и на угрозы бабы Яги требуют от нее радушного приема: «напои-накорми, в баню своди». Пища же эта особая, только тот, кто не боится и съест ее, показывает свое право на приобщение к другому миру [5, с. 152-160].

Русский фольклор разнообразен, богат художественными образами и хорошо сохранен. Однако сказка – явление интернациональное, как и многие ее мотивы [5, с. 131]. Именно поэтому сказка может стать одним из способов развития межкультурной компетенции, которая по мнению Кузнецовой, позволяет партнерам из разных стран обнаруживать «сходство и различие языков, этнических констант, невербальных средств общения, когнитивных особенностей и аксиологических предпочтений» [Цит. по : 3, с. 47].

Исследуя сказки изучаемого языка можно понять воззрения народа. Так Фридель Ленц исследуя германские сказочные образы, приходит к выводу, что мальчик, юноша, мужчина и старик – ступени развития духа, девочка, девушка, женщина и старуха – ступени развития души. Сын идет на поиски невесты и должен справиться с заданиями, набраться опыта. Дочь идет ему на встречу. Их свадьба является торжеством, когда дух, душа и тело развиваются до высочайшей ступени. Человек становится любящим, самоотверженным, мыслящим [4, с. 324-326].

Описание ландшафтов тоже имеет свой сакральный смысл: когда человек попадает в ситуацию, в которой он неуверен, описывается его путь через болота, если он высокомерен, то идет через горы [4, с. 294-296].

Практически в каждой сказке представлены разные профессии – дровосеки, крестьяне, пастухи, мельники, повара, работники и простые работники. Представитель каждой профессии несет определенный тайный смысл. Так кузнец формирует личность закаливанием. Портной символизирует интеллект, который по лекалам разрабатывает что-то новое, анализирует и синтезирует. Охотник же борется с инстинктами и целенаправленно ищет новых знаний. Обитатели же подводного мира – ундины, водяные олицетворяют внутренний опыт.

Переоценить значение сказок при формировании личности невозможно. Сказка – это тонкое искусство, смысл которой нельзя упрощать; это сознательные наставления и великие воспитательные и образовательные средства каждого народа [4, с. 13].

Вдумчивое осмысленное чтение и дальнейшее обсуждение произведений этого жанра литературы способны ненавязчиво воспитывать человека в дискуссиях по интерпретации действий героев. Сказки расширяют мировоззрение, предоставляют огромное поле для беседы и споров о трактовке смысла, представленного в образах змеев Горынычей, тридесятого царства и др. Знание символов германских и русских сказок поможет понять и оценить драгоценное духовное наследие каждой культуры. От учителя же зависит выбор сказки и умение правильно трактовать ее сюжет.

Литература

1. Английские сказки: Учеб. пособие / Пересказ Д. Ривза; Предисл. М.Я. Блоха; Ил. Розамунд Фаулер. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 192 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Киселева М.С. Формирование ЛКК иностранных студентов. Дисс... канд. пед. наук. 13.00.02. – М.: 2005
4. Ленц, Фридель. Образный язык народных сказок. / Пер. с нем. – 2-е изд. – М.: evidentis, 1999г., 328 с. с. 10 – 15.
5. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки. [Электронный ресурс]: В.Я. Пропп. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Пропп>
6. Садохин, А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учеб. пособие для вузов. / А. П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и международная коммуникация. / С. Г. Тер-Минасова. – 2-е издание, доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 2004. -352 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕЛЕКОМУНИКАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. Г. Солонщикова

Томский государственный педагогический университет

Комплексное использование информационных и коммуникационных возможностей Internet обладает очень большими потенциальными возможностями как в образовании в целом, так и в обучении иностранным языкам. Возможности этой системы для обеспечения свободного обмена информацией поразительны и практически безграничны. Рассмотрим некоторые идеи использования телекоммуникационных средств в образовательном контексте, основанные на классификации большого количества файлов, полученных в результате работы в Internet. Данный материал может помочь спланировать эффективное использование телекоммуникаций в обучении иностранному языку.

1. Персональный обмен сообщениями. Наиболее популярный тип телекоммуникаций состоит в электронном общении индивидов с другими индивидами, индивидов с группами, групп с группами.

Многие из телекоммуникационных проектов используют электронную почту (иногда посредством дискуссионных групп на LIST-серверах) как единую среду общения. В других проектах преподаватели и учащиеся используют телеконференции и связанные с Internet "доски объявлений". Можно выделить следующие основные разновидности телекоммуникационных проектов:

а) Свободная переписка. Возможно, это наиболее часто используемая структура телекоммуникационной деятельности, аналогичная переписке по обычной почте. Поскольку переписка между обучаемыми требует большего внимания, чем многие преподаватели могут ей уделить, можно развернуть свободный обмен электронной почтой между группами. Свободная переписка является прекрасным источником информации при изучении иностранных языков, культурных традиций различных народов и т.д.

б) Глобальная группа. При этой разновидности структуры переписки две или более групп, находящиеся где угодно, могут совместно изучать одну и ту же тему, обсуждая то, что они сейчас изучают по заранее определенному графику. Предложения для обсуждения и отработки на весь срок проекта включаются в план.

в) Электронные "встречи". Электронная почта, телеконференции, электронные доски объявлений могут также дополняться синхронным общением в реальном времени. При этом общение между учащимися и их гостем происходит путем поочередной печати на клавиатуре с использованием возможности "переговоров", допускаемой многими системами электронной почты.

г) Электронное обучение. Специалисты различных профилей из ВУЗов, частных и государственных учреждений, предприятий или школ, связанные через Internet, могут служить электронными преподавателями для учащихся, желающих познакомиться со специальными темами в интерактивном режиме.

Так, например, в учебных целях может быть организовано общение учащихся с руководителями, политиками, писателями и другими экспертами в определенной сфере деятельности.

д) Ролевые игры. В проектах, основанных на ролевых играх, участники общаются друг с другом, играя определенную роль.

2. Информационное обеспечение. Некоторые из наиболее успешных образовательных телекоммуникационных проектов построены на сборе, обработке, сопоставлении учащимися различного рода представляющей интерес информации.

а) Информационный обмен. Имеется много примеров тематического обмена информацией, которые могут рассматриваться как телекоммуникационные проекты. Обучающиеся и их преподаватели собирают народные игры; жаргонные слова, шутки, пословицы, народные сказки; местную сельскохозяйственную информацию; информацию о здоровье; описания местных и национальных праздников, афоризмы; туристическую информацию о городах и т.п. В проектах этого типа может участвовать несколько групп студентов и управление ими не становится чрезмерно сложной задачей для преподавателей. Это весьма плодотворное приложение телекоммуникационных средств, поскольку студенты оказываются одновременно создателями и потребителями информации, которой они обмениваются.

б) Электронные публикации. Другой вид сбора и обмена информацией связан с электронной подготовкой и публикацией общего труда, такого как газета, альманах или литературный журнал.

в) Создание базы данных. Некоторые проекты обмена информацией используют не только сбор информации, но и ее организацию в виде базы данных, которую участники проекта и другие учащиеся могут использовать для обучения.

г) Телекоммуникационные экскурсии. Ряд телекоммуникационных проектов, проводимых в Internet, построен на обмене преподавателей и студентов наблюдениями и впечатлениями от экскурсий в музеи, исторические места, парки с преподавателями и учащимися из других мест, городов и стран. Путешествия и экспедиции, совершаемые специалистами, также обсуждаются в Internet.

д) Совместный анализ данных. Информационный обмен особенно плодотворен, когда данные собираются к различным местам, а затем подвергаются сопоставлению или числовому анализу. Простейшие типы таких проектов привлекают учащихся к электронной подготовке обзоров, сбору данных, анализу. Очевидно, что этот тип проектов является очень многообе-

щающим с точки зрения привлечения учащихся к крупномасштабным исследованиям для получения ответов на сложные и интересные вопросы.

3. Совместное решение задач. Совместное решение задач можем окататься новым, очень перспективным наполнением образовательной телекоммуникационной среды. Проекты могут быть основаны как на соревновании, так и на сотрудничестве.

а) Поиск информации. В on-line проектах этого типа учащиеся должны использовать различные источники информации (электронные или бумажные) для решения задач.

б) Электронное сочинение. Учащиеся регулярно посылают сочинения в телеконференции, а другие учащиеся могут следить за работой такой электронной литературной секции. К проекту привлекаются профессиональные писатели, которые дают свои критические конструктивные замечки, делятся секретами мастерства, публикуют отрывки из своих произведений, над которыми они работают.

в) Одновременное выполнение заданий (в том числе конкурсы). В этом типе проектов учащимся, находящимся в разных местах, предлагают одинаковые задания для их выполнения. Затем происходит электронный обмен решениями.

г) Моделирование. On-line моделирование – это такие телекоммуникационные проекты, которые требуют наибольшей координации и поддержки. Однако эффективность обучения и увлеченность участников вполне оправдывают дополнительные затраты времени и усилий со стороны организаторов проекта.

д) Социальные проекты. У граждан мира, живущих в XXI веке, не должно вызывать удивления то, что Internet служит средой для гуманитарных межкультурных телекоммуникационных проектов, ориентированных на деятельность, в которой участвуют будущие руководители планеты – наше молодое поколение. Обучающиеся работают вместе над созданием проектов полезной, важной общественной деятельности, в которой они впервые ощущают ответственность за решение глобальных проблем огромной важности.

В ближайшие годы наилучшими перспективами обладают такие технологии обучения с использованием компьютерных телекоммуникаций, которые основаны на телекоммуникационной поддержке традиционных форм обучения и носят характер коллективно выполняемых под руководством преподавателя-куратора учебных проектов. Простым и в то же время перспективным вариантом использования электронной почты является переписка познавательного характера российских студентов с зарубежными сверстниками. Такая переписка способствует: освоению новых информационных технологий (работа с оболочками операционной системы типа Norton Commander, подготовка текста в текстовом редакторе, работа с программным обеспечением электронной почты); изучению иностранных языков, особенностей живого общения; – знакомству с краеведческим, истори-

ческим и страноведческим материалом; приобщению к глобальному взгляду на проблемы мира и человека. Тематика переписки может быть достаточно обширна: о себе, стране, городе, университете, системе образования, увлечениях (музыка, книги), экономических и политических проблемах. У российских студентов, как правило, не наблюдается регулярности в подготовке и передаче сообщений, что связано с: а) недостаточным владением языком; б) недостаточной возможностью доступа к компьютерам для подготовки сообщения; в) перегруженностью в учебном процессе; г) общей несформированностью компьютерной грамотности и информационной культуры.

Важно так построить процесс обучения, чтобы он стимулировал потребность поступательно изучать и использовать новые возможности программных средств, вел бы к совершенствованию навыков обучающихся по использованию компьютера и совершенствованию их информационной культуры.

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

О. Л. Фельде

Томский государственный педагогический университет

Для педагогических вузов важнейшим звеном в подготовке студентов к профессиональной деятельности является педагогическая практика. В соответствии с учебным планом студенты факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета, обучающиеся по специальности «иностраный язык», проходят педагогическую практику на 4-ом и 5-ом курсах.

Во время практики студентам предлагается выполнить ряд заданий, направленных на формирование и совершенствование уровня методической и специальной подготовки практиканта для развития профессиональной компетенции, а также основных профессионально-педагогических навыков. К концу практики студенты должны овладеть следующими умениями:

- анализировать и обобщать педагогический опыт учителя; осуществлять самоанализ и самооценку результатов собственной деятельности, а также анализировать уроки других студентов-практикантов;
- составлять планы-конспекты уроков, тематические планы на основе действующих учебно-методических комплексов; разрабатывать сценарии и проводить внеклассные мероприятия на иностранном языке;

- вести уроки в соответствии с современными требованиями методики обучения иностранным языкам в школе.

Для выявления трудностей, которые возникают у студентов во время педагогической практики на 4-ом и 5-ом курсах, на кафедре теории и методики преподавания иностранных языков ТГПУ, была разработана анкета для студента-практиканта факультета иностранных языков. На итоговой конференции по практике, студентам 4-го и 5-го курса был предложен следующий ряд вопросов:

1. Выберите компонент (компоненты), вызвавшие у Вас трудности при анализе:
 1. анализ уроков учителей;
 2. анализ деятельности учащихся;
 3. анализ собственной деятельности;
 4. анализ проведенного внеклассного мероприятия.
2. Выберите компонент (компоненты), вызвавшие у Вас трудности при планировании:
 1. планирование уроков;
 2. планирование внеклассного мероприятия;
 3. тематическое планирование;
 4. планирование своей деятельности на весь период практики.
3. Выберите компонент (компоненты), вызвавшие у Вас трудности при реализации вашей профессионально-педагогической деятельности:
 1. проведение уроков;
 2. планирование внеклассного мероприятия;
 3. ведение документации;
 4. составление отчетов.
4. В каком аспекте подготовки Вы чувствовали себя наиболее уверенно:
 1. психологический аспект;
 2. педагогический аспект;
 3. методический аспект;
 4. языковой аспект.

Всего в анкетировании принимали участие 40 студентов 5-го курса и 30 студентов 4-го курса. При ответе на первый вопрос анкеты, большая часть студентов 5-го курса (23 человека) выбрали первый компонент – анализ уроков учителей; 12 человек выбрали третий компонент – анализ собственной деятельности; 6 человек выбрали второй компонент – анализ деятельности учащихся, и лишь 1 человек выбрал четвертый компонент – анализ проведенного внеклассного мероприятия. Для студентов 4-го курса наиболее сложным также оказался анализ уроков учителей, данный компонент выбрали 25 человек; 7 студентов выбрали – анализ проведенного мероприятия; всего 5 человек выбрали третий компонент – анализ собственной дея-

тельности; с анализом деятельности учащихся у студентов 4-го курса трудностей не возникало.

Анализ ответов на второй вопрос показал, что наибольшую трудность студенты 5-го курса испытывают при тематическом планировании (21 человек); 13 студентов испытывали трудности при планировании собственной деятельности на весь период практики; 4 человека столкнулись с трудностями при планировании уроков, а также внеклассного мероприятия. Для студентов 4-го курса, наиболее трудными оказались тематическое планирование, данный компонент выбрали 10 человек и планирование собственной деятельности на весь период практики, также выбрали 10 человек; 7 студентов выбрали второй компонент – планирование внеклассного мероприятия, и лишь у 5ти студентов возникли трудности при планировании уроков.

При ответе на 3-ий вопрос, 33 студента 5-го курса выбрали 4 компонент – составление отчетов; 13 человек выбрали третий компонент – ведение документации; 4 человека испытывали трудности при проведении внеклассного мероприятия; во время проведения уроков у студентов 5 курса сложностей не возникло. Наиболее трудным для студентов 4-го курса оказалось ведение документации (22 человека); 12 студентов выбрали четвертый компонент (составление отчетов); наименее трудным для студентов оказались проведение уроков и внеклассного мероприятия (1 человек).

Студенты 5-го курса чувствовали себя наиболее уверенно в языковом аспекте (24 человека), 12 человек выбрали методический и педагогический аспекты, и лишь 7 человек чувствовали себя уверенно в методическом аспекте. Студенты 4-го курса, чувствовали себя уверенно в психологическом аспекте (22 человека); 14 человек выбрали языковой, а также педагогический аспекты, наименее уверенно студенты 4-го курса чувствовали себя в методическом аспекте.

Результаты анкетирования студентов 4-го и 5-го курса представим в виде диаграмм.

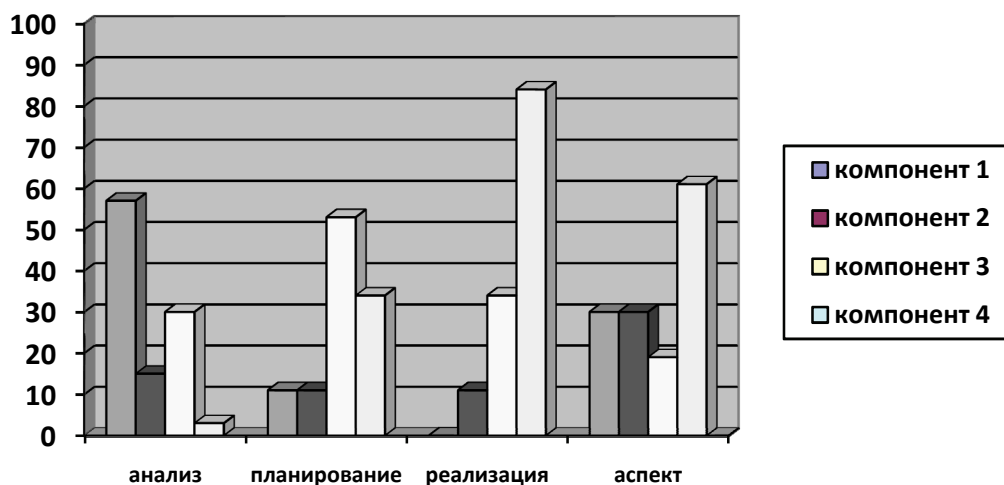


Рис. 1. 5 курс (сроки прохождения практики 1.09 – 8.11. 2008):

Опираясь на проведенное исследование, можно прийти к выводу, что у студентов 5 курса, наибольшую сложность во время практики вызывает составление отчетов (84 %), анализ уроков учителей (57%), составление тематического плана (53%). Наиболее уверенно студенты себя чувствуют в языковом аспекте (61%).

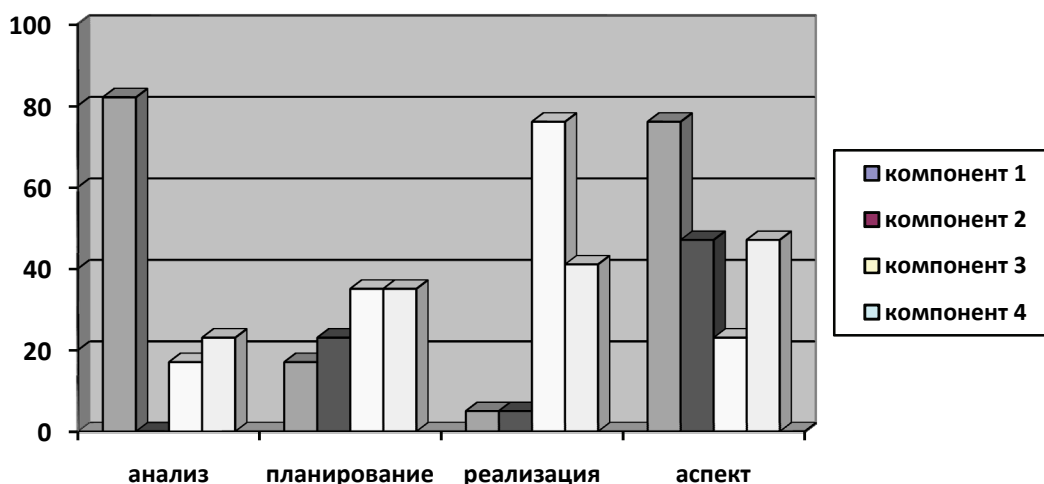


Рис. 2. 4 курс (сроки прохождения практики 9.02 – 31.03.2009)

По итогам анкетирования студентов 4 курса, можно сделать вывод, что наибольшее количество практикантов испытывают трудности при анализе уроков учителей (82%), при ведении документации (76%), составление отчетов (42%), составлении тематического плана и планировании собственной деятельности (35%). Наиболее уверенно, студенты 4 курса чувствуют себя в психологическом аспекте (76%).

Выявление трудностей, по итогам педагогической практики студентов 4-го и 5-го курса, позволяет еще на 3 курсе, на семинарских занятиях по методике обучения иностранным языкам обращать внимание студентов на наиболее сложные компоненты. А именно, на анализ деятельности учителей и студентов, тематическое планирование и планирование собственной деятельности на весь период практики, на составление отчетов и ведение документации.

ПРОТОЕНИСЕЙСКИЙ ИНГРЕДИЕНТ В ПРАИНДОИРАНСКОМ И САНСКРИТЕ

М. В. Филимонов

Томский государственный педагогический университет

1. В данной работе мы опираемся на материалы из статьи А. Лубоцкого [Lubotsky, 2007], посвященной вычленению субстратной лексики в праиндоиранском на основании целого комплекса критериев (всего А. Лубоцкий

выделяет 120 таких слов [1, с. 301, 310 – 315]). А. Лубоцкий в субстрат включает любые заимствования независимо от статуса языка – донора [1, с. 302]. Отметим еще интересную мысль А. Лубоцкого, что источником субстрата в ПИИ был не один, а несколько языков [1, с. 302]. Привлечено несколько санскритских слов, квалифицируемых как заимствования из какого-то языка после прохождения индоариями через Гиндукуш [1, с. 305]. В этом сообщении мы опираемся на новейшие достижения в сравнительной морфологии енисейских языков [2 – 7].

2. А. Лубоцкий выделяет ряд «неиндоевропейских» суффиксов в субстратной лексике в ПИИ и в санскрите. К ним есть хорошие енисейские параллели.

2.1. Суф. –ка. ПИИ *stuka «tuft of hair» (в енис. языках суф. –ка/–га в частях тела: ПЕ *tΛjga «голова» и т.д.), ПИИ *atka «cloak» (на енис. материале можно осмыслить как сложение *Λt «верх, верхнее, сверху» + ПЕ *ka/ga «пред. суф.» / ПЕ *ka/ga «суф. освоенного пространства/вместилища»; в итоге имеем «то, что сверху», «верхнее вместилище/покрывало» = «плащ»).

2.2. ПИИ суф. –ра– (в енис. языках *ba/ра – пред. суф. ср. ар. kur'aba «мокро, влажно», so – ра «солоно, горько, кисло» при ПЕ *čΛ? «соль»). Ряд ПИИ и скр. слов осмысливаются на енис. почве. ПИИ *rāra «bad», ср. ПЕ *pʷq «кал, грязь» (случай раннего выпадения – q –) + ПЕ – *ba пред. суф.; скр. āpra «small» – ПЕ *al «деминут. суф.» + ПЕ *ba – пред. суф.; в ПЕ *ba – также вместилище, ср. кет. atd̥t – ба «кузница» при atd̥t «ковать»; также в ПЕ – *ba – деминут. суф. и мн.ч. (ср. ар. čarba «жито», кет. bΛj – ба «сирота», кот. čičaba «синица» при юг. čičik «трясогузка» (морфологические дуплеты)). В связи с этим интересны следующие слова в санскрите: sūpra «win-powing basket» ср. шум. sur «to spin», кет. sūl'/s'ūl'/suɣel' «сучить, путать (траву, нитки)» (< ПЕ *suʔr); здесь в санскрите суф. –ра в функции «вместилище»; скр. śaspa «young grass, moulted barley», ср. шум. sas «grass», кет. sāś «род болотной травы»; здесь скр. суф. – ра – в функции мн.ч. нами обнаружен еще ряд суффиксов в субстрате в ПИИ, имеющих хорошие параллели в ПЕ.

2.3. Суф. –та. ПИИ *sikatā/cikatā «песок, гравий» – ПЕ *čýʔ-s «камень», *čd-η «камни» («-s» – суф. ед. ч.) + ПЕ -*ta – редкий суф. мн. ч. (в пумп. koita «хлеб», polta «муксун», и т.д.).

2.4. Суф. ПИИ –га. ПИИ kapāra «dish, bowl» – ПЕ *qeʔp/qaʔp «лодка, судно» (семантика «сосуд, лодка» – обычна). ПИИ и ПЕ слова связаны также как и кот. thāpora/thāpura, юг. tap «круг, обруч».

2.5. По нашим наблюдениям группа субстратных слов в ПИИ содержит слово – классификатор –са с общим значением «шерсть, волосы; то, из чего ткут» (эта морфема есть в ПЕ *čdʔ d̥η «волосы, мех, шерсть», вариант без «η» (суф. мн. ч.) сохранился в кот. olča «одежда», ol «оболочка, вместилище»). Ср. ПИИ *kaica/gaica «волосы головы» (первый компонент явно связан с ПЕ *kΛjga «голова», где –ga – суф. частей тела), ПИИ *pusca «хвост»

(pus – возможно связано с ПЕ *pis/pās (форма мн. ч.) «хвост птиц» или с ПЕ *pu «задний», «нечто заднее» в ПЕ *puʔul «рукоятка (задняя часть орудия)» при ПЕ *ul «ствол, черенок, основание и т.д.» + *s – суф. сущ.), ПИИ *dačā «hem, thread» (ПЕ *dð/da «большой (> «широкий, толстый»)» в кет. dedon «власть» при кет. *don, кот. jon/dʼõn «люди, народ, толпа и т.д.» (ПЕ *dzon);

2.6. Ряд интересных лексических параллелей. ПИИ *aka «bad» – кот. ake/age «гнилой» при ПЕ *aq «гнить»; ПИИ *k^hā «well, source» – шум. ka «ворота», ПЕ *eřqa «дверь» (eř скорее всего, «входить», ср. шум. ere/iri/er/re «to go»); ПИИ *kar^ha «mucus, phlegm» – ПЕ *qɜr «пленка (влажная)» в ПЕ *qɜrur «пена», ur/ʔur «вода».

3. В заключение – ряд выводов. 1. Приведенные ПИИ и скр. слова хорошо этимологизируются на енис. почве, и морфологически и на уровне корня. Нередко наблюдается варьирование суффиксов в ПИИ и ПЕ или наличие суффикса в ПИИ при отсутствии в ПЕ и наоборот (морфологический дуплетизм). 2. В субстратных ПИИ и скр. словах не произошли фонетические переходы: «m-» > «b-», «w-» > «b-», «n-» > «d-». Это признак протоенисейской фонетики. 3. Следовательно одним из языков – доноров субстрата в ПИИ и санскрите был какой-то параллельный протоенисейский язык анау-бактрийского региона.

Литература

1. Lubotsky, A. Indo-Iranian Substratum // Early Contacts between Uralic and Indo-European: Linguistic and Archeological Considerations. – Helsinki, – 2007, P. 301 – 317.
2. Филимонов, М. В. Праенисейская падежная система и некоторые проблемы морфологии имени в енисейских языках // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, – 1999, – Вып. 4. – Серия гуманитарные науки (филология). – С. 64 – 67.
3. Филимонов, М. В. Очерки морфологии праенисейского существительного: множественность, диминутивность // Язык и культура. Сборник научных статей XV Международной научно-методической конференции. – Томск: Томский государственный университет, – 2001. – С. 188 – 189.
4. Филимонов, М. В. Очерки морфологии праенисейского существительного: вместилище, точка опоры, освоенное/дискретное пространство (суффиксы, полусуффиксы) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, – 2002. – Вып. I. – Серия гуманитарные науки (филология). – С. 55 – 58.
5. Филимонов М. В. Причастные суффиксы в протоенисейском // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, – 2005. – Вып. 4. – Серия гуманитарные науки (филология, индоевропейские и сибирские языки). – С. 92 – 95.
6. Филимонов М. В. Архаичные грамматические явления в енисейской топонимике // Сравнительно-историческое и типологическое изучение языков и культур. Сборник научных трудов кафедры языков народов Сибири. Материалы международной научной конференции «XXV – е Дульзоновские чтения». – Том. 4. – Томск, – 2008. – С. 197 – 207.

7. Werner, H. K. Die Jenissej – Sprachen des XVIII Jahrhunderts. –Wiesbaden. – Harrassowitz Verlag. – 2005. – P. 348.

ENISSEIAN AND TOKHARIAN LANGUAGES: GRAMMATICAL PARALLELS

М. В. Филимонов

Tomsk state pedagogical university

Enisseian and tokharian languages have following common grammatical features.

In west-tokharian (tokh. B) there exist two endings of dual number «i» and «nc» (the difference between them is unclear). Enisseian languages have an interesting grammatical parallel: suffix «i» denotes pair things and body parts (e.g. Ket, Kur *de:s'* «eye» -*de:s'i* «eyes of one person», *des' tɬŋ*) «eyes of many persons» (in fact, «i» denotes a dual number).

In tokh. B there exists a special case – vocative (it is absent in east tokharian). Enisseian languages also have vocative (in ket. and jug.), that perhaps was in protoenisseian language.

Conjugation of any tokharian verb consists of two parts: the basic verb and causative. This division exists both in finite and nonfinite verbal forms. In other indoeuropean languages this division is not so strict and consistent. Identical situation is in enisseian languages. In protoenisseian there existed strict diatheses in conjugation: active and causative. The rest voices (passive, inchoative and others) appeared later.

In tokh. B the 3-d person sing, of present conjunctive and optative of active voice was changed by indoeuropean ending of 2-d person singular *si. There is an interesting typological parallel in arinish, where verbal forms of 2-d and 3-d person singular may have no difference: ar. *au axun-ku* «you are standings «he is standing»), (*ku* «you, he» (subject affix); *au* «you, he» (personal pronoun)). Kot. *au jatyk* «you are standing», *hatu jatyk* «he is standing».

Tokharian languages have some analytical features. Combinations of auxiliary and semi-auxiliary verb with nouns are widely spread: «to love» = «to do love», «to study» = «to do (make) studies» and so on. The identical situation is in enisseian languages, where combinations of modifier (noun, adjective, preverbs and so on) with base / nucleus (auxiliary or semi-auxiliary verb) are spread through all the verbal system.

In tokh. A the stem of preterite is close (and in some cases is the same) to stem of imperative and forms imperative (as well as preterite, participle of preterite and absolute). In enisseian languages there exists similar situation – preterite and imperative are formed by means of the same suffixes «l», «r», «n». E.g. kot. *ha-iik-ŋ* «I am covering»), *ha-la-iik-ŋ* «I covered»), *ha-l-iik* «cover!».

In tokh. B the ending of Present Tense and conjunctive in 3-d person sing, and pl. are the same in active. Identical situation is in some kottish verbs, where forms of 3-d person sing, and pl. are the same (kot. verbs with stem-ending «i»).

Conclusions: 1) Enisseian and tokharian languages passed rather long period of areal contacting in some region of North Eurasia (South Siberia, Central Asia, East Kazakhstan). Otherwise it's difficult to explain some common features in Protocharian as well as in / enisseian languages; 2) West-tokharian language perhaps was influenced by some extinct south-enisseian language (or took part in some central-asiatic language alliance, in which south-enisseian languages were and influenced seriously other languages).

Annexes: Ar. – arinish, jug. – yugish, ket. – kettish, Kot. – Kottish, Kur. – Kurejka dialect of Kettish language.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX–XX ВВ

А. Б. Цыренова

Томский государственный педагогический университет

Наступивший XXI век – время необычайно активного взаимодействия культур. Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время небывалую остроту. Взаимодействие языка и культуры – проблема, которая является объектом научного анализа многих наук: философии, психологии, культурологии, лингвострановедения, лингвокультурологии, этнолингвистики, социоллингвистики, теории межкультурной коммуникации и т.д.

Говоря о соотношении языка и культуры, можно выделить следующие определения [3, с. 14-15], которые показывают их тесную взаимосвязь:

♦ Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

♦ Язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности – в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи.

♦ Язык – передатчик, носитель культуры, он передает сокровища национальной культуры, хранящейся в нем, из поколения в поколение.

Одной из дисциплин, изучающих взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры, является лингвокультурология. Термин «лингвокультурология» появился в 90-е годы XX века в работах отечественных лингвистов Н.Д.Арутюновой, В.В.Воробьева, В.А.Масловой, Ю.С.Степанова,

В.Н.Телия и других исследователей. Установлению тесной связи языка и культуры посвящены многочисленные работы С.Г.Тер-Минасовой.

Лингвокультура изучается с позиций лингвистики, психолингвистики, этнопсихолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики и ряда других дисциплин.

На современном этапе развития лингвистической науки наблюдается повышение интереса к проблемам, связанным с когнитивной деятельностью человека. Когнитивный подход к описанию языковых явлений основывается на том положении, что язык – это один из наиболее характерных типов ментальной деятельности человека, в котором зафиксирован многовековой социальный, исторический, культурный опыт человечества.

Одним из ключевых понятий в когнитивной лингвистике является понятие «концепт». Концепт – есть ментальная единица, элемент сознания. Он по своему содержанию богаче, чем слово. Он может быть субъективным, личностным, индивидуальным, актуальным и неактуальным, национальным [2, с. 44-45].

Многие лингвисты термином «концепт» определяют мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода. Концепт включает следующие слои: активный («основной актуальный признак, известный каждому носителю культуры и значимый для него»); пассивный («дополнительные признаки, актуальные для отдельных групп носителей культуры») и внутренняя (обычно не осознаваемая) форма, запечатленная во внешней словесной форме».

Термин «метафорический концепт» (*metaphorical concept*) используется для обозначения понятий, позволяющих осмыслить явления одного рода в терминах явлений другого рода.

Метафорический концепт выявляет существенное различие в употреблении имени объекта в традиционном значении и возникшем на основе метафорического переноса. Слово приобретает новое значение через посредство и при помощи старого, которое за ним сохраняется.

Традиционно выделяют следующие средства метафорического переноса: непосредственно сама метафора, олицетворение, антономазия, аллюзия. Аллюзия – это особого рода ссылка, словом или образом, на какое-либо событие, лицо, предмет и т.д. Однако необходимо отметить, что в ряде случаев аллюзию следует рассматривать, как средство вербализации метафорического концепта.

В данном отрывке известного американского писателя Джека Лондона «Время не ждет», «Robin Hood» является литературной аллюзией.

*There was fun and excitement in that, and sometimes they put up the very devil of a fight. Like **Robin Hood** of old, Daylight proceeded to rob the rich; and, in a small way, to distribute to the needy (London. Burning Daylight).*

Если рассматривать аллюзивное имя «Robin Hood» в качестве концепта, то он будет означать храброго, отважного человека, защитника бедных и

обездоленных. «Благородство» – активный признак данного концепта, а «стрелок», «шляпа с пером», «зеленый камзол» будут пассивными признаками.

В нашем примере реализуется активный признак концепта. Как и всем известный герой, Робин Гуд, персонаж романа Лондона Элам Харниш став преуспевающим дельцом, решил разорять богатых бизнесменов и понемногу благодетельствовать бедным, но на свой лад.

Существуют различные классификации аллюзий, объединяющих их в группы по тематическим, структурно-семантическим и функциональным признакам. Нами выделены три группы аллюзий, основанных на метафорическом переносе на следующие признаки:

- а) внешность героя
- б) характер совершаемых действий
- в) свойство характера героя

Таким образом, согласно нашей классификации, в вышеуказанном примере из произведения «Время не ждет», мы имеем дело с метафорическим концептом «Robin Hood», где герой романа сравнивается с Робин Гудом по характеру их действий «ограбления богатых людей» и в некотором роде по свойству характера «благородству».

Следует отметить, что Робин Гуд – герой средневековых английских народных баллад. Соответственно, концепт «Robin Hood» является частью концептосферы английской культуры. Он является национально-маркированным понятием национально-культурного компонента английской литературы. Слова с культурным компонентом в своем значении представляют большой интерес для исследователя, особенно если происходит столкновение, диалог разных культур. Так в межкультурном диалоге выделяются маркеры «свое» и «чужое». Следовательно, концепт «Robin Hood» будет «своим» в английской культуре. Другие похожие концепты – это «Robinson Crusoe», «Falstaff», «Gulliver».

В произведениях английской литературы можно встретить мифологические, библейские, литературные, исторические, сказочные аллюзии. Часть аллюзивного фонда английской литературы «свое», другими словами принадлежит исконно культуре данного народа. Так, например «своими» аллюзиями являются многочисленные литературные аллюзии из произведений Уильяма Шекспира, Чарльза Диккенса, сестер Бронте, Томаса Гарди и многих других выдающихся английских писателей, исторические аллюзии, связанные с историей страны и историческими личностями.

Также можно найти немало примеров «чужих» аллюзий, то есть аллюзий являющихся национально-культурным компонентом той или иной иноязычной культуры. Рассмотрим примеры аллюзий в художественных произведениях английской литературы XIX-XX веков, где так или иначе представлены культуры Франции, Греции, Египта, Испании и Германии.

*I am in this happy family as much secluded from intelligent listeners as **Sancho Panza** in the Sierra Morena, and when opportunity offers, I must speak or die (Rob Roy. Scott).*

*... while Charles knew very well that his was also partly a companion – his **Sancho Panza**, the low comedy that supported his spiritual worship of Ernestina-Dorothea (The French Lieutenant's Woman. Fowles).*

В данных отрывках, мы встречаем аллюзивное имя «Sancho Panza». Санчо Панса – персонаж романа Мигеля Сервантеса «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский», оруженосец Дон Кихота. В романе сэра Вальтера Скотта «Роб Рой», главный герой, Фрэнсис Осбальдистон, в наказание отправлен отцом на север Англии, навестить дядю и познакомиться с его семьей. У дяди пятеро сыновей и в гостях живет его родственница, мисс Диана Вернон. Мисс Вернон – умная и образованная, чего нельзя сказать о ее дяде и его сыновьях. В данном примере, Диана жалуется Фрэнсису, что она лишена понимающих слушателей, также как и Санчо Панса окружающие не воспринимали всерьез.

У Фаулза, его герой Чарльз Смитсон отзывается о своем слуге Сэме Уэллере как о своем верном оруженосце, о своем Санчо Пансе. В данном примере, реализуется активный признак концепта «Sancho Panza» – оруженосец, соратник. Сэм Уэллер похож на своего прототипа по характеру действий «готовности следовать, сопровождать, служить» и свойству характера «преданности».

*Mr. Merdle was immensely rich; a man of prodigious enterprise; a **Midas without the ears**, who turned all he touched to gold (Little Dorrit. Dickens).*

В произведении «Крошка Доррит» Чарльза Диккенса, один из персонажей мистер Мердл очень богат. В греческой мифологии бог Дионис наделил царя древней Фригии Мидаса способностью превращать в золото все, к чему он прикасался. Уши того же Мидаса бог Аполлон превратил в ослиные – в наказание за то, что невежественный в музыке Мидас во время музыкального состязания отдал предпочтение перед Аполлоном богу Марсию. У Мидаса в золото стала превращаться и пища, что грозило ему голодной смертью, он взмолился богу и Дионис избавил его от злополучного дара.

В романе у Диккенса, мистеру Мердлу повезло больше, чем царю Мидасу. Все, к чему мистер Мердл ни прикасался, превращалось в золото, но не в буквальном смысле. Мистер Мердл был предприимчивым человеком, и любые его начинания приносили ему немалый доход. В примере говорится, что мистер Мердл своего рода Мидас, только без ослиных ушей. Таким образом, в примере реализуется метафорический перенос на внешность, но при этом сравнении отрицается наличие тех ослиных ушей у мистера Мердла. Признак сходства по характеру совершаемых действий объединяет эти два персонажа, но в отличие от Мидаса, золото мистера Мердла – это не золотые монеты и слитки, а деньги, акции, недвижимость.

*She had a beautiful neck; the **throat of a Nefertiti**. The photo in Conchis's room made her look ... (The Magus. Fowles).*

Мистер Эрфе, героя романа «Волхв» Джона Фаулза, гуляя с девушкой на террасе, обратил внимание на ее особенную красоту. Нефертити – супруга древнеегипетского фараона издавна признана символом красоты. В данном отрывке аллюзия *throat of a Nefertiti* показывает, в сравнении осуществляется метафорический перенос на внешность, способствующий возникновению у мистера Эрфе образа древнеегипетской красавицы.

В этом же произведении, можно найти другой пример аллюзии на известную личность, основанную на сравнении внешностей.

*His name was Georgiou; rather foxy-faced, with a lick of gray-black hair and a small moustache that gave him a comic resemblance to **Hitler**.*

В этом примере, мистер Эрфе в трактире знакомится с греком Георгиу. Но ни по характеру личности и ни по характеру совершаемых действий, грека нельзя сравнить с Гитлером, но он до смешного похож на немецкого диктатора из-за своей челки и усов.

В литературоведении аллюзия изучается как словесный художественный образ, функционирующий в качестве украшения текста. Во всех примерах аллюзия выступает не только в качестве стилистического приема, украшающим художественное произведение, но и выполняет роль когнитивного механизма. С точки зрения когнитивной лингвистики, роль аллюзии состоит в неявном способе передачи информации. Метафоры-концепты, имея множество признаков как основных, так и дополнительных, обеспечивают глубину и множественность интерпретации текста или персонажа.

Однако, если роль аллюзии состоит в неявном способе передачи информации, то одним из основных условий полного раскрытия аллюзии является её «узнаваемость». Использование аллюзий предполагает, что объект известен и говорящему, и реципиенту. Если аллюзия не несёт никакой информации для реципиента, её употребление теряет смысл. По определению ряда исследователей, аллюзия, также может функционировать как средство расширенного переноса свойств и качеств мифологических, библейских, литературных, исторических персонажей и событий на свойства и качества объектов. В этом случае аллюзия не только восстанавливает хорошо известный образ, но и извлекает из него дополнительную информацию [1, с. 192].

Главной задачей реципиента и исследователя является не просто «узнать», но и декодировать тот замысел, ту идею, которую авторы художественных произведений хотят донести до читателя при помощи различных аллюзий.

Литература

1. Петроченко, Л. А. К вопросу об ассоциативных основах метафоры / Л. А. Петроченко // Сравнительно-историческое и типологическое изучение языков и культур. Вопросы преподавания иностранных и национальных языков: Сбор-

- ник статей международной конференции «XXIV Дульзоновские чтения». Томск, 22-26 июня 2005 г / отв. ред. О. А. Осипова. – Томск: Ветер, 2005. – С. 191-197.
2. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Воронеж: Истоки, 2001. – С. 191.
 3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Учебное пособие] / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – С. 14-15

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

DIE NEGATION IM ALTHOCHDEUTSCHEN, MITTELHOCHDEUTSCHEN UND IM HEUTIGEN DEUTSCH	
С. Ю. Вайнберг	3
СОВЕТЫ БУДУЩЕМУ ПЕРЕВОДЧИКУ	
А. А. Геворкян	7
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОКРАЩЕНИЙ В ДЕЛОВОЙ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	
И. Ю. Гейер	11
DIE ENTWICKLUNG DES WORTFELDES „FRAU“	
VOM ANLTHOCHDEUTSCHEN BIS NEUHOCHDEUTSCHEN	
С. В. Глушакова	16
СЛОЖНОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА	
А. С. Громова	20
КОММЕНТИРОВАННАЯ БИБЛИОГРАФИЯ ПО ДИАЛЕКТОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	
М. В. Дырина	26
«АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС» В ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ АВТОРОВ	
О. Ю. Кузьмина	30
УПОТРЕБЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ	
С КОМПОНЕНТОМ «BÄR» И «KATZE» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	
Т. С. Маркова	33
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЗНАКОВ ШВАБСКОГО ДИАЛЕКТА	
НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ	
А. Н. Тимофеева	37
ГЕНРИХ II И ТОМАС БЕККЕТ	
Л. Н. Тоноян	42
ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФИЛЬМОВ	
Л. Н. Тоноян	44
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ АНКЕТИРОВАНИЕ С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПЕРЕВОДА	
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ)	
Я. А. Царькова	49

ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ	
Ю. А. Бабошина	53
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ	
Е. В. Беляева	56
ТЕОРИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ГЕНДЕРНЕТИКИ	
В. К. Васюта	60
МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС НАИМЕНОВАНИЯ	
КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	
Ю. С. Земляницкая	63
ЗАИМСТВОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	
Ю. С. Китаева	65

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА	
<i>Е. М. Князюк</i>	69
ИСТОЧНИКИ ПОПОЛНЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА ЯЗЫКА (НЕМЕЦКОГО)	
<i>Н. Н. Коненко</i>	74
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	
<i>А. Н. Кузнецова</i>	78
ЛЕКСИКО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	
<i>Д. А. Мамоничева</i>	82
ПУТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОМОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	
<i>А. М. Телтерекова</i>	85
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
<i>Д. И. Ухвачёва</i>	88
ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ФУНКЦИИ АРГОТИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	
<i>М. С. Фурдилова</i>	91
ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ТИПИЧНАЯ ОШИБКА ПРИ ПЕРЕВОДЕ	
<i>Я. С. Черникова</i>	94
МНОГОЗНАЧНЫЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА	
<i>Ю. В. Щербина</i>	98

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ДЕТСКИХ НАРОДНЫХ СТИШКОВ	
<i>Н. А. Аксиненко</i>	101
СОЛНЦЕ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА	
<i>О. Н. Гриц</i>	105
РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
<i>С. В. Ковылин</i>	108
ИСТОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ФОРМ PERFECT В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	
<i>Т. В. Мисник</i>	112
БРИТАНСКИЙ РОК: СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	
<i>П. А. Соболева</i>	116

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И СТРАНОВЕДЕНИЕ

ИЗВЕСТНЫЕ УЛИЦЫ И ПЛОЩАДИ ЛОНДОНА	
<i>В. Р. Гиззатуллина</i>	120
ИСТОРИЯ УБИЙСТВА АМЕРИКАНСКОГО ПРЕЗИДЕНТА ДЖОНА Ф. КЕННЕДИ	
<i>А. В. Корнеева</i>	125
ОСОБЕННОСТИ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЕДИНЕННОГО КОРОЛЕВСТВА	
<i>С. С. Косторева</i>	128
ДРЕВНЕГЕРМАНСКАЯ МИФОЛОГИЯ И ЕЁ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ	
<i>Ю.А. Лихоманова</i>	132
СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	
<i>А. В. Терещенко</i>	137
РАЗВИТИЕ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ В АНГЛИИ В ВИКТОРИАНСКИЙ ПЕРИОД	
<i>Е. С. Цветкова</i>	140
ДЖОН РУЭЛ ТОЛКИН И ЭЛЬФИЙСКИЙ ЯЗЫК	
<i>Г. О. Чулков</i>	144

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	
А. В. Букина	148
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ	
В. Ю. Войцеховская	152
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВРЕМЕНАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	
И. Н. Гис	158
ГРАММАТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Д. А. Денисова	161
ПРЕИМУЩЕСТВА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	
У. Р. Джалуюкова	164
О ТРУДНОСТЯХ АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ	
Н. А. Дуквина	167
РОЛЬ ПЕСНИ В РАЗВИТИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
Я. Ю. Жукова	171
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
А. С. Иванова	174
ЭТАПЫ И СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ РАБОТЕ С ВИДЕОФИЛЬМАМИ	
О. С. Колосова, С. С. Чайковская	178
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИЙ	
Е. В. Корчуганова	182
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
Ю. В. Красник	187
РОЛЬ ИГРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
И. Н. Кривоносенко	190
РОЛЬ ПРЕССЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	
Ю. В. Курганская	194
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
У. А. Муконина	196
СИТУАТИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ ПРИНЦИПОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	
А. С. Нестерова	200
ИГРА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
С. Г. Нурсат	204
ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)	
М. В. Панкратова	206
ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПЕСЕН	
К. П. Родионова	210
ПРЕИМУЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	
Ю. И. Савушкина	213

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. А. Сахнова	215
ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Ю. С. Соха	218
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНОСТИ	
Т. В. Стебенева	220
ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ	
А. М. Телтерекова	225
НАГЛЯДНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СПОСОБ ПРЕЗЕНТАЦИИ НОВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	
О. В. Тризунова	228
ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНО-СИТУАТИВНОЙ РОЛИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РОЛЕВЫХ ИГР	
А. А. Уманцева	233
ПРИНЦИП АППРОКСИМАЦИИ КАК ФАКТОР РЕГРЕССА УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКА	
Ю. В. Черникова	235
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Е. А. Ширяева	238
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ	
А. В. Шкоркин	243

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

ВОЗМОЖНОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ
ПО ПРОГРАММЕ «WORK AND TRAVEL»

О. П. Коноваленко	247
О СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКОЙ БАСНИ	
Н. В. Крицкая	250
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
С. С. Мамонтова, Л. В. Понер	255
ЗАКОНОДАТЕЛЬНО-ПРАВОВАЯ СИСТЕМА ВЕЛИКОБРИТАНИИ	
М. С. Ошева	258
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Е. О. Слива, Л. В. Понер	262
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРОГРАММЫ AU-PAIR В ГЕРМАНИИ	
А. В. Хомутова	265
ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ ОКСФОРДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	
Е. Е. Шапошникова	270
НЕССИ – ВЕЧНАЯ ЗАГАДКА	
Д. Т. Юсупова	273
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕЗИДЕНТА США Б. ОБАМЫ	
Л. Р. Ярмухаметова	277

ДОКЛАДЫ АСПИРАНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИА ТГПУ

К ВОПРОСУ О СИНОНИМАХ В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ	
М. А. Вальшина	282
УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ НАБОР И ЛЕКСИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ А. ВЕЖБИЦКОЙ И К. ГОДДАРДА	
Т. В. Велейшикова	287
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСНОВНЫХ РАЗРЯДОВ МЕСТОИМЕННИЙ (НА ПРИМЕРЕ ВАСЮГАНСКОГО ДИАЛЕКТА ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА)	
В. В. Воробьева	291
ОПИСАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ КЕТСКОГО ЯЗЫКА: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ	
О. Е. Гиль, А. В. Нефедов	294
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Е. И. Жуковец	300
ТЕРМИН “СЕСТРА” В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ	
Ю. А. Зеремская	303
КЛАССИФИКАЦИЯ ГРУППЫ ОРНИТОНИМОВ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА	
Ю. А. Карманова	306
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КУЛЬТУРЕ ХАНТОВ	
А. Г. Кирова	310
КОНЦЕПТ АВТОРА В СРЕДНЕВЕКОВОМ НЕМЕЦКОМ ЭПОСЕ «ПЕСНЬ О НИБЕЛУНГАХ»	
Е. Ю. Моисеева	316
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СКАЗКИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
О. А. Слабухо	321
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕЛЕКОМУНИКАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
М. Г. Солонщикова	325
ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	
О. Л. Фельде	328
ПРОТОЕНИСЕЙСКИЙ ИНГРЕДИЕНТ В ПРАИНДОИРАНСКОМ И САНСКРИТЕ	
М. В. Филимонов	331
ENISSEIAN AND TOKHARIAN LANGUAGES: GRAMMATICAL PARALLELS	
М. В. Филимонов	334
ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX–XX ВВ	
А. Б. Цыренова	335

Научное издание

**ХIII Всероссийская конференция студентов,
спирантов и молодых ученых «Наука и образование»
(20–24 апреля 2009 г.)
В 6 т.**

**ТОМ II
ФИЛОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 2
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
И МЕТОДИКИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Технический редактор: В. Ю. Горбунов, П. А. Шевченко
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано в печать: 26.04.2009

Сдано в печать: 30.09.2009

Тираж: 100 экз.

Заказ: 453/Н

Формат: 60х84^{1/16}

Бумага: офсетная

Печать: трафаретная

Уч. изд. л.: 21,62

Усл.-печ. л.: 22,06

Гарнитура: Times NR

Издательство Томского государственного

педагогического университета

634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93

E-Mail: tipograf@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ,

г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93