

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Томский государственный педагогический университет»



**IV Всероссийский фестиваль науки  
XVIII Международная конференция  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Наука и образование»**

**(21–25 апреля 2014 г.)**

**ТОМ II  
ФИЛОЛОГИЯ**

**Часть 2  
Актуальные проблемы лингвистики  
и методики преподавания иностранных языков**

Томск  
2014

ББК 74.58  
В 85

Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета  
Томского государственного  
педагогического университета

- В 85 IV Всероссийский фестиваль науки. XVIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (21–25 апреля 2014 г.) : В 5 т. – Т. II : Филология. Ч. 2 : Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков ; ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2014. – 372 с.

Научные редакторы:

*Бабкина Т. Н.*, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики  
*Козлова И. Е.*, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики  
*Лисицина Н. И.*, доцент каф. английского языка  
*Русина М. А.*, ассистент каф. лингвистики и лингводидактики  
*Ким Ан. А.*, канд. ист. наук, доцент каф. лингвистики и лингводидактики  
*Петрова Е. Б.*, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации  
*Игна О. Н.*, канд. пед. наук, зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики  
*Полякова Н. В.*, канд. филол. наук, зав. кафедрой перевода и переводоведения  
*Петроченко Л. А.*, канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка  
*Уткина Г. И.*, доцент, заведующая кафедрой лингвистики  
*Ким Ал. А.*, проф., д-р филол. наук, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации

*Статьи публикуются в авторской редакции*

© Авторский коллектив, 2014  
© ФГБОУ ВПО «ТГПУ», 2014

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

---

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДЕЛОВОЙ ЛЕКСИКЕ

*А. Ахвердиева*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

В настоящее время в научных кругах актуальны исследования функционирования деловой лексики в том или ином языке. Это обусловлено, прежде всего, ростом деловых отношений в различных сферах деятельности человека. Ни одна коммерческая сделка сегодня не обходится без деловых переговоров в письменной или устной форме; ни одна форма сотрудничества между физическими и юридическими лицами не может приобрести официальный вид без использования деловой лексики. Более того, всеобщая свобода слова привела к тому, что каждое действие официальных лиц в той или иной стране освещается в средствах массовой информации, что приводит к использованию деловой лексики в различных видах публицистики, причем каждый отдельно взятый язык оперирует особым составом деловой лексики.

Язык как важнейшее средство человеческого общения представляет собой гибкую знаковую систему, позволяющую выполнять определенные функции. Языковой знак является материальным объектом, используемым для передачи информации, поэтому язык как знаковая система изучается в рамках науки семиотики как средство хранения, передачи и переработки информации в человеческом обществе, в природе и в самом человеке.

Английский язык следует относить к западногерманской подгруппе языков общей германской группы. Согласно исследованиям А.И. Смирницкого, на английском языке говорит около 300 миллионов человек [Смирницкий 1990: 12]. Причем 300 миллионов человек, говорящих на английском языке, – это

люди, для которых английский язык является родным языком. А если учитывать всех людей, говорящих на английском языке как на иностранном языке, здесь можно уже говорить о большей цифре: с точки зрения А.Д. Кристала, количество людей, знающих английский язык, приближает к 800 миллионам и продолжает увеличиваться с каждым годом [Crystal 2003: 5].

Лексика (от греч. *lexikos* – относящийся к слову) – это «совокупность слов определенного языка, его словарный состав» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 257]. Лексика прямо и косвенно отражает действительность, реагирует на изменения в социальной и культурной жизни той или иной страны. Лексика постоянно пополняется новыми словами для обозначения новых предметов или для замены старых наименований (архаизмов или историзмов).

Деловая лексика как стиль официального общения начала сформировываться во время развития рыночных отношений и предпринимательской деятельности, однако ее подробное исследование и анализ начались сравнительно недавно, только в середине XX века. В настоящее время под деловым языком понимают любые разновидности официальной и полуофициальной лексики, освещающей различные экономические, политические, предпринимательские вопросы. Деловой дискурс как синоним понятия «деловой язык» – это один из подстилей официально-деловой речи, представляет собой обмен деловой информацией участниками общения с целью воздействия друг на друга. Основные особенности официально-деловой речи являются логичность и точность изложения, обобщенность и однозначность, логическая организованность, четкая определенность, социальная направленность (экономическая, политическая, предпринимательская сферы использования), стиливая закрытость, отсутствие эмоциональной окрашенности, распространенность языковых штампов, ровная интонация и полные грамматические конструкции.

В американском и британском вариантах английского языка деловая лексика претерпевала особые изменения в каждом варианте в ходе их исторического развития, сотрудничества между странами, а также смешения пластов лексики английского языка. Американцы открыты, дружелюбны, любят неформальность деловой речи. Следовательно, американский де-

ловой дискурсе наполнен эмоциональной, оценочной лексикой, сленгом, личными именами, фразеологизмами на тему спорта. Британцы же сдержанны, даже несколько холодны. Вследствие этого их деловая речь строга и официальна, в ней мало стилистических средств образности.

Рассмотрим несколько примеров использования деловой лексики американского и британского вариантов английского языка на основе сопоставительного анализа газетных статей из популярных публицистических изданий США «Los Angeles Times» и Великобритании «Financial Times».

Существительное *administration*, согласно словарю В.К. Мюллера [Мюллер 2007: 10], имеет 4 значения: 1) управление (делами); 2) администрация, правительство (в США); 3) отправление (правосудия); 4) назначение или прием (лекарств). В американском варианте английского языка в деловой лексике данное существительное используется во втором значении 'правительство'. Например,

The change in leadership comes as the Obama *administration* is weighing new options in Syria after two rounds of peace talks in Geneva have failed to yield a breakthrough (<http://www.latimes.com/world/worldnow/la-fg-wn-syrian-rebels-fire-commander-20140216,0,355260.story>).

В британском варианте английского языка в значении «правительство» используется, как правило, существительное *government*. Например,

What do you do when the Indian *government* makes it difficult to exit and hands you a tax bill based on retroactive policies (<http://www.ft.com/intl/cms/s/0/6a81aa7c-97a7-11e3-949f-00144feab7de.html#axzz2wEX9BiIz>).

Когда речь идет о счетах (банковских и других), в американской деловой лексике принято использовать существительное *bill*, которое в английском языке может использоваться в различных значениях: '(авт.) острие, квитанция, (автом.) ведомость, (бизнес.) фактура, декларация, (бухг.) затраты по счетам' и т. д. [Мультитран 2014]. Приведем пример,

A broken leg can easily rack up charges of \$5,000; an appendectomy can run \$16,000 between hospital and doctor *bills* (<http://www.latimes.com/business/la-fi-healthcare-watch-20140216,0,2892819.story>).

В Великобритании для отражения счета используется существительное *account*. Например,

A Glasgow-born programmer who flew from London last week in the hope of putting pressure on Mt Gox to return “hundreds” of coins kept in a trading *account* (<http://www.ft.com/intl/cms/s/0/eb4fff38-97a6-11e3-949f-00144feab7de.html#axzz2wEX9BiIz>).

Банкоматы для выдачи наличных денег в британском английском языке называются по-разному, например, *cash-dispenser* ‘кассир-автомат’, *cash-machine* ‘банкнотоприемник’, *cash-point* ‘пункт выдачи наличных’ [Ефремов, Шлеев 2000].

Facebook is placing a huge bet that the same monetisation geniuses who have turned its own mobile app into a *cash machine* will work their magic on WhatsApp (<http://www.ft.com/cms/s/0/bb40e20e-9a02-11e3-a407-00144feab7de.html>).

В американском же варианте банкомат называют аббревиатурой *ATM* (от *Automatic Teller Machine*). Например,

T-Mobile said there are no charges for activation, monthly maintenance, in-network *ATM* withdrawals, minimum balances or for replacing lost or stolen cards (<http://www.latimes.com/business/technology/la-fi-tn-tmobile-mobile-money-bank-20140122,0,2232757.story>)

Итак, сопоставительных анализ статей американских и британских газет показал, что, действительно, в американском и британском варианте английского языка в деловой сфере используется уникальная национальная лексика, аналогов которой либо нет в другом варианте английского языка, либо эквиваленты несколько изменены.

## **ГОВОРЯЩИЕ ИМЕНА И ФАМИЛИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖ. Р. Р. ТОЛКИЕНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»**

*Е. А. Гавриш*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. А. Ким, к.истор.н.,  
доц. каф. лингвистики и лингводидактики ТГПУ

Проблема взаимосвязи, взаимодействия языка и культуры является одной из центральных в языкознании начиная с XIX в. (Я. Гримм, Р. Раек, В. Гумбольдт, А.А. Потебня) и до настоящей-

го времени. Язык – это то, что лежит на поверхности бытия человека в культуре, именно в языке воплощаются материальная и духовная культура человечества.

Рост духовной культуры выражается и в изменениях языка, он порождает требовательность и интерес к слову, к произведениям словесно-художественного творчества. Роль филологии как науки о языке и литературе, о словесной культуре народов, а также о методах истолкования литературных произведений становится особенно важной и влиятельной.

В данной статье мы исследуем некоторые особенности языка в произведении Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин Колец», а именно систему «говорящих» фамилий в произведении автора, так как это один из тех аспектов повести, которые помогают нам понять то, что хотел донести до нас писатель.

В многочисленных работах о языке художественных произведений можно обнаружить в основном два подхода к проблеме: лингвистический и литературоведческий [1].

Первый – состоит в определении особенности художественной речи данного произведения в связи с нормами национального литературного языка, как они сложились ко времени возникновения этого произведения.

Литературоведческий подход опирается на тезис об единстве содержания и формы, на положение об первичности содержания.

Художественное стилистическое своеобразие вытекает, в конечном счете, из своеобразия идейной художественной проблемы и задач, которые ставит перед собой писатель. При этом он, разумеется, учитывает общие нормы литературного языка, отталкивается от них, но не ограничивается ими, берет внелитературные диалекты, а главное, из богатства литературного языка извлекает только то, что может служить средством выражения идейного содержания конкретного художественного произведения.

Для создания художественного образа необходимо использовать различные ресурсы языка. Создание живых картин возможно, только при владении писателем всего богатства его национального языка [1].

Дж. Р. Р. Толкиен несомненно был выдающимся человеком, он в совершенстве владел не только своим национальным

языком, его древними и современными формами, но и десятком других языков.

Способности Толкиена к языкам проявились крайне рано. Его овдовевшая мать, Мейбл Толкиен, прекрасно знавшая латинский, французский и немецкий языки, сама обучала сыновей, готовя их к вступительным экзаменам в престижную школу короля Эдуарда VI в Бирмингеме, одну из лучших классических школ. Именно в школе короля Эдуарда Толкиен изучил среднеанглийский язык, открыл для себя англосаксонский, древнеисландский, готский, латынь и греческий [2].

Отслужив в Ланкаширском фузилерном полку, в возрасте двадцати шести лет Толкиен возвратился в Оксфорд и вошел в штат составителей нового словаря английского языка в качестве помощника лексикографа. Участие в этом грандиозном проекте, результатом которого явился Оксфордский словарь английского языка, всемирно известный памятник учености и лингвистической тщательности, было почетным делом, равно как и свидетельством того, что способности Толкиена оказались оценены по достоинству оксфордским интеллектуальным сообществом. Работа над Оксфордским словарем, что свел воедино в алфавитном порядке слова, входящие в состав английского языка со времен самых ранних письменных источников вплоть до сегодняшнего дня, обогатила ученого ценными сведениями области этимологии и сравнительной грамматики, позволила заглянуть в самые недра происхождения слов. Участие в грандиозном проекте придало ему определенную уверенность в использовании языка для собственных авторских нужд [2].

В данной работе рассматривается история происхождения названий и фамилий героев повести Джона Рональда Руэла Толкиена «Властелин Колец». Полное понимание прочитанного произведения невозможно без вникания в использованную автором систему собственных имен. Одним из самых ярких изобразительных литературных средств является внедрение «говорящих» фамилий и имен. Известно, что имена героев художественных произведений помогают эмоционально окрасить восприятие читателя, полностью погрузиться в описанный автором мир.

В художественном произведении собственные имена выполняют не только номинативно-опознавательную функцию: буду-



чи связаны с тематикой произведения, жанром, общей композицией и характером образов, они несут определенную стилистическую нагрузку, имеют стилистическую окраску [3, с. 130–131].

Любой писатель тщательно продумывает, какие имена он может и должен включить в текст своего сочинения, особенно – имена действующих лиц, посредством которых обязательно выражает субъективное отношение к создаваемому персонажу, изображаемым характерам, типам личности [3].

Собственные имена и прозвища занимают важное место в лексическом составе языка. Анализ современных английских фамилий, естественно, предполагает исследование этимологии тех прозвищ, которые легли в их основу. Он показал возможность разбить их на четыре основные группы:

1. Генеалогические, патронимические.
2. По месту проживания.
3. По роду занятий (профессионально-должностные).
4. Описательные [4].

Эти группы можно применить и к анализу этимологии собственных имен в произведении Толкиена «Властелин колец».

|                        | Оригинал          | Перевод                   |
|------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Генеалогические     | Aranwion          | Аранвион («сын Аранвэ»)   |
|                        | Inglorion         | Инглорион («сын Инглора») |
| 2. По месту проживания | Baggins           | Сумкин                    |
|                        | Banks             | Скручь                    |
|                        | Longholes         | Норкин                    |
| 3. По роду занятия     | Chubbs            | Ейлы                      |
|                        | Burrowses         | Глубокопы                 |
|                        | Grubbs            | Ройлы                     |
|                        | Gorhendad Oldbuck | Горемык Побегайк          |
| 4. Описательные        | Goodbodies        | Дороднинг                 |
|                        | Fredegar (Fatty)  | Толстик                   |
|                        | Proudfoots        | Шерстопалы (-лапы)        |

Для реализации своего замысла Дж.Р.Р. Толкиен создает такие антропонимы, как Бильбо Торбинс (Bilbo Baggins), Сем Скрамби (Sam Gamgee), Тод Пескунс (Ted Sandyman), папаша Двулап (Daddy Twofoot), Булкинсы (Boffins), Ейлы и Пойы (Chubbs), Кролы (Tooks), Ройлы (Grubbs), Глубокопы (Burrowses).

Концепция произведения действует таким образом, что, по формулировке А.В. Суперанской, «имя и образ, параллельно

развивающиеся в творчестве писателя, дополняя и уточняя друг друга», работают друг на друга. Этим писатель показывает, что имя, вбирая в себя черты образа, одновременно содействует его созданию. При этом, чем меньше писательского текста отводится образу, тем большую роль в его создании играет имя. У Толкиена самые яркие и запоминающиеся имена присвоены эпизодическим персонажам (старый Сдубень (Old Noakes), Толстобрюхл (Bracegirdle), Дороднинг (Goodbody), Лякошель-Торбинс (Sackville – Baggins)), которые появляются лишь в качестве гостей на празднике. И наоборот, чем обстоятельнее писатель обрисовывает образ, тем меньше становится роль имени в его создании (Бильбо Торбинс (Bilbo Baggins), Гэндальф (Gandalf))[5].

«Говорящие» имена персонажей из окружения Бильбо позволяют представить внешность:

|                  |                    |
|------------------|--------------------|
| Gorbodoc         | Горбадок           |
| Goodbodies       | Дороднинг          |
| Fredegar (Fatty) | Толстик            |
| Bracegirdles     | Толстобрюхлы       |
| Proudfoots       | Шерстопалы (-лапы) |

их занятия:

|                   |                  |
|-------------------|------------------|
| Chubbs            | Ейлы             |
| Burrowses         | Глубокопы        |
| Grubbs            | Ройлы            |
| Gorhendad Oldbuck | Горемык Побегайк |

характер:

|         |         |
|---------|---------|
| Maggot  | Бирюк   |
| Gamgee  | Скромби |
| Melilot | Мелирот |
| Lobelia | Любелия |
| Gaffer  | Жихарь  |

и интеллект:

|        |         |
|--------|---------|
| Rory   | Дурри   |
| Noakes | Сдубень |

[6]

Ономастические имена, вводимые в структуру художественного произведения, в качестве важнейших элементов средств выразительности органически связаны с содержанием произведения: «Под стилем художественного произведения условимся понимать систему языковых средств, целена-

правленно используемых писателем в литературном произведении, являющемся искусством слова. В этой системе все содержательно, все элементы стилистически функциональны. Они взаимообусловлены и органически связаны с содержанием. Эта система зависит от литературного направления, жанра, темы произведения, структуры образов, творческого своеобразия художника. В этой системе все элементы подчинены одной цели – наиболее удачному выражению художественного содержания произведения» [7, с. 88–89].

«Властелин Колец» Толкиена переводился на русский язык много раз, но наиболее удачными считаются переводы А. Кистяковского и В. Муравьева, Н. Григорьевой и В. Грушецкого, перевод В. Маториной и перевод М. Каменкович и В. Каррика, а также перевод под названием «Повесть о Кольце» З. Бобыр. В каждый последующий перевод были внесены определенные изменения, которые изменяли в зависимости от видения переводчиком темы и идеи произведения.

#### Варианты перевода собственных имен

| Оригинал | Муравьев и Кистяковский | Григорьева и Грушецкий | Маторина   | Каменкович и Каррик       | Бобыр           |
|----------|-------------------------|------------------------|------------|---------------------------|-----------------|
| Hobbiton | Норгорд                 | Хоббитон               | Хоббиттаун | Хоббитон                  | Хоббитон        |
| Gamgee   | Скромби                 | Гэмджи                 | Гэмджи     | Гэмги                     | Гамджи          |
| Baggins  | Торбинс                 | Сумникс                | Торбинс    | Бэггинс                   | Только по имени |
| Gandalf  | Гэндальф                | Гэндальф               | Гэндальв   | Гэндальф                  | Гандальф        |
| Strider  | Бродяжник               | Бродяжник              | Бродяжник  | Бродяга, Бродяга-Шире-Шаг | Странник        |
| Halfling | Невысоклик              | Недоросток             | Полуростик | Невеличек                 | Коротыш         |

Толкиен советовал такие имена собственные, как *Hobbiton*, *Gamgee*, *Gandalf* оставлять без изменений, подстраивая эти слова лишь под грамматику языка. Но перевод фамилии *Baggins* должен содержать корень со значением «мешок».

Большая часть имен собственных не должна вызывать проблем, особенно при переводе на языки германского происхождения. Некоторые имена содержат устаревшие или диалектные корни английского языка, поэтому автор считает, что переводчик должен иметь некоторое представление об именах и названиях в языке перевода и знал слова, которые вышли из

употребления в современном языке или сохранились только в отдельных местностях [8].

Таким образом, мы видим, что художественное творчество Толкиена является неотделимым от филологических изысканий. Эта страсть к изучению существующих языков и конструированию новых осталась с ним на всю жизнь. Свои филологические знания, он использует в своих произведениях, искусно создавая не только имена, но целые языки: квенья – язык высоких эльфов, синдарин – язык серых эльфов, язык гномов и орков. Именно эти знания и позволили Дж. Р. Р. Толкиену создать мир, который уже более 60 лет волнует умы читателей.

«Властелин колец» является одной из самых известных и популярных книг XX века. Она переведена, по меньшей мере, на 38 языков. Эта книга оказала огромное влияние на литературу в жанре фэнтези, на настольные и компьютерные игры, на кинематограф и на мировую культуру в целом.

#### *Литература*

1. Абрамович Г.Л. Введение в литературоведение. Москва: Просвещение, 1970. 392 с.
2. Архивы Минас-Тирита [Электронный ресурс]: Толкиен-филолог. Биография ученого. Электрон. дан. Режим доступа: [http://www.kulichki.com/tolkien/archiv/manuscr/ld\\_glav1.shtml](http://www.kulichki.com/tolkien/archiv/manuscr/ld_glav1.shtml) (дата обращения 10.04.2014).
3. Суперанская А.В., Сулова А.В. Современные русские фамилии. Москва: Наука, 1984. 69 с.
4. Леонович О.А. «В мире английских имен». Москва: Астрель, 2002. 160 с.
5. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного, Москва: Наука, 1973. С. 367.
6. Концесвитная Е.А. Мифонимы в трилогии Дж.Р.Р. Толкиена «Властелин колец» // Антропоцентрическая парадигма в филологии: материалы Международной научной конференции. Ставрополь: Лингвистика, 2003. С. 239–248.
7. Морозова М.Н. Поэтика и стилистика русской литературы. Ленинград: Наука, 1971. С. 234.
8. Плотникова А.В. Имена собственные в романе Дж.Р. Толкиена «Властелин Колец» / Вестник Южно-Уральского Университета, 2007. № 15. С. 30–36.

## **ОТНОШЕНИЯ АНТОНИМИИ В ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Е. С. Кундик*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Н. В. Дубровская, к. филол. н., доц.*

Антонимия – семантическое явление, связанное с отражением в языке одной и той же сущностью, но в отличие от синонимов сходство значения антонимических слов проявляется, прежде всего, в их противопоставлении в нашем сознании. Следует отметить, что одно и то же явление, признак, качество могут быть обозначены антонимичными словами в зависимости от внешней ситуации, то есть от того с какими реалиями они соотносятся. При этом одно и то же свойство или качество, или оценка, присущие разным реалиям, а так же приписываемые им качества, оценки и т.п., могут существенно различаться по своей концептуальной значимости [1, с. 145].

Антонимия яркий показатель системности лексики, упорядочиваемой в разных направлениях отношениями противоположности слов по их семантическим свойствам. Она включает в себя слова, обозначающие противоположные полюса одного качества, контрастные явления и предметы. И по мере увеличения степени абстрактности наименования, и в связи с возникающей необходимостью оценивать те или иные предметы и явления, расширяются возможности противопоставления, используемых для обозначения слов, вероятней становится возникновение регулярных антонимических отношений между ними. Антонимия является ярким средством для антитезных противопоставлений большой художественной выразительности, а универсальный характер позволяет использовать ее в качестве метаязыка для описания различных лексических фактов [1, с. 251].

Важно подчеркнуть, что антонимия представляет собой одну из языковых универсалий: она свойственна всем языкам (рус.: хорошо – плохо, итал.: *pace – guerra* ‘мир – война’, англ.: *day – night* ‘день – ночь’, тур.: *olumlu – menfi* ‘положительный – отрицательный’, исп.: *pobre – rico* ‘бедный – богатый’ и т.д.), а единицы обнаруживают принципиально общую структуру противоположных значений и большое сходство в структурной и семантической классификации антонимов [2, с. 154].

Изучение антонимов в английском языке, так же, как и синонимов, способствует расширению запаса слов и повышению уровня владения языком. С помощью составления антонимических пар можно запомнить значительно больше лексических единиц, чем при простом их заучивании. Своими

противоположностями – антонимами могут обладать не все слова. Лексические единицы, обозначающие конкретные предметы, не могут иметь антонимов. Например, *nose* 'нос', *chair* 'стул', *hand* 'рука', *tiger* 'тигр', *wolf* 'волк', *cup* 'чашка' и др. [2, с. 250].

Антонимы в английском языке имеют свои особенности. Степень противопоставления по определенному признаку может быть разной. Так, у слова *hot* 'горячий' есть антоним *cold* 'холодный', однако *hot* может выступать антонимом и для слов *cool* 'круто' и *chilly* 'холодно'. Значит, между парой *hot* – *cold* есть промежуточные противопоставления. Обычно противопоставляются слова, заключающие в своем значении какой-либо признак или качество. Чаще всего это прилагательные, но возможна антонимия и в других частях речи. Например, глаголы *buy* 'купить' – *sell* 'продать', *hide* 'прятать' – *seek* 'искать' или наречия *good* 'хорошо' – *badly* 'плохо', *early* 'рано' – *late* 'поздно'.

Антонимичные пары у существительных характерны для следующих групп:

1. Слова, обозначающие человеческие чувства и свойства характера: *courage* 'смелость' – *cowardice* 'трусость', *gentleness* 'мягкость' – *cruelty* 'жестокость'.

2. Слова, обозначающие деятельность или состояние человека или общества: *war* 'война' – *peace* 'мир', *laziness* 'лень' – *activity* 'активность', *drunkenness* 'пьянство' – *sobriety* 'трезвость'.

3. Слова, обозначающие время: *beginning* 'начало' – *end* 'конец', *morning* 'утро' – *evening* 'вечер'.

4. Некоторые другие состояния: *heat* 'жара' – *cold* 'холод', *clarity* 'прозрачность' – *muddiness* 'мутность'.

Практически все качественные прилагательные имеют антонимическую пару: *wise* 'мудрый' – *stupid* 'глупый', *light* 'светлый' – *dark* 'темный', *strong* 'сильный' – *weak* 'слабый'.

Все приведенные выше примеры антонимов относятся к корневым антонимам, то есть имеющим разные корни. Корневые антонимы, у которых совершенно противоположные понятия, называются полярными. Но, которые выражают промежуточные понятия, называются градуальными.

Существуют однокоренные антонимические пары, образующиеся путем аффиксации. В этом случае приставка или суффикс придают слову противоположное значение. Напри-

мер: *constructive* ‘созидательный’ – *destructive* ‘разрушительный’, *convenient* ‘удобный’ – *inconvenient* ‘неудобный’, *literate* ‘грамотный’ – *illiterate* ‘безграмотный’, *harmful* ‘вредный’ – *harmless* ‘безвредный’, *possible* ‘возможный’ – *impossible* ‘невозможный’. Такие антонимы называются деривационными.

Бывают и другие способы выражения антонимичных отношений. Это комплементарные антонимы, которые противопоставляются внутри одного родового поля: *daughter* ‘дочь’ – *son* ‘сын’, *franchisor* ‘франчайзер’ – *franchisee* ‘франчайзи’ – тот, кто предоставляет франшизу и тот, кто ею пользуется.

Особый интерес представляют так называемые автоантонимы, когда одно и то же слово может иметь противоположные значения. К таким словам относятся, например, *handicap* – препятствие, увечье, помеха, которое в спорте имеет значение ‘преимущество’, *hold up* может обозначать ‘поддерживать’ и ‘препятствовать’. Ярким примером служит глагол *to dust*, обозначающий ‘пылить’ и ‘убирать’ [4, с. 310].

Известный американский психолог К. Изард включил в систему человека 10 фундаментальных эмоций: удивление, горе, интерес, радость, гнев, отвращение, презрение, стыд и вину *‘astonishment, sorrow, interest, joy, anger aversion, contempt, shame, guilt’*. Основные эмотивные смыслы антонимическими связями: *interest – indifference* ‘интерес – равнодушие’, *joy – sorrow* ‘радость – печаль’, *anger – composure* ‘гнев – самообладание’, *fear – boldness* ‘страх – смелость’, *wonder – indifference* ‘удивительно – равнодушие’, *shame – honor* ‘стыд – честь’, *aversion – love* ‘отвращение – любовь’ [3, с. 100].

В научной литературе характеристика антонимов делится на парадигматическую и синтагматическую. Как отмечает Ю.Д. Апресян, парадигматические свойства антонимов описываются следующим образом: антонимы имеют противоположные или обратные, но не противоречащие значения. Определенные синтагматическим свойствам антонимов, В.Н. Комиссаров, в качестве обязательного признака отмечает хотя бы частичное совпадение сочетаемости, то есть возможность хотя бы частичной взаимозамены в одном и том же контексте, ‘понятие о чувстве + конкретное наименование какого либо чувства’:

*joy* ‘deep feeling or condition of happiness or contentment’;  
*sorrow* ‘the characteristic feeling of sadness, grief, or regret’;

fear ‘a feeling of distress, apprehension, or alarm’;  
 boldness (confidence) ‘a feeling of trust in a person or thing, self-assurance’;  
 aversion ‘extreme dislike, a feeling of antipathy or disinclination’;  
 love ‘a strong feeling of affection, warmth, fondness, and regard towards a person or thing’; [3].

Основная стилистическая функция антонимов это лексическое средство противопоставления, контрастного изображения природных и социальных явлений, черт характера и т. п. Противопоставление как стилистический прием широко используется в разговорно-бытовых фразеологизмах, пословицах и поговорках. Смысловая емкость, образность народных речений часто создается антонимиями. Рассмотрим, английские пословицы, построенные на антонимии [4].

Таблица 1

Антонимия на основе англо-русских пословиц

| Английская пословица   | Перевод на русский язык  | Русская пословица   |
|--|--|---|
| <i>A fool may ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years.</i> | <i>Дурак может за час задать больше вопросов, чем мудрец может ответить за семь лет.</i> | <i>Один дурак может больше спрашивать, чем 10 умных ответить.</i> |
| <i>An hour in the morning is worth two in the evening.</i>                                 | <i>Один час утром стоит двух часов вечера.</i>   | <i>Утро вечера мудренее.</i>                                      |
| <i>Keep your mouth shut and your ears open.</i>  | <i>Держи рот закрытым, а уши открытыми.</i>  | <i>Держи уши пошире, а рот поуже.</i>                             |
| <i>A small leak will sink a great ship.</i>  | <i>От маленькой течи потонет большой корабль.</i>  | <i>От малой искры, да большой пожар.</i>                          |
| <i>A living dog is better than a dead lion.</i>  | <i>Живая собака лучше мёртвого льва.</i>   | <i>Живой пёс лучше мёртвого льва.</i>                             |

Таким образом, в результате анализа примеров антонимов в лексике английского языка, а также сопоставления вариантов английских и русских пословиц, содержащих антонимы, можно непосредственно наблюдать универсальный характер антонимии, свойственной всем языкам мира.

#### Литература

1. Веснин В. Р. Синонимия и антонимия. Теория и практика. Москва: Проспект, 2012. 288 с.
2. Шевякова В. Е. Современный английский язык. Москва: Наука, 2011. 380 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. Питер: Флинта, 2008. 464 с.
4. Максимов В. И. Стилистика и литературное редактирование. Москва: Гадарика, 2005. 651 с.



## **ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

*А. А. Лобков*

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,  
г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Ю. В. Никанорова, к. филол. н., доцент ЛИП

Актуальность работы определяется интересом современной лингвистической науки к проблематике технической коммуникации, в частности, к особенностям стиля и жанров технической документации.

Цель исследования – выявить особенности фразеологических единиц русского и английского языков в технической документации с точки зрения спаянности компонентов.

В связи с поставленной целью был выделен следующий круг задач:

1) Проанализировать тексты технической документации на выявление ФЕ.

2) Классифицировать выведенные ФЕ русского и английского языков в технической документации придерживаясь семантической классификации В. В. Виноградова.

3) Провести сопоставительный анализ ФЕ в русском и английском языках на основе лексико-грамматических и структурно-семантических особенностей.

Техническая документация – это набор документов, которые используются при конструировании, изготовлении и эксплуатации каких-либо технических объектов: зданий, сооружений, промышленных товаров, программного и аппаратного обеспечения [1].

Основной стилистической чертой технической документации является чёткость формулировок и краткость изложения. Также характерно отсутствие эмоциональной насыщенности, сравнений, элементов юмора, иронии, метафор и т. п. [2].

Фразеологизм – это устойчивое сочетание слов, употребляемое для называния отдельных предметов, признаков, действий. Фразеологические единицы используются как в обиходной речи, так и в художественных текстах и текстах технического характера, в особенности технической документации [3].

С целью выявления ФЕ в технической документации нами было изучено и проанализировано 8 руководств по эксплуатации и 7 справочников пользователя.

Руководство и справочник – это не только части документации, но, также, понятия, которые представляют собой два разных подхода к описанию программного продукта. Понятие руководства подразумевает описание программного продукта в перспективе пользовательских возможностей; понятие справочника, напротив, предполагает полное и всестороннее описание функциональной структуры программного продукта [4].

В ходе эксперимента нами было выявлено, что, потенциально, с точки зрения семантической классификации В.В. Виноградова, лексико-фразеологический состав технической документации можно разделить на несколько групп; причём данные группы являются действительными для двух языков, так как ФЕ, заключённые в них, находят свои эквиваленты, как в русском, так и в английском языках:

1) Терминологические клише, которые служат так называемыми связками между предложениями (фразеологические сочетания):

- Учитывая вышесказанное – *from above mentioned*
- Что касается – *as for*
- Удачное решение – *favorable solution*
- Предметом изобретения является – *what we claim is*

Данные примеры ФЕ в технической документации следует относить к фразеологическим сочетаниям, так как в составе клишированных фразеологизмов имеются слова, как со свободным, так и со связным значением.

2) Общетехнические слова и выражения, употребляемые в технической документации для описания различных процессов и явлений (фразеологические сращения):

- To retrieve data – *выбирать данные*
- To call up data from memory – *вызывать данные из памяти*
- To deenergize something – *выключить напряжение*
- To enter the password – *ввести пароль*
- To step up voltage – *повышать напряжение* [5].

В данных ФЕ между компонентами наблюдаются строго закреплённые семантические отношения, т.е. два элемента в предложении находятся в связке, где каждый из них неза-

менимая часть. Иными словами, такие ФЕ следует, ссылаясь на классификацию В.В. Виноградова называть фразеологическими сращениями, так как они образуют семантически неделимые обороты.

3) Атрибутивные группы (фразеологические выражения):

– Personal hotspot – *персональный активный участок*

– Voice control – *голосовое управление*

– Global address – *глобальный адрес*

Атрибутивные группы являются фразеологическими выражениями, т.е. они представляют собой не только семантически делимые сочетания, но и в целом, состоят из слов со свободными значениями.

Опираясь на выделенные нами категории ФЕ по признаку мотивированности в технической документации, нами были выявлены фразеологические особенности в лексико-грамматическом и структурно-семантическом строях русского и английского языков:

– Лексико-грамматические особенности ФЕ в текстах ТД русского языка:

1. Преобладание императивного предиката в 3 л. мн.ч. (отрегулируйте положение; переведите рычаг освобождения бумаги)

2. Преваляирование глагола над существительным (потреблять ток; снизить напряжение; находиться под напряжением)

3. Наличие деепричастий, выступающих в качестве предиката ФЕ (защита данных разблокирована; доступны обновления)

4. Обширный ряд возвратных глаголов (цепь выводится на зажимы; магнитное поле создаётся)

5. Предложные безглагольные конструкции (на этом этапе; по умолчанию)

– Лексико-грамматические особенности ФЕ в текстах ТД английского языка:

1. Преобладание инфинитивных, герундиальных и причастных оборотов (from above mentioned; for the time being)

2. Использование пассивного залога (data protection is enabled; the switch is closed)

3. Употребление неопределённо-личных конструкций (it was decided, it has been found expedient, it is to be noted)

4. Характерен инфинитив в начале предложения (to call up data from memory; to come into force)

5. Частое использование существительного в функции прилагательного (subject field; voice control)

– С точки зрения *структурно-семантических особенностей* нами было исследовано и выведено 3 группы ФЕ в русском и 5 групп в английском языках:

*В русском языке:*

1. Клишированные устойчивые выражения (что касается; речь идёт о; чтобы избежать повреждения) являются ФЕ, в составе которых один из элементов употребляется со свободным значением, то есть, выводим из строя фразеологизма (фразеологические сочетания).

2. Устойчивые обороты, описывающие различные процессы и явления (ввести пароль; заблокировать экран) являются семантически неделимыми оборотами (фразеологические сращения).

3. Атрибутивные группы (станция технического обслуживания; персональный компьютер) состоят из слов со свободными значениями, а поэтому легко заменимы в текстах ТД (фразеологические выражения).

*В английском языке:*

1. Вводные конструкции (it is supported; it is important; it is necessary) имеют также членимую структуру, т.е. компоненты могут быть заменены другими (фразеологические выражения).

2. Терминологические клише (to see more information; what you need is) (фразеологические сочетания).

3. Выражения со значением «включен, выключен / в активном, в пассивном состоянии / заблокирован, разблокирован» (to lock/unlock the screen; to turn the volume up/down) являются ФЕ, которые обладают делимой структурой, т.е. элементы взаимозаменяемы (фразеологические выражения).

4. ФЕ, обозначающие действие, процесс (to step up voltage; to retrieve data) представляют собой фразеологические сращения, в которых наблюдаются крепкие семантические отношения (фразеологические сращения).

5. Атрибутивные конструкции (Short Message Service) (фразеологические сочетания).

Ссылаясь на результаты анализа особенностей ФЕ в ТД было выявлено, что фразеологизмы английского языка отличаются своей спаянностью и структурной неразрывностью (фразеоло-

гические сращения и единства), в то время как в русском языке явно превалирует независимость компонентов и наблюдается более свободная структура между элементами одного и того же фразеологизма (фразеологические сочетания и выражения).

Следуя из этого, можно сделать вывод, что фразеологизмы английского языка в технической документации имеют тенденцию к чёткой формулировке и устойчивости в предложении, тогда как ФЕ русского языка склонны к полисемии, т.е. многозначности в рамках одного и того же сочетания, так как имеют свободную структуру и элементы таких ФЕ могут быть заменены другими синонимичными словами и выражениями.

Фразеологические средства являются необходимым компонентом в текстах технической документации; это обуславливается тем, что материалы технической документации рассчитаны на доступность для потребителя, т.е. должны быть понятны каждому; а столь обширный слой выделенных ФЕ свидетельствует ещё раз о важности существования данного лексического строя в технической документации.

#### *Литература*

1. Техническая документация. – URL: [http://www.testgroup.ru/services/teh\\_doc.html](http://www.testgroup.ru/services/teh_doc.html) (дата обращения 15.04.2013) (электронный ресурс)
2. Особенности перевода терминов, относящихся к сфере терминологии нефтегазовой промышленности. – URL: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/18/725/> (дата обращения 13.05.2013) (электронные ресурсы)
3. Виноградов В.В. Фразеология. Семасиология // Лексикология и лексикография. Избранные труды. – М.: Наука, 1977. – 161 с. (книга)
4. Как писать руководство пользователя. Часть 1. – URL: <http://www.tdocs.su/1391> (дата обращения 10.04.2013) (электронный ресурс)
5. The Electrical Engineering Section. – URL: <http://cr4.globalspec.com/thread/33831/Motor-Drawing-Excessive-Current> (дата обращения 15.04.2013) (электронный ресурс)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ ОПИСАНИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ГЕРОЕВ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»**

*М. В. Матюхина*

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

Научный руководитель: М. А. Русина, ассистент кафедры ЛИЛ

Изучая классическую английскую литературу невозможно обойти стороной творчество поистине великого писателя XIX Джейн Остин. Основоположница реализма, она внесла неоценимый вклад в английский литературный мир [1]. Её романы, пропитанные нравственной стороной личности, поражают своей простотой, искренностью и одновременно глубоким психологическим проникновением во внутренний мир персонажей. Джейн Остин и в наш век остаётся «Первой леди» британской литературы. Её произведения считаются неотъемлемой частью обучения во всех университетах и колледжах Великобритании.

Трудно представить, каким сухим, монотонным и невыразительным был бы язык художественных произведений даже великого мастера слова, подобного Остин, если бы не существовало такой науки, как стилистика. Именно эта наука, которая занимается изучением стилей языка, заставляет «переливаться» обычный текст разными оттенками выразительности. Как известно, эстетичность языка во многом опирается на выразительность и экспрессивность. Для этого существуют так называемые стилистические приёмы и выразительные средства языка [2]. Стилистические же средства, в свою очередь, делятся на изобразительные и выразительные.

Изобразительные средства объединяют в себе множество фонем, слов и словосочетаний, которые лингвистически обозначаются под термином «тропы». В эту группу следует отнести такие средства выражения переносного значения как: ирония, метафора, перифраз, литота, метонимия, гиперболола и т. д. [3].

Выразительные же средства или фигуры речи, в силу своей способности создавать особые синтаксические конструкции, добавляют содержанию текста некоторую эмоциональность и экспрессивность, однако не создают каких-либо отдельных образов [4]. К ним относят: контраст, риторический вопрос, инверсию, параллельные конструкции и т. д.

Однако же приведённое выше деление является условным, так как в некоторых ситуациях тропы служат также источником выразительности, а фигуры речи способны «рисовать» некий образ.

Широкое распространение получила иная классификация – выразительные средства (нейтральные, выразительные и стилистические) и стилистические приёмы. И.Р. Гальперин рассма-

тривал стилистические приём как намеренное выделение некой черты или свойства какого-либо предмета [4]. В основном, экспрессивность речи, того или иного текста рассчитана на то, чтобы «задеть» за живое читателя или же слушателя, стилистические приёмы и выразительные средства требуют того, чтобы их «прочувствовали». Разуму не всегда под силу понять, на каком месте в определённом тексте содержится источник экспрессивности и эмоциональности, поэтому важно «осознать» – надежда, в первую очередь, возлагается на интуицию.

Выразительные и стилистические средства языка художественной литературы обладают психологическим и эмоциональным воздействием на читателя, но только в составе определённого контекста, при тесном взаимодействии с другими его компонентами. Иначе «магия» экспрессивности теряет свою силу [3].

Как известно, восприятие художественной информации адресатом во многом зависит от качества преподнесения, подачи информации [3]. В художественном стиле языка автору необходимо установить диалог с читателем, воздействовать, главным образом, на его духовный мир. Если же писатель ошибается и неверно делает подбор слов, что на первый взгляд кажется не настолько существенной деталью, эффект «завораживания» терпит неудачу. Следовательно, чтобы «потревожить» чувства читателя, нужно обладать великим искусством слова, каким обладала Джейн Остин.

Как уже упоминалось, писатель делала основной акцент на чувства и переживания своих героев, на их внутренний мир. При написании романов хорошую услугу «оказали» ей стилистические и выразительные средства языка [7]. Рассмотрим некоторые приёмы, которые можно наиболее часто встретить при «духовной» характеристике героев.

С самого начала, с экспозиции произведения, когда происходит обзорное знакомство с героями, писатель старается как можно глубже и проникновеннее описать не только их внешность, но и «внутреннюю составляющую». Придавая очень большое значение духовной характеристике образа, Остин стремится к тому, чтобы читатель понял, что представляет из себя тот или иной персонаж, проникся к нему симпатией или же наоборот – другими словами, составил о нём определённое

мнение. Как нельзя лучше этому способствует использование выразительных и стилистических средств [6].

В романе практически отсутствует описание внешности, но прекрасно раскрывается нрав и характер героя.

«Mr. Bingley...was angry that the ball closed so early...Such amiable qualities must speak for themselves» [5, с. 12]. *Мистер Бингли... был зол на то, что бал закончился так рано...Очевидно, что такие милые качества говорили сами за себя...*

Ознакомившись с данным абзацем, можно чётко сформировать некое представление об одном из главных героев романа – мистере Бингли. Остин открыто симпатизирует этому персонажу, изображает его в самых ярких красках, как довольно милого молодого человека. Использование гиперболы в первом предложении лишь усиливает симпатию читателя к этому джентельмену. В случае с *qualities...speak for themselves* Остин применяет такой стилистический приём, как олицетворение, что производит немного комичный эффект.

«...for she had a lively, playful disposition...» [5, с. 13]. *...ибо у неё был живой и задорный нрав...*

Пожалуй, самая колоритная фигура – Элизабет Беннет – более других захватывает наше внимание. Простота поведения и отсутствие свойственного молодым девушкам кокетства делают её особенной на фоне других персонажей. Эпитеты *lively* и *playful* раскрывают её как светлого, жизнерадостного человека, смотрящего на мир с улыбкой.

«All the world are good and agreeable in your eyes...» [5, с. 15]. *В твоих глазах весь мир хороший и милый...*

Не менее значимая героиня романа – Джейн Беннет – сама доброта и искренность. Она наивна и не обладает настолько живым умом, как Элизабет, однако читателя глубоко трогает её наивная простота и искренняя любовь ко всем людям. Посредством использования гиперболы в приведённой выше цитате автор изображает Джейн как девушку, которая видит в людях только хорошее, забывая об их очевидной испорченности.

В разговоре с сестрой Элизабет мягко критикует Джейн за наивную «слепость» к светскому обществу. В раскрытии данной черты характера старшей из сестёр Беннет участвует метафора:



«With your good sense, to be so honestly blind to the follies and nonsense of others!» [5, с. 15]. *С твоим-то умом, быть настолько слепой по отношению к глупости и вздору других!*

При описании внутреннего мира героев также можно встретить сравнение. Например, после первого знакомства Бингли с Джейн он был настолько очарован этой милой девушкой, что в беседе с Дарси сравнивал её с ангелом:

«...and as to Miss Bennet, he could not conceive an angel more beautiful» [5, с. 16]... а что касается Мисс Беннет, более прекрасного ангела он не встречал...

Стилистические приёмы встречаются и при описании природы Дарси, как в экспозиции, так и в развязке действия произведения.

«His understanding and temper...would answer all her wishes...by her ease and liveliness, his mind might have been softened, his manners improved...» [5]. Его разум и нрав...ответили бы всем её желаниям...её простота и живость могли бы смягчить его ум, улучшить манеры...

В данном абзаце представлены мысли Элизабет о Дарси, а также о том, насколько гармоничны и родственны их жизненные убеждения. Метафора в первом предложении и олицетворение во втором помогают читателю понять уникальную прелесть двух противоположных характеров – Элизабет и Дарси.

Таким образом, Джейн Остин использует в своих произведениях различные стилистические средства. Такие выразительные средства, как метафора, эпитет, олицетворение, сравнение, гиперболы украшают содержание романа. Используя их, автор старается нарисовать полный портрет героя, отобразить как внешний его облик, так и внутренний мир со всей гармонией и противоречивыми чувствами, что позволяет читателю проникнуться симпатией или же отнестись с презрением к тому или иному персонажу. Всё это доставляет истинное удовольствие и превращает чтение романа в удивительное путешествие, полное захватывающих приключений.

#### *Литература*

1. Палий А. А. История изучения творчества Джейн Остин в отечественной критике и литературоведении / А. А. Палий // Омский научный вестник. 2006. № 1. С. 204–208.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 606 с.
3. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта, Наука, 2002. 317 с.
4. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Литература на иностранных языках, 1958. 459 с.
5. Austen J. *Pride and Prejudice*. London: Wordsworth Editions Limited, 1993. 329 p.
6. Кузнец М. Д. Стилистика английского языка. Ленинград: УЧПЕДГИЗД, 1960. 172 с.
7. Палий А. А. Стилистические средства раскрытия характеров в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение» // Вестн. Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2008. № 2. С. 119–136.

## ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И СОВРЕМЕННЫЙ УРОВЕНЬ БРИТАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*А. В. Мяло*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. А. Ким, канд. истор. наук, доцент

История английского языка тесно связана с историей Англии и традиционно делится на три периода [1, с. 7]:

- 1) древнеанглийский – период от начала письменных памятников (VII в.) до конца XI в.;
- 2) среднеанглийский – от начала XII в. до XV в.;
- 3) новоанглийский – от XVI в. до наших дней; XVI и XVII вв. – ранненовоанглийский период.

Эпоха древнеанглийского в истории английского языка начинается с завоевания Британии в V веке германскими племенами англов, саксов и ютов, пришедших в Британию, в течение 400 лет бывшую римской провинцией, после распада Римской империи. Из языка покорённого англосаксами кельтского населения Британии сохранились главным образом географические названия» [2, с. 278].

Например, кельтские элементы присутствуют в названиях Avon, Evan (гаэльск. Amhuin ‘река’), Ewe, Usk, Esk (гаэльск. Uisge ‘вода’), Dumbarton, Dumfries, Dunedin (dun, dum ‘холм’), Llandaff, Llandovery, Llandudno (llan ‘церковь’), Kilbrook (coill ‘лес’) др. [3, с. 80].

На тот момент население Британии говорило, как и все римские провинции, на так называемой вульгарной латыни – народном упрощённом варианте официально насаждаемого латинского языка. Язык сменивших римлян германских племён активно впитал латинскую лексику. После проникновения в Англию в VI в. христианства латинский алфавит заменил древнегерманские руны, и последствием этой связи с римско-латинской культурой было проникновение в английский язык новой лексики [2, с. 278]. В древнеанглийский вошел ряд слов, обозначающих понятия, связанные с религией и школьным обучением, например: школа – *schola* (лат.), духовное лицо – *clericus* (лат.), учитель – *magister* (лат.), священник – *presbyter* (лат.) и др. [1, с. 18].

В конце VIII века начались набеги на Англию скандинавских викингов. Они утвердились на всей территории Англии в IX веке. После битвы при Уэдморе в 876 г. скандинавам была отдана часть северо-восточного побережья Англии. В результате непрекращающихся завоеваний в 1016 г. Англия оказалась в подчинении у датского короля Канута, вплоть до распада датского королевства в 1042 году. Королем Англии стал потомок англосаксонской династии Эдуард, по прозвищу Исповедник [1, с. 18].

В итоге близкое соседство англичан со скандинавами сказалось на появлении скандинавской лексики в английском языке.

Например, к числу этих слов относятся: *skye* (совр. ‘sky’) небо, *lagu* (совр. ‘law’) закон, *sister* сестра, *callen* (совр. ‘call’) звать, *taken* (совр. ‘take’) брат, *husbonda* (совр. ‘husband’) хозяин дома. Скандинавские элементы (*by* – деревня, *beck* – ручей) входят во многие географические названия, например: *Whitby*, *Kirkby*, *Derby*, *Troutbeck*. Также необходимо отметить заимствование личного местоимения 3-го лица множественного числа. Скандинавское ‘*þeir*’ утвердилось в английском языке в форме ‘*they*’ [3, с. 184].

В древнеанглийский период язык был представлен четырьмя местными диалектами: в Нортумбрии – нортумбрийский, в Мерсии – мерсийский, в южной части Англии важнейшим был уэссекский диалект, в Кенте – кентский диалект. Наибольшее значение благодаря политическому и экономическому влиянию приобрел уэссекский диалект. Установление политической гегемонии Уэссекса способствовало формированию

английского литературного языка на базе соответствующего диалекта [2, с. 279].

Среднеанглийский период истории английского языка начинается с норманнского завоевания и продолжается до конца XV века.

Начавшееся в 1066 году Норманнское завоевание оказало огромное влияние на весь ход развития английского языка. Нормандский герцог Вильгельм, воспользовавшись дворцовыми смутами после смерти бездетного Эдуарда Исповедника, высадился на берегу Англии и в битве при Гастингсе разбил английскую армию во главе с наследником престола Гарольдом. Вильгельм Завоеватель был провозглашен королем Англии, норманны стали полновластными хозяевами страны [4, с. 47].

Норманнское завоевание привело к сосуществованию в Англии трех языков: французский язык, английский язык и латынь. Первым был французский язык, привнесенный завоевателями, в течение ближайших столетий образовался в так называемый англо-нормандский диалект. Он функционировал как язык знати и художественной литературы. Вторым языком был англосаксонский язык, который продолжал употребляться в качестве основного. Третьим языком была латынь, которая была языком церковного обихода и языком науки. [1, с. 20–21].

Таким образом, результатом взаимодействия двух языков стало установление англо-французского двуязычия.

В XV французский язык полностью вытесняется из английской общественной жизни. В эпохе среднеанглийского языка отмечается несколько важных событий, определивших исход борьбы между английским и французским.

В 1362 г. английский язык введён в судопроизводство по постановлению парламента, в 1385 г. – в преподавание, а с 1483 г. на английском стали издаваться парламентские законы [2, с. 279].

Английского включил в свой состав огромное количество старофранцузских слов и, по сути, стал языком смешанным. Процесс проникновения старофранцузских слов в английскую лексику продолжался приблизительно с 1200 г. до конца среднеанглийского периода. Значительная часть слов связана с жизнью и бытом нормандской знати. Кроме того, в английский язык проникло много французских слов повседневного

обихода. Например: ‘noble’ благородный, ‘pleasure’ удовольствие (совр. pleasure), ‘dinner’ обед, ‘bocher’ мясник (совр. butcher), ‘royal’ королевский, ‘leysir’ досуг (совр. leisure), ‘feste’ празднество (совр. Feast) и др. [3, с. 186–187].

Литературные нормы современного английского начали формироваться на базе языка Лондона в конце XIII – начале XIV вв. Внедрение книгопечатания (с 1476 г.) способствовало формированию орфографической традиции. Произведения первого книгопечатника Уильяма Кэкстона способствовали закреплению и распространению лондонских форм. Однако книгопечатание фиксировало некоторые традиционные написания, не отражавшие норм произношения конца XV в. Таким образом, началось столь характерное для современного английского языка расхождение между произношением и написанием [1, с. 31].

Дж. Чосер (1340–1400) первым начал создавать свои художественные произведения на английском, способствовал распространению письменной формы лондонского диалекта [1, с. 30].

Закончившаяся в 1485 г. Война Роз (1455–1485), также повлияла на развитие английского языка. Абсолютная монархия династии Тюдоров способствовала более резкому отделению государственного национального языка от диалектов, перешедших в статус устных говоров [1, с. 30].

Новоанглийский период начинается с эпохи Возрождения (конец XV–XVI вв.). Научные и философские произведения стали писаться на английском, а не на латинском языке, что требовало развития терминологии. Источниками пополнения явились заимствования из латинского и греческого, итальянского и испанского, а в XVII в. из французского языков [1, с. 279].

К концу XVI века английский можно считать окончательно сформированным национальным языком [1, с. 35].

Как считает В. Д. Аракин, наряду с процессом складывания английского национального языка шел процесс отмирания местных диалектов, а также впитывания ряда форм, слов и оборотов из диалектов в национальный язык [5, с. 224].

Реставрация 1660 года вызывает приток новых заимствований из французского языка. Большая часть этих слов редко употребляется, но такие слова как machine, ballet, bouquet приобрели широкое распространение) [1, с. 35].

К итальянским заимствованиям того периода относится лексика различных видов искусства, например: opera, libretto, duet, fresco, motto, violin, studio, umbrella и др. К испанским заимствованиям принадлежат слова: hurricane, mosquito, potato, cigar, negro, armada и др. [3, с. 301–302].

В XVII и XVIII вв. появилось большое число грамматиков и орфоэпистов, ставивших себе задачей определение «правильных» языковых форм.

Одновременно с ними развивали свою деятельность лексикографы. Первый словарь, заслуживающий названия толкового словаря, был составлен Натаниэлем Бейли и вышел в 1721 г. под названием «A Universal Etymological English Dictionary». В нем была не просто охвачена вся лексика, но указывалась и этимология слов [1, с. 39].

Выработка литературной нормы языка была связана с разработкой различных стилей языка. По мнению В. Д. Аракина, в XVIII в. господствовал классический стиль, характеризовавшийся строгостью речевых норм, тщательным отбором словаря и строго регламентированным синтаксисом [5, с. 229].

Во второй половине XVIII в. четко прослеживаются новые цели, которые ставят себе грамматисты. Они пришли к выводу, что изменения в любом языке неизбежны, поскольку Чосер уже труден для понимания, а язык Шекспира стал архаичным. Грамматисты считали, что язык несовершенен, и поставили цель «усовершенствовать» его, очистить от всего ненужного, и закрепить его навечно. К концу XVIII в. стало ясно, что «фиксация» языка – утопия. Задача «усовершенствовать» язык выразилась в общем направлении работы грамматистов по описанию языка, установлению правил, рекомендаций и заповестей [1, с. 38].

К концу XVIII – началу XIX вв. был описан язык и установлены правила употребления грамматических форм, была полностью установлена норма национально-литературного языка [1, с. 40].

В XIX в. происходит значительная демократизация литературного языка, выражающаяся массовым использованием широкого круга слов разговорной речи, проникновением в письменную речь разговорной фразеологии, упрощением синтаксических оборотов [5, с. 229].

К началу XX в. английский язык все более явно становится языком международного общения и по утверждению лингвистов, полный словарный состав английского языка содержит не менее одного миллиона слов [6].

В XX в. английская лексикография обогатилась огромным словарем, показывающим богатство и историческое развитие английской лексики. Как отмечает В. Д. Аракин, «The New English Dictionary on Historical Principles» выходил в Оксфорде под редакцией крупных английских лингвистов Джемса Марри, Генри Брэдли, Ч. Онионза в течение четырех десятков лет [7, с. 40].

В 1934 году Г. Палмером в соавторстве с А. Хорнби был выпущен Standard English Vocabulary. Этот словарь на 3 тысяч слов до сих пор остается классическим словарем, основной лексики для иностранцев. Впоследствии, на основе этого словаря вышло множество различных словарей и справочников серии Hornby [6].

Современный период английского языка в Британии характеризуется значительным сближением американского и британского вариантов в области лексики. Этому способствовали рост культурных и экономических связей между Англией и США, тесное сотрудничество между обеими странами в период 1-й и особенно 2-й мировых войн, а также развитие современных средств массовой коммуникации способствовало стиранию граней между обоими вариантами английского языка [8, с. 84].

Язык образованного населения Лондона и юго-востока Англии со временем приобрел статус национального стандарта. Его основу составляет «правильный английский» – язык лучших частных школ: Eton, Harrow, Winchester, Rugby; и университетов: Oxford, Cambridge. Received English и есть тот классический, литературный английский, который является базой любого курса английского языка в лингвистических школах для иностранцев [9].

Помимо принятого стандарта (Received pronunciation, RP – язык СМИ или BBC English) существуют еще две основных разновидности произношения: консервативный английский (conservative – язык королевской семьи и парламента) и продвинутый английский (advanced English – язык молодежи) [10, с. 38].

Последняя разновидность – самая подвижная. Вообще язык молодого поколения активно вбирает в себя элементы других языков и культур. Advanced English – больше всего подвержен общей тенденции к упрощению языка. Изменения, прежде всего, касаются лексики: возникают новые явления, которые надо назвать, а старые приобретают новые названия. Новая лексика приходит в британский молодежный язык из других вариантов английского, в частности, американского [10, с. 38].

Таким образом, можно утверждать, что современный британский вариант английского языка неоднороден, далек от классического английского, существовавшего три века назад [10, с. 38]. Его богатый словарный состав содержит около миллиона как исконных, так и заимствованных слов. Огромное значение в его формировании сыграли скандинавский, французский, латынь и американский языки. Следует отметить, что век Интернета лексический состав главным образом продолжает пополняться за счет американизмов, и эта тенденция набирает обороты.

#### *Литература*

1. Иванова И.П., Чакоян Л.П., Беляева Т.М. История английского языка : учебник, хрестоматия, словарь. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. 512 с.
2. Шепелева Е.В. Этапы формирования английского языка // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 23. С. 278–280.
3. Ильиш Б.А. История английского языка. – Москва : Издательство «Высшая школа», 1968. 420 с.
4. Матвеева Е. А. История английского языка : учебное пособие. – Москва : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2006. 104 с.
5. Аракин В. Д. История английского языка ; учеб. пособие. – Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2009. 304 с.
6. Петроченков, А. В. Новый Вавилон : Вводная статья к книге [Электронный ресурс] – URL : [http://miresperanto.com/pri\\_angla/newbabylon.htm](http://miresperanto.com/pri_angla/newbabylon.htm) (дата обращения 22.04.2014).
7. Аракин В. Д. Очерки по истории английского языка. – Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2007. 288 с.
8. Швейцер А. Д. Очерк современного английского языка в США. – Москва : Государственное издательство «Высшая школа», 1963. 215 с.
9. Английский язык на HomeEnglish.ru [Электронный ресурс] : Варианты английского. Какой учить и как? : Статья. – URL : <http://www.homeenglish.ru/ArticlesVarianty.htm> (дата обращения 22.04.2012).
10. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – Москва / Санкт-Петербург : ГЛОСС / КАРО, 2004. 336 с.



## **ОБРАЗНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В РОМАНЕ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА «ПОСМЕРТНЫЕ ЗАПИСКИ ПИКВИКССКОГО КЛУБА»**

*П. Е. Никифорова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Дубровская, к. филол. н., доц.

Английский язык имеет многовековую историю. За этот период времени в языке накопилась внушительная база высказываний, которые зарекомендовали себя как наиболее удачные в употреблении. Это и положило начало возникновению такому разделу языкознания, как фразеология, чьей первостепенной задачей является изучение устойчивых речевых оборотов и выражений, их особенностей, а также их историческое развитие.

Существуют разнообразные источники возникновения фразеологизмов. А. В. Кунин выделяет четыре группы:

- 1) исконно английские ФЕ;
- 2) ФЕ, заимствованные в иноязычной форме;
- 3) межъязыковые заимствования, т.е. ФЕ, заимствованные из иностранных языков путем того или иного вида перевода;
- 4) внутриязыковые заимствования, то есть ФЕ, заимствованные из американского варианта английского языка [1].

Однако Н. Н. Амосова в своей работе писала, что, каким бы путем не возникали ФЕ, они обязательно должны пройти стадию потенциальной фразеологичности [2]. Это подразумевает образование фразеологических единиц и устойчивых сочетаний нефразеологического характера в результате постепенного процесса приобретения теми или иными сочетаниями слов всех элементов фразеологической устойчивости или всех элементов устойчивости нефразеологического характера [3].

А. В. Кунин выделяет семь основных типов фразеологизации:

- 1) образование ФЕ путем переосмысления переменных сочетаний слов;
- 2) образование ФЕ путем переосмысления устойчивых сочетаний нефразеологического характера;
- 3) образование ФЕ на основе потенциальных фразеологизмов;
- 4) образование ФЕ из авторских оборотов;
- 5) образование ФЕ на основе сюжета, но не сочетания слов;

6) образование ФЕ путем каламбурного обыгрывания омонимов;

7) образование ФЕ от ФЕ (фразеологическая деривация) [1].

На примере произведения Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» мы рассмотрим, как образовывались новые фразеологические единицы.

1. Прием двойной актуализации.

По словам А. В. Кунина, двойная актуализация – прием, в основе которого лежит двойное восприятие: обыгрывается значение фразеологизма и буквальное значение его переменного прототипа или рассматривается значение фразеологической единицы и буквальное значение одного, двух или трех ее компонентов [4].

1) *I beg your pardon, Mr. Weller; 'said Mr. John Smauker, agonised at the exceeding ungenteeled sound, 'will you take my arm?' 'Thank 'ee, you're wery good, but I won't deprive you of it,' replied Sam. 'I've rayther a way o' putting my hands in my pockets, if it's all the same to you [5, p. 530].*

В первом случае *to take somebody's arm* понимается как 'взять кого-то под руку', а во втором имеет значение 'лишать кого-то руки'.

2) *Mr. Pott winced beneath the contemptuous gaze of his wife. He had made a desperate struggle to screw up his courage, but it was fast coming unscrewed again [5, p. 252].*

Комический эффект проявляется за счет употребления образного фразеологизма *to screw up one's courage* 'собраться с мужеством' в переносном значении и в буквальном смысле.

2. Прием контаминации.

Контаминация – совмещение нескольких фразеологических единиц.

1) *There were all the female servants in a bran new uniform <...> running about the house in a state of excitement and agitation which it would be impossible to describe. The old lady was dressed out in a brocaded gown, which had not seen the light for twenty years <...> Mr. Trundle was in high feather and spirits, but a little nervous withal <...> All the girls were in tears and white muslin, except a select two or three <...> [5, p. 398].*

Первоначально было два фразеологизма: *to be in high spirits* 'быть в хорошем настроении' и *to be in full feather* 'быть при

полном параде'. Но затем они сращиваются в образный оборот *to be in high feather and spirits*, который в контексте приобретает значение 'быть в хорошем настроении и при полном параде'.

2) *Mr. Muzzle opened one half of the carriage gate <...> and immediately slammed it in the faces of the mob, who <...> relieved their feelings by kicking at the gate and ringing the bell, for an hour or two afterwards. In this amusement they all took part by turns, except three or four fortunate individuals <...>* [5, p. 330].

В данном случае первоначально две разные фразеологические единицы: *to take part in something* 'принимать участие в чем-либо' и *by turns* 'по очереди', они совмещаются в единое словосочетание *to take part by turns* 'принимать участие в чем-либо по очереди'.

3) *<...> I have no doubt, from the specimen I have had of the subordination preserved amongst them, that whatever you order, they will execute, Sir; but I shall take the liberty, Sir, of claiming my right to be heard, until I am removed by force* [5, p. 332].

Здесь идет сращение словосочетаний *to claim one's right* 'требовать причитающееся по праву' и *to take the liberty of doing something* 'позволить себе сделать что-то' в оборот *to take the liberty of claiming one's right* 'позволить себе требовать причитающееся по праву' с вклиниванием слова *Sir*.

### 3. Прием вклинивания.

Прием вклинивания заключается в том, что происходит расширение устойчивого словосочетания в результате введения дополнительных элементов в его структуру.

1) *I took a good deal o' pains with his eddication, sir; let him run in the streets when he was wery young, and shift for hissself. It's the only way to make a boy sharp, sir* [5, p. 283].

В данном примере во фразеологическую единицу *to take pains to do something* 'прилагать усилия, чтобы что-либо сделать' вклинивается усилитель *a good deal of* 'много', за счет чего фразеологическая единица становится более экспрессивной – *to take a good deal of pains* 'прилагать много усилий для достижения чего-либо'.

2) *Lord bless their little hearts, they thinks it's all right, and don't know no better; but they're the wictims o' gammon, Samivel, they're the wictims o' gammon* [5, p. 383].

В данном случае, как и в предыдущем, во фразеологическую единицу *to bless one's heart* 'господи помилуй' вводится дополнительное слово *little*. Однако в этом контексте помимо приема вклинивания также можно заметить и морфологические изменения слова *hearts*.

4. Фразеологическая конвергенция (от лат. *convergere* – сближаться, сходиться).

<...> *The most unskilful observer could have detected in his troubled countenance, a readiness to resign his Wellington boots to any efficient substitute who would have consented to stand in them at that moment* [5, p. 252].

Итак, проанализируем приемы, которыми воспользовался автор, обыгрывая такую фразеологическую единицу как *to stand in somebody's shoes*. Во-первых, он использует прием замены одного элемента другим, в данном случае *shoes* на *boots*. Во-вторых, Диккенс вводит новый компонент в фразеологизм: *Wellington* (*Wellington boots* – особый вид сапог). В-третьих, он меняет слова местами, а также вклинивает дополнительные слова в данную фразеологическую единицу.

5. Сравнительный оборот.

*As brisk as bees, if not altogether as light as fairies, did the four Pickwickians assemble on the morning of the twenty-second day of December* <...> [5, p. 385].

Ирония и юмористический эффект возникают в связи с использованием сравнительных оборотов *as brisk as bees* и *as light as fairies* по отношению к пожилым и полным людям, которых упоминает автор в данном контексте, ведь *as brisk as bees* говорит о подвижности, коей не обладают люди преклонного возраста, а оборот *as light as fairies* – о легкости, которой обделены люди с лишним весом.

6. Одновременное употребление нескольких ФЕ.

*Mrs. Bardell would never do it; – she hasn't the heart to do it; – she hasn't the case to do it. Ridiculous – ridiculous* [5, p. 260].

В данном предложении Диккенс использовал сразу две образные фразеологических единицы: *to have the heart to do something* 'решиться что-либо сделать' и *to have the case to do something* 'иметь причины на то, чтобы сделать что-либо' для придания речи более эмоциональной окраски.

Рассмотрев и проанализировав данные примеры, мы можем заметить, что в своей работе Ч. Диккенс использует различные выразительные средства, тем самым обогащая свою речь, делая ее более яркой и привлекательной для читателя. Кроме того, видоизмененные фразеологические единицы, которые были включены им в роман, гармонично вписываются в историю, неся в себе элементы иронии и придавая рассказу юмористический характер, а также делая образы героев произведения необыкновенно впечатляющими и запоминающимися.

#### *Литература*

1. Кунин А.В. Пути образования фразеологических единиц // Иностранные языки в школе. 1971. № 1. С. 2–15.
2. Амосова Н.Н. О диахроническом анализе фразеологических единиц. Исследования по английской филологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1964. 205 с.
3. Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины. Англо-русский словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1967. С. 1245.
4. Кунин А.В. Двойная актуализация как понятие фразеологической стилистики // Иностранные языки в школе. 1974. № 6. С. 13–17.
5. Dickens Ch. The Posthumous Papers of the Pickwick Club. Moscow: Progress, 1976. 589 p.
6. Siefring J. Oxford Dictionary of Idioms. Oxford: Oxford University Press, 2004. 352 p.

#### *Сокращения*

ФЕ = фразеологическая единица

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ЛАТИНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ**

*А. А. Парфенова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель Н.В. Дубровская, к.филол.н.,  
доц. каф. лингвистики и лингводидактики

Любой язык как живой организм, постоянно растущий, изменяющийся, приспособляющийся, эволюционирующий не является «чистым», поскольку в каждом есть заимствования из других языков. В английском присутствуют слова из латинского, французского, итальянского, испанского, китайского, японского, хинди и многих других языков. Многих ученых интересует происхождение заимствованных слов, их ассимиляция в языке,

подчинение грамматическому строю и фонетическим нормам, изменение значений и виды последующих изменений, которые повлекли за собой те или иные заимствования [1].

Обогащение словарного состава языка за счет словаря других языков является обычным следствием взаимодействия различных народов и наций на основе политических, торговых, экономических отношений. В большинстве случаев заимствованные слова входят в язык посредством номинации прежде не существовавших вещей и выражения ранее неизвестных понятий. Заимствованные слова могут также являться вторичными наименованиями уже известных предметов и явлений. Это происходит, если заимствованное слово используется для другой характеристики предмета, если оно является общепринятым интернациональным термином или если иностранные слова насильственно внедряются в язык, например, при военной оккупации [2, с. 249–250].

В развитии словарного состава английского языка большую роль, в первую очередь, сыграло латинское, французское, а так же скандинавское влияние. Заимствование латинской лексики в английский язык связано, главным образом, с тремя событиями в истории английского народа: Римским господством (с I по V век н.э.), введением христианства в Англии (VI–VII вв.) и развитием культуры в эпоху Возрождения (XV–XVI вв.) [3].

Согласно подходу, при котором принимают во внимание лингвистические и экстралингвистические аспекты, некоторые ученые выделяют три слоя латинских заимствований:

1. Первый слой (с I в. до н.э.) – время правления Римской Империи. Римляне привнесли в английский язык наименования новых предметов, а так же слова, связанные с торговлей.

2. Второй слой (с 596 г. н.э.) знаменует собой христианизацию. Заимствования этого периода включают в себя в основном слова религиозного значения.

3. Третий слой (с XIV–XVI вв.) – время формирования современного английского языка. В это время английский язык стал языком преподавания в университетах. Заимствования этого времени представляют собой слова абстрактного значения, связанные с культурой, искусством и наукой [4, с. 20].

В данной статье рассматриваются латинские заимствования в газетной лексике, претерпевшие огромные изменения соглас-

но фонетическим, грамматическим и лексическим правилам. Газетно-публицистический стиль – это стиль, который функционирует в общественно-политической литературе, периодической печати, политических выступлениях и т. п. Информация в этой сфере адресована всем носителям языка и членам данного общества. Многие слова приобретают газетно-публицистическую окраску при употреблении в переносном значении [5]. Таким образом, целью данной статьи является анализ двух статей, взятых из иноязычных газет и журналов, и выявим количество слов, содержащих латинский корень.

Рассмотрим отрывок, посвященный свойствам акупунктуры и возможностям профилактики и лечения таких сердечно-сосудистых заболеваний, как гипертония. В данной статье многие слова имеют латинские корни. Так как это текст медицинской тематики, очевидно, что слов с латинскими корнями должно быть достаточно много.

*American authors who have spent the last two decades investigating the neural mechanisms underlying the ability of acupuncture to regulate blood pressure have summarised their work in a review paper. Their findings suggest that acupuncture has point-specific effects that can cause prolonged cardiovascular changes that far outlast the duration of needle stimulation. They note that stimulation of acupuncture points activates somatic afferent nerves, and – depending on the underlying situation (high or low blood pressure) – this results in the modification of autonomic nervous system outflow by reducing activity in brain stem nuclei that participate in the primary blood pressure response. The authors conclude that acupuncture has the potential to regulate cardiovascular function in patients with diseases such as hypertension [6].*

Для наглядности, примеры заимствований приведены в таблице. Значение латинских корней и слов установлены в соответствии со словарями [7, 8].

Таблица 1

**Латинские заимствования в статье “Acupuncture regulation of blood pressure”**

| Пример из источника | Латинский корень/слово        | Значение слова в современном языке | Значение латинского корня/слова |
|---------------------|-------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| author              | auct- / auctor                | автор                              | увеличить, повысить             |
| spend               | pend- / expendere, dispendere | тратить, проводить                 | весить                          |
| investigating       | vestig- / investigare         | расследование                      | след                            |
| mechanism           | mechan- / mechanismus         | механизм                           | прибор, машина                  |

## Окончание таблицы 1

|                |                             |                     |                          |
|----------------|-----------------------------|---------------------|--------------------------|
| ability        | habil- / habilitas          | способность         | возможность              |
| acupuncture    | ac- (acu-) / acupuncture    | иглокальвание       | с использованием иглы    |
| regulate       | regulat- / regulare         | регулировать        | направленно              |
| pressure       | press- / pressura           | давление            | давить                   |
| paper          | papŭrus                     | бумага              | бумага                   |
| suggest        | sug- / suggerere            | предлагать          | внизу                    |
| point          | punct- / punctum            | точка               | колоть                   |
| specific       | spec- / specificus          | конкретный          | определенное качество    |
| effect         | effic- / effectus, efficere | эффект              | достичь                  |
| cause          | caus- / causare             | причина             | мотив                    |
| prolong        | longus- / prolongare        | продлить            | длинный                  |
| cardiovascular | cardi-                      | сердечно-сосудистый | относящийся к сердцу     |
| change         | camb- / cambiare            | изменение           | обмен товаром            |
| duration       | dur- / duratio(n-)          | продолжительность   | упорно                   |
| stimulation    | stimul- / stimulare         | стимуляция          | стимул                   |
| activate       | act- / activus              | активизировать      | выполнен                 |
| afferent       | afferent- / afferre         | афферентный         | стремиться               |
| nerve          | nerv- / nervus              | нерв                | нерв                     |
| depend         | pendere- / dependere        | зависеть            | весить                   |
| situation      | situate- / situatio(n-)     | ситуация            | место                    |
| result         | resalt- / resultare         | результат           | вернуться обратно        |
| modification   | modific- / modificatio(n-)  | модификация         | изменять                 |
| reducing       | duc- / reducere             | сокращение          | приводить                |
| nucleus        | nuc- / nux                  | ядро                | орех, внутренняя часть   |
| participate    | participat- / participare   | участвовать         | совместный               |
| primary        | prim- / primarius, primus   | первичный           | первый                   |
| response       | spon- / responsum           | реакция, ответ      | гарантия, уверенность    |
| conclude       | con- / concludere           | заключать           | полностью                |
| potential      | potent- / potentialis       | потенциал           | возможность              |
| function       | funct- / functio(n-)        | функция             | делать                   |
| regulate       | regulat- / regulare         | регулировать        | направлять, регулировать |
| patient        | pati- / pati                | пациент             | терпеть, позволять       |

Следующий отрывок посвящен экономике. В нем идет речь о дефиците торгового баланса в Японии и повышении цен на импорт товаров. Экономическая тематика текста дает нам понять, что слов латинского происхождения в нем будет меньше, чем в предыдущем тексте.

*Japan's trade deficit has ballooned in July as the cost of imports surged because of a cheaper yen and rising energy needs.*

*Japan's Finance Ministry reported Monday a trade deficit of 1.02 trillion yen, or about 10 billion US dollars for July, almost double from a year earlier.*

*According to the ministry, the trade deficit was the biggest ever for the month of July since comparable records began in 1979.*



*Exports jumped 12 percent to about 61 billion US dollars, while imports surged nearly 20 percent to about nearly 72 billion dollars.*

*The ministry attributed the deficit to a weaker yen and growing energy demand during the summer which drove up imports of fossil fuels.*

*The yen slid against the dollar by 24.3 percent to 98.83 yen from a year earlier in July, according to the report [9].*

Рассмотрим слова с латинским корнем:

Таблица 2

**Латинские заимствования в статье  
“Energy imports swell Japan’s trade deficit”**

| Пример из источника | Латинский корень/слово  | Значение слова в современном языке | Значение латинского корня/слова |
|---------------------|-------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| deficit             | defic- / deficit        | дефицит                            | недостаток                      |
| July                | Julius                  | июль                               | месяц июль                      |
| cost                | con- / constare         | стоимость                          | сохранять цену                  |
| import              | im- / importare         | импорт                             | быть в                          |
| surge               | surg- / surgere         | рост цен                           | подъем                          |
| cheap               | caup- / caupo           | дешевый                            | мелкий торговец                 |
| ministry            | minister- / ministerium | министерство                       | министр                         |
| report              | reportar- / reportare   | отчет                              | вернуть                         |
| Monday              | lunae dies              | понедельник                        | день недели                     |
| double              | duplus                  | двойной                            | двойной                         |
| comparable          | comparabilis            | сравнимый                          | подобный                        |
| record              | cord- / recordari       | запись                             | запомнить                       |
| attribute           | attribut- / attribuere  | признак                            | выделение                       |
| demand              | demandare               | спрос                              | требовать                       |
| during              | dur- / durare           | во время                           | упорный                         |
| fossil              | foss- / fossilis        | ископаемое                         | копать                          |
| fuel                | focus                   | топливо                            | огонь                           |

Все живые языки имеют тенденцию к постоянному развитию, изменению и пополнению словарного запаса. Английский язык – не исключение. В течение трех веков литература Англии была трехязычной, существуя на французском, латинском и английском языках. Латинский язык оказал огромное влияние на состав словаря английского языка [10, с. 137–139, 11].

Таким образом, представленные примеры позволяют сделать вывод, что латинские заимствования – неотъемлемая часть лексики английского языка, что также можно подтвердить статистикой: на слова латинского происхождения приходится 29% заимствованных слов. Эти слова глубоко вошли в язык и стали его частью наряду с коренными.

### *Литература*

1. Аракин В. Д. История английского языка. Москва : Физматлит, 2003. 272 с.
2. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М.: Аспект пресс, 1998, 275 с.
3. Изучение английского языка [Электронный ресурс] : История английского языка: от зарождения до наших дней. Электрон. дан. Режим доступа : <http://www.native-english.ru/articles/history> (дата обращения 20.04.2014).
4. Ломакина О. О., Коваленко Н. С. Лексикология английского языка. Учебно-методическое пособие. Томск, 2009, 102 с.
5. Библиофонд. Электронная библиотека [Электронный ресурс] : Функциональные стили русского литературного языка. Электрон. дан. Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=444405> (дата обращения 20.04.2014).
6. The journal of Chinese medicine [Электронный ресурс] : Acupuncture regulation of blood pressure. Электрон. дан. Режим доступа : <http://www.jcm.co.uk/research-archive/article/acupuncture-regulation-of-blood-pressure-2596/> (дата обращения 20.04.2014).
7. Wikipedia the free encyclopedia [Электронный ресурс] : List of Greek and Latin roots in English. Электрон. дан. Режим доступа : [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_Greek\\_and\\_Latin\\_roots\\_in\\_English](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Greek_and_Latin_roots_in_English) (дата обращения 20.04.2014).
8. Oxford dictionaries. Language matters [Электронный ресурс] : Definition. Электрон. дан. Режим доступа : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/> (дата обращения 20.04.2014).
9. CCTV.com [Электронный ресурс] : Energy imports swell Japan's trade deficit. Электрон. дан. Режим доступа : <http://english.cntv.cn/program/asiatoday/20130820/100274.shtml> (дата обращения 20.04.2014).
10. Прохорова Н. М. Английская лексикология. Учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2012, 242 с.
11. Шепелева Е. В. Этапы формирования английского языка // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2011. № 23. С. 278–280.

## **ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ЛУНА И ГРОШ» У.С. МОЭМА**

*А. А. Савенкова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: М. А. Русина, ассистент кафедры  
лингвистики и лингводидактики

Лексика английского языка непрерывно развивается и обогащается с самого его зарождения вплоть до настоящего времени. Эволюции языка во время древнего, среднего и нового английского периода способствовало как появление исконно англий-

ских слов, так и перенимание слов из кельтских, скандинавских, латинского и многих других языков. Но особенно большое влияние на английский язык оказали французские заимствования.

«Заимствование – переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой» [1].

Процесс заимствования используется еще с древних времен. Любой развивающийся язык содержит в себе заимствованные слова, и это естественно, ведь они также являются стимулятором прогресса языка.

Слова, имеющиеся в словарном составе с древнеанглийского периода, изначально считаются английскими, они могут составлять около 30% всей лексики. Остальная же часть является результатом перенятия слов из латинского, греческого, скандинавского и других языков и языков групп.

Для открытия всей картины и мы возможности анализа настоящей лексической ситуации в современном английском языке, необходимо ознакомиться с его историей.

Англия и Франция имеют большую общую историю, благодаря которой английский язык так обогатился французской лексикой. Все началось с Нормандского завоевания, которое произошло в 1066 г., и продолжается до настоящего времени.

Еще в раннем Средневековье начался процесс заимствования слов из скандинавских языков, а активное развитие происходило в средневековое время из французского (старофранцузского) языка, в результате чего до настоящего времени наличествуют и не утрачивают свою ценность французские заимствования. Но после того как Англия завоевала доверие всего мира и показала себя как сильную страну, оказывающую влияние на другие страны Европы, проникновение заимствованных слов резко уменьшилось. Несмотря на борьбу с иностранными заимствованиями, французские слова в настоящее время являются неотъемлемой и большей частью английского языка [2].

В связи с этим в последнее время функционирующие французские заимствования не теряют свою актуальность и вызывают огромный интерес у многих ученых.

Изначально процесс заимствования протекал в разговорной форме. От французской аристократии, возглавившую Англию в новоанглийский период, пошли в ход французские слова,

обозначающие титулы, например: *madam* – *госпожа*; государственные, юридические и военные термины, например: *state* – *государство*, *justice* – *правосудие*, *captain* – *капитан*. А также обширно пополнился английский язык словами, означающими развлечения и наслаждения: *pleasure* – *удовольствие*.

В новоанглийский период в жизнь высших слоев английского общества вошло множество имеющих французские корни явлений, вещей, и, конечно же, слов. Слова особенно были связаны с времяпровождением и образом жизни аристократии, например: *restaurant* – *ресторан*. В это же время французские слова попадают в английский письменным путём, через литературу и учёные сочинения, поэтому меньше всего подвергались каким – либо изменениям [2].

Под изменениями подразумевается ассимиляция заимствований. Ассимиляция заимствований – это процесс, при котором заимствованные слова в языке преобразуются по его фонетическим, морфологическим и лексическим законам. Этот процесс нужен для того, чтобы заимствованные слова не «выдавали» свои корни и не выделялись среди родных слов языка.

Исследователи выделяют 3 типа ассимиляции заимствований:

1. фонетическая ассимиляция;
2. грамматическая (морфологическая) ассимиляция;
3. лексическая ассимиляция [3].

При переходе французские слова должны подчиняться фонетическим законам и, в том числе, правилам ударения слов английского языка, то есть, ударение с последнего слога должно перенестись на первый или второй слог корня. Процесс переноса ударения во французских заимствованиях происходил плавно. Начало было положено тем, что главное ударение на последнем слоге становилось второстепенным, а затем и исчезало вовсе. Например, слово *деревня* – *village* [*vi'la:dʒe*] (*франц.*) > *village* [*'vɪlɪdʒ*] (*англ.*).

В более ранний период французские слова заимствовались через устную речь, что позволяло словам быстро распространяться в языке и приобретать английское произношение. Сами англоязычные жители изменяли слова по их нормам.

Французские слова, заимствованные в более поздний период, проникали в английский язык в основном через литературу, как это было сказано ранее, поэтому в новоанглийский

период французские заимствования ассимилировались лишь частично, а некоторые слова и полностью сохранили свое французское произношение [3].

Помимо законов фонетики и правил ударения, французские слова должны были подчиниться и английскому грамматическому строю.

Самое очевидное – это то, что в английском языке французские слова лишились своих артиклей, которые выражали род и число существительных. Также в процессе ассимиляции у прилагательных исчезло окончание *s*, обозначающее множественное число.

Хотелось бы указать, что в английском языке существует множество французских префиксов и суффиксов, которые активно употребляются как с французскими заимствованными корнями слов, так и с английскими.

А также, заимствованное слово в принявшем его языке подвергается его лексическим изменениям:

1. Утеря изначальных этимологических связей, расширение значения и передача более сложных или даже абстрактных понятий, например: *money* из французского *monnaie* – *монета*. Разницу между словами *deep* (англ.) – *profound* (фр.) – *глубокий* можно увидеть на следующем примере: *deep sea* – *глубокое море* / *profound feeling* – *глубокое чувство* [2, с. 208].

2. развитие значений заимствованных слов по законам лексики принявшего языка;

3. сочетаемость заимствований со словами принявшего языка;

4. развитие словообразовательной продуктивности заимствованных слов в английском языке;

5. высокая народная употребительность, вхождение заимствований в словарный запас принявшего языка.

Рассмотрев все виды ассимиляции, мы можем утвердить, что все эти три вида тесно связаны между собой и постоянно находятся во взаимодействии. Все заимствованные слова подвергались этому процессу, какие-то больше, какие-то меньше. Следовательно, существует еще одна классификация ассимиляций: заимствованные слова могут быть полностью ассимилированными и частично ассимилированными. Хотя, степень ассимиляции может быть различной, в зависимости от того, насколько давно пришло слово, каким путем и насколько оно употребительно.

Полностью ассимилированные слова являются частью словарного состава принявшего языка. Полностью ассимилированные французские слова в английском языке пришли в основном в среднеанглийский период.

«Французские заимствования, которые пришли в английский язык в новоанглийский период после 1650 года, в основном ассимилировались лишь частично и остаются иностранными по произношению и орфографии. Особенно это касается слов, проникших книжным путем» [4, с. 45].

Книга, рассматриваемая нами в качестве примера, вышла в свет в 1919 г. Это роман У. С. Моэма «Луна и Грош». Это произведение вызывает особый интерес, так как заимствование французских слов в этот период практически прекратилось.

Роман представляет собой взгляд автора на биографию Чарльза Стрикленда, англичанина, который в 40-летнем возрасте внезапно бросает жену и детей, чтобы стать художником, и уезжает жить в Париж.

Сам автор имеет прямое отношение к Франции. Моэм родился в Париже и до 10 лет говорил только на французском языке. Английский он освоил только после того, как остался сиротой и был отправлен в Англию к родственникам. В Англии он учился и во время первой мировой войны он был агентом британской разведки. Моэм скончался в Сен – Жан – Кап – Ферра, городке около Ниццы [5].

В его романе «Луна и грош» сразу же бросается в глаза большое количество французских слов в их оригинальном виде, то есть, которые не были заимствованы английским языком. Моэм их использует для большего погружения в атмосферу Парижа, в которой находится главный герой и сам автор. Это могут быть названия улиц, отелей и ресторанов, реплики и выражения французов и тому подобное. Но конкретно мы будем рассматривать французские слова, которые были заимствованы английским языком в какой – либо период времени.

Самый простой способ определить в английском произведении французские слова – найти слова, не изменившие свою орфографию в процессе ассимиляции. Но нужно быть внимательным: очень легко спутать слова французского и латинского происхождения. Такие слова в большей части были заимствованы в новоанглийский период: *romantic* – роман-

*тический; table – стол; face – лицо; place – место, площадь; change – изменение; minute – минута; restaurant – ресторан; hotel – отель; servant – слуга; village – деревня; image – изображение; passion – страсть; service – обслуживание; excellent – отличный* и мн. др. [6].

Также почти сразу можно определить французские корни у слов, имеющих суффиксы – *ment*, – *able*, – *tion*: *government – правительство, agreeable – приятный, collection – коллекция, position – позиция* и т. д..

Распознать французские корни у английского слова можно также благодаря таким буквосочетаниям, как – *ch* –, – *ai* –, – *ion* и т. д., которые свойственны французской орфографии: *charm – шарм, chance – удача, illusion – иллюзия, religion – религия, affair – дело, avail – выгода* и т. д. [7].

На каждой странице этого романа можно сразу же обнаружить как минимум одно французское заимствованное слово, практически не вникая в его этимологию. Обычно такие слова проникли в язык в новоанглийский период и не ассимилировались графически до неузнаваемости, но все – равно подверглись фонетическим и грамматическим модификациям. Практически все слова, проникшие в среднеанглийский период, подвергались всем различным изменениям, и теперь это слова, которые не выделяются среди других английских слов. Если же тщательно разобрать данное произведение, то мы увидим, что процент заимствованных слов в нем более 50%.

Таким образом, большое количество функционирующих французских заимствований играет немаловажную роль в английском языке. Они обогащают словарный запас в различных сферах и дают больше возможностей для выражения мыслей и чувств. Во многом благодаря этому такой английский роман, как «Луна и Грош» У. С. Моэма наполнился красивыми литературными словами, сравнениями и метафорами, которые позволили автору более полно передать читателям все детали и атмосферу произведения.

#### *Литература*

1. Коллекция словарей [Эл. ресурс]: Большой энциклопедический словарь. Режим доступа к ресурсу: <http://www.vseslova.ru> (дата обращения: 10.04.2014).
2. Аракин В. Д. История английского языка. М. : Физматлит, 2009. 302 с.

3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М. : Флинта, Наука, 2012. 374 с.
4. Гинзбург Х. Лексикология английского языка. М. : Высшая школа, 1979. 269 с.
5. Морган, Т. Сомерсет Моэм. Биография. М. : Захаров, 2002. 446 с.
6. Harper D. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]: Этимологический словарь в сети. Режим доступа к ресурсу: <http://etimonline.com> (дата обращения: 18.04.2014).
7. Моэм У. С. Луна и Грош. М. : Прогресс, 1972. 239 с.

**ВЕРБАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АВТОРА В ПРОИЗВЕДЕНИИ  
ДЖОНА ДОННА «ОБРАЩЕНИЯ К ГОСПОДУ  
В ЧАС НУЖДЫ И БЕДСТВИЙ»**

*О. Б. Спесивцева*

*Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия*

Джон Донн (1572–1631) – английский поэт и проповедник, один из крупнейших представителей литературы английского барокко. Исследователи относят его к так называемым «метафизическим поэтам» (термин Сэмюэла Джонсона). В 1592 г. Донн поступил в юридическую школу Линкольнз Инн, где проучился около трех лет, юридическое образование оказало большое влияние на стиль его проповедей. В 1615 г. по желанию короля Якова I Донн принял англиканство (по рождению и воспитанию он был католиком) и был рукоположен в сан священника, а в 1621 г. был назначен настоятелем собора Св. Павла в Лондоне.

Произведения Джона Донна при его жизни распространялись в основном в рукописных вариантах. Прежде всего, разумеется, Донн известен как поэт, автор любовных элегий, сатир, поэм и сонетов. Однако проза составляет существенную часть его литературного наследия, хотя необходимо отметить, что буквально все его прозаические произведения связаны с религией. Это в первую очередь проповеди, а также «Эссе о божественности» и «Обращения к Господу в час нужды и бедствий».

Анализ вербально-семантического уровня представления языковой личности в последнем из названных произведений составляет содержание и цель данной статьи.

Изучение языковой личности является одним из ключевых направлений в лингвистике, поскольку в рамках антропоцен-



трической парадигмы ученые фокусируют свое внимание на личности человека говорящего (слушающего, читающего), его языковом сознании. «В работах последнего времени общепризнанным стал тот конструкт языковой личности, который разрабатывается Ю.Н. Карауловым» [1, с. 84].

Модель языковой личности Ю.Н. Караулова включает в себя уровни: а) вербально-семантический или лексикон личности; б) лингво-когнитивный, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире; в) мотивационный (прагматический), или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикон личности, т.е. систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей.

Ю.Н. Караулов отмечает, что «состав индивидуального лексикона поэта представлен обычно словоуказателем к его произведениям, и формальный анализ словаря может быть проведен по многим и разнообразным параметрам» [2, с. 104–105].

Анализ вербального уровня произведения «Обращения к Господу в час нужды и бедствий» проводился при помощи программ Word Tabulator 3.5 и AntConc 3.2 4w.

В таблице №1 указаны первые одиннадцать смысловых слов из частотно-упорядоченного словника (с абсолютной частотой больше 100), чтобы можно было сравнить их частотность в лексиконе Джона Донна и в современном корпусе английского языка.

Таблица 1

#### Сравнение частотности

| Текст <i>Devotions Upon Emergent Occasions</i> |                    |                       | Частотный словарь современного английского языка (British National Corpus) |
|--|--------------------|-----------------------|--|
| Слово  | Абсолютная частота | Относительная частота |  |
| Thy  | 649                | 0,129                 | 0,000062   |
| My   | 607                | 0,121                 | 0,0014525  |
| God  | 323                | 0,064                 | 0,0002266  |
| Man  | 227                | 0,045                 | 0,0005817  |
| Sin  | 137                | 0,027                 | 0,000013   |
| Soul   | 119                | 0,023                 | 0,0000286  |
| Fear   | 118                | 0,023                 | 0,0000888  |
| Body   | 113                | 0,022                 | 0,0024411  |
| Son  | 104                | 0,020                 | 0,0001246  |
| Death  | 103                | 0,020                 | 0,0001961  |
| Lord   | 101                | 0,020                 | 0,0001598  |

Из этой таблицы видно, что лексикон Джона Донна не вполне типичен. Самые частотные слова в его лексиконе гораздо менее употребительны в современном английском языке. В частности, это касается слова *thy* (наиболее простой случай, объясняющийся тем, что эта грамматическая форма вышла из употребления), а также слов *sin, soul, fear, Son, death* и *Lord*. Из чего можно сделать вывод, что вопросы, касающиеся греховности, души, страха и смерти в целом современных людей беспокоят гораздо меньше.

Самые крупные семантические центры («узлы ассоциативно-семантической сети» по Ю.Н. Караулову) исследуемого текста:

Таблица 2

**Крупнейшие семантические центры**

| <b>GOD (323)</b> | <b>SIN (137)</b> | <b>SOUL (119)</b> | <b>FEAR (118)</b> |
|------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| My (160)         | Original (9)     | My (46)           | Thee (15)         |
| Gracious (22)    | My (6)           | Immortal (2)      | Not (10)          |
| Is               | First            | Weeps             | I                 |
| Will             | Suspitions       | Ascension         | His               |
| Merciful         | Temptation       | Exaltation        | My                |
| Blessed          | Sick             | Heavenly          | God               |
| Immortal         | Sickness         | Terrify           | Suspicious        |
| Mighty           | Physician        | Healing           | Jealous           |
| Make             | Punishment       | Leprosy           | Terrify           |
| Give             | Guiltiness       | Leprous           | Continual         |

Рассмотрим особенности этих семантических центров, проанализировав ассоциативные связи.

Крупнейший семантический центр – это слово «**God**» (Бог) [In the specific Christian and monotheistic sense. The One object of supreme adoration; the Creator and Ruler of the Universe], его частотность в данном тексте равна 323.

Судя по частотности этого слова, можно сказать, что оно играет огромную роль в лексиконе автора. Проанализировав контекст, т.е. ассоциации, связанные со словом «God», можно увидеть, что чаще всего со словом «God» употребляется притяжательное местоимение «*my*». Таким образом, для Донна Бог, в первую очередь, это «его» Бог, т.е. нечто, находящееся очень и очень близко к автору, что автор считает «своим». Характеристики Бога: **gracious** (милостивый, добрый), **merciful** (милосердный, сострадательный), **blessed** (Святой, благословенный), **immortal** (бессмертный), а также глаголы, сочетае-

мые со словом «Бог» в донновском тексте: **to make** (делать, производить) и **to give** (давать, дарить) позволяют сделать вывод, что Бог для автора – это исключительно благая сущность, которая любит человека и делает для него все.

«I may breathe back these pious expostulations to **my God: My God, my God**, why is not my soul as sensible as my body?» [3]. В этом небольшом предложении обращение «My God» повторяется трижды, причем сначала автор пишет о Боге (I may breathe back <...> expostulations to my God), а потом обращается к нему непосредственно (My God, my God, why <...>).

«**O eternal and most gracious God**, who, considered in thyself, art a circle, first and last, and altogether» [3]. Здесь автор обращается к Богу как «вечному» (eternal) и «самому милосердному» (most gracious). Эпитет «eternal» (вечный) по смыслу примыкает к прилагательному «immortal» (бессмертный). Можно отметить, что именно фразой «O eternal and most gracious God» Донн начинает большинство (девятнадцать из двадцати трех) «Молитв» в этом произведении. Каждый раз он отмечает бессмертную природу и милосердие Бога.

Следующий семантический центр – слово «**Sin**» (грех) [An act which is regarded as a transgression of the divine law and an offence against God], оно встречается в тексте 137 раз.

Слово «**Sin**» употребляется в достаточно традиционном контексте, но можно отметить, что у Донна очень личное отношение к греху, он в первую очередь говорит о своих собственных прегрешениях, не забывая, безусловно, и о «первородном грехе» (самая высокая частотность у сочетаний «original sin» и «my sin»).

Грех для Дж. Донна непосредственно связан с искушением (Temptation), болезнью (Sickness), виной (Guiltiness) и наказанием (Punishment), т.е. его личное понимание греха включает в себя еще и представления о неотвратимом наказании за этот грех, причем формой наказания является физическая болезнь: «In this **sin**, and in all your **sins**, doth not the resisting of Thy particular helps at last draw upon us the **guiltiness** of all our **former sins**?» [3]. В данном примере автор пишет о чувстве вины человека за все совершенные им грехи.

«So to fall into the hands of the physician **is** a **sin**, and a **punishment** of **former sins**» [3]. Здесь автор пишет о том,

что болезнь – это наказание за грех (a punishment of former sins), но и сама болезнь, т.е. ситуация, когда больной оказывается в руках врача (fall into the hands of the physician), также определяется как «грех». Это не вполне обычный ход мысли, но здесь присутствует аллюзия на библейский текст «to fall into the hands of the living God» («впасть в руки Бога живого») (Hebrews 10:31), и когда фигура Бога подменяется фигурой врача, в руки которого ты «впадаешь» во время болезни, то совершенно очевидно, что такая подмена является грехом, т.к. атрибуты Бога начинают приписывать человеку (т.е. начинают ждать исцеления не от Бога, а от врача).

Следующий крупный семантический центр – слово «**Soul**» (Душа) [The spiritual part of man regarded as surviving after death and as susceptible of happiness or misery in a future state], его частотность в тексте равна 119.

Слово «**Soul**» у Дж. Донна употребляется тоже в религиозном контексте, как невидимая часть человека, которая связана с Богом и продолжает существовать после физической смерти. Душа, безусловно, бессмертна, и часто именно об исцелении души (а не тела) Донн молит Вседержителя. Душа связана с «восхождением» (Ascension), «возвеличиванием» (Exaltation), «небесами» (Heavens), «исцелением» (Healing), но она же может и заболеть «проказой» (Leprosy). Т.е. в понимании автора эта духовная составляющая человека не является неуязвимой, она может быть поражена различными недугами (духовными): «Have I such a **leprosy** in my **soul** that I must die alone; alone without thee?» [3]. Автор боится, что его душа настолько поражена проказой, что Бог оставит его, и умирать придется в одиночестве. Так что душа хотя и бессмертна, но, тем не менее, подвержена порче.

Последний семантический центр, который будет рассмотрен в данной статье, представлен словом «**Fear**» (страх) [The emotion of pain or uneasiness caused by the sense of impending danger, or by the prospect of some possible evil], и это слово встречается в тексте 118 раз.

Слово «**Fear**» у Донна, как правило, употребляется в довольно специфическом контексте – прежде всего как «Страх Божий». Самое высокая сочетаемость у слова «**fear**» – со словом «**Thee**», т.е. имеется в виду сам Господь, к которому автор

обращается на «Ты»: «But when must I fear Thee?» (Когда же мне должно бояться Тебя?). Поэтому высокая сочетаемость у слова «fear» так же и с местоимением «I», т.е. именно о своем страхе перед Богом говорит автор, но говорит он не с читателем, а обращается непосредственно к Творцу. Разумеется, многие слова, связанные в тексте со словом «страх» также несут отрицательные коннотации: «suspicious» (подозрительный), «jealous» (ревнивый), «to terrify» (ужасать), «continual» (непрерывный), т.к. в главной христианской книге сказано, что «страшно впасть в руки Бога живаго» (Евр. 10, 31), и автор произведения очень явственно это ощутил. Хотя есть в тексте и такие ситуации, когда слово «fear» употребляется вне религиозного контекста, в самом традиционном смысле, как боязнь болезни и смерти, что испытывает каждый человек.

«So well hast thou provided that we should always **fear thee**, as that thou hast provided that we should **fear** no person but **thee**, nothing but **thee**» [3]. Здесь идет речь о страхе перед Богом, к которому автор обращается на «Ты». Подчеркивается мысль, что мы должны бояться Бога, именно Бога, а не человека. Страх перед Богом спасает от страха перед человеком.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что лексикон Джона Донна имеет преимущественно религиозную окраску, и для языковой личности автора на этом уровне характерны искренняя и глубокая религиозность, острое ощущение своей греховности и несовершенства и страх перед Творцом, но одновременна и вера в Его помощь и милосердие.

#### *Литература*

1. Прохоров, Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации / Ю.Е. Прохоров. – М., Екатеринбург, 2006. – 320 с.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Donne J. Devotions Upon Emergent Occasions // GUTENBERG.ORG: Free ebooks. Project Gutenberg. 1971. URL: <http://www.gutenberg.org/files/23772/23772-h/23772-h.htm> (дата обращения: 10.03.2014)
4. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс] / OUP Oxford, 2nd Revised Edition. – 2009. – 1 CD-ROM. – Загл. с этикетки диска.
5. British National Corpus // BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY. Free BNC interface. 1991. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 10.03.2014)

## АМЕРИКАНСКИЙ МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В МУЗЫКЕ И КИНЕМАТОГРАФЕ

*А. И. Стоянова, М. А. Смокотина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Ан. А. Ким, к. истор. н.,  
доц. каф. лингвистики и лингводидактики

Сегодня молодежный сленг настолько распространён, что мы не можем обойти эту тему стороной. С определённого возраста многие из нас окунаются в его стихию, но со временем сменяют его на литературный разговорный язык. Несмотря на объективное существование молодёжного сленга, это явление не устоялось во времени, оно является подвижным и меняющимся. Поэтому есть трудности в изучении этой темы.

В данной статье мы исследуем американский молодежный сленг, который нашел отражение в музыкальной культуре и кинематографе, наша цель – показать значение молодежного сленга в развитии языка.

Молодежный сленг является средством общения большого количества людей, объединенных возрастом, да и то весьма условно. Носителями сленга являются, как правило, люди 12–30 лет. Сленг охватывает практически все области жизни, описывает практически все ситуации, кроме скучных, поскольку сленговое слово рождается как результат эмоционального отношения говорящего к предмету разговора.

Молодёжный сленг – одно из составляющих процесса развития языка, его пополнения, его многообразия. Ведь язык не может развиваться сам по себе, обладая мистической и мифической субъектностью. Его развивают. Он вбирает в себя другие языки за счет коммуникации [1].

Безусловно, язык формируют поэты и писатели, мастера слова. Сленг – это постоянное словотворчество, в основе которого лежит принцип языковой игры. Нередко именно комический, игровой эффект является главным в сленговом тексте. Молодому человеку важно не только «что сказать», но и «как сказать», чтобы быть интересным рассказчиком. Сленг – это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления [1].

Сленг в американском английском языке составляет одну треть слов разговорной речи. Отношение к нему не у всех оди-

наковое. Некоторые преподаватели считают, что совершенно незачем учить всякие там «издевательства над классическим английским языком». Конечно, это верно, но в таком «идиоматическом языке», как английский, к сленгу нужно относиться повнимательнее. Многие слова пришли из сленга и уже давно стали нормой. Но ортодоксы лингвистики стараются сего факта не замечать [2].

В тридцатые, сороковые, пятидесятые годы из Америки в Европу благодаря кино и музыке, шел усиленный экспорт слов и выражений. В 60-х годах этот процесс стал двусторонним и более бурным. Какое-нибудь словцо, прозвучавшее из уст любимого рок-музыканта, актера, легко подхватывалось молодежью. Где-то слово прижилось, где-то пропало. И вот через десять-пятнадцать лет оно в одном месте уже вроде как вошло в обиход, стало считаться нормой, а в другом месте оно все еще сленг [3].

Но бурный процесс обогащения языка новыми словами не закончился в шестидесятые. Он продолжался и в семидесятые, и в восьмидесятые, в конце которых, не без помощи тех же рок музыкантов, возникло много новых понятий либо воскресили хорошо забытые старые. Пошла волна обильных сокращений. Продолжается этот процесс и по сей день [3].

Жизнь современного молодого человека не видится без таких научных изобретений, как телефон, компьютер, Интернет, телевидение и др. А значит, то, что мы воспринимаем из этих источников должно быть понятным, общедоступным, и в то же время привлекающим внимание, чтобы не затеряться в большом информационном потоке. Этим во много объясняется обильное использование сленга, придающего яркую эмоциональную окраску и позволяющего быть на одной волне со зрителем и слушателем. Молодежный сленг, отображая реалии глазами молодых людей, охватывает молодежную культуру, значимую часть которой составляет современная музыка и сериалы, где мы находим множество примеров сленговых слов и выражений.

*Сленг из сериала «Supernatural» – Сверхъестественное:*

**Why the poopface?** – что за недовольное лицо?

e.g. «Hey, why the poopface? – Stop making fun of me» (Что за недовольная рожа? – Перестань стебаться надо мной).

**You my friend are a gentleman and a scholar** – ты, друг мой, замечательный человек.

e.g. «Steve, thanks heaps for picking my sister up from the airport. You my friend are a gentleman and a scholar!» (Стив, спасибо, что подвез мою сестру из аэропорта. Ты, друг мой, замечательный человек)

**Ninja one's way in** – прокрасться куда-либо незаметно.

e.g. «I just have to ninja my way into the house and steal that freaking thing» (Мне нужно тихо пробраться в дом и украсть эту гребаную вещь).

**Shut your cake trap** = shut your mouth – умолкнуть, закрыть рот.

e.g. «Shut your cake trap, I'm tired of hearing what you have to say» (Умолкни, надоело слушать тебя).

**Don't ruin my buzz** – не ломай кайф.

e.g. «C'mon, I have my beer and my burger. Don't ruin my buzz. I'm not going anywhere». (Ну ты что, я с пивом и гамбургером. Не ломай кайф. Я никуда не хочу.)

**Shotgun!** (I call shotgun!) – Я на переднем сидении!

e.g. «Shotgun. – Duude, I called it like 3 minutes ago. – Ok, you can have it» (Я на переднем! – Я сказал, что занял, уже минуты три назад. – Ну, ладно, так и быть) [4].

*Сленг из сериала «Friends». Друзья*

**Walk us through it, honey.** – Давай всё по порядку рассказывай, дорогой.

**Night-night – Janice.** Споки-ноки, Дженис.

**Groovy** – клевый

Wow, cool poster. Or should I say **groovy** poster? So, ahh, where were we? – Классный постер. Или я должен сказать «Клевый постер». На чем мы остановились? [5].

*Сленг из мультсериала «Family Guy». Гриффины.*

**to stick out** – разоблачить.

e.g. «We've just gotta make sure we don't do anything that makes us stick out» (Мы только должны убедиться, что мы не делаем ничего такого, что может нас разоблачить).

**to hit the sack** – лечь спать.

e.g. «Yo man, I'm pretty tired. I guess I'm gonna hit the sack». (Чувак, я устал. Наверно, пойду лягу спать)

**do me a lemon** – «я тебя умоляю», ироническое восклицание.

e.g. «Do you want to buy my iPod for 100 quid?» – «Do me a lemon. I could get one on ebay for 50.» (Хочешь купить мой iPod за 100 фунтов? – Я тебя умоляю, да я могу купить такой на ebay за полтинник)

**drama queen** – примадонна, истеричка, человек, склонный к наигранным реакциям и драматизму.



e.g. «Mary blows everything out of proportion! She's such a drama queen!» (Мэри всегда делает из мухи слона! Она такая истеричка!)

**to take a chill pill** = calm down – успокойся, расслабься.

e.g. «Hey, stop shouting, woman. Take A Chill Pill! I got it.» (Эй, перестань кричать. Успокойся! Все под контролем).

**Bimmer** – автомобиль BMW, бэха.

e.g. «That guy drives a pimp bimmer». (Тот чувак катается на бэхе).

**dime** (ten out of ten) – очень привлекательная девушка.

e.g. «Damn, did you see that girl? She's such a dime!» ( О, черт, ты видел эту девушку? Она очень привлекательна).

**homie** – братан, друган, человек, с которым ты вырос, близкий друг: e.g. «Yo, homie, I'll be at my house in case you want to come kick it later» (Друган, я буду дома, если захочешь потусить) [5].

В качестве примеров использования молодежного сленга в песнях были использованы композиции следующих исполнителей:

«Can You Hear Me? (Ayayaya)» – Wiley, «Snap Backs And Tattoos» – Driicky Graham, «Just Dance» – Lady Gaga feat. Colby O'Donis, «Autobiography» – Nicki Minaj

“Now, **ink** on my chest” (Теперь у меня на груди рисунок)

“I got “Nice **whips**, **fly chicks**” (Классные тачки, клёвые тёлки)

“My **shades** on, tell ‘em I still see ‘em” (Я надел темные очки, скажи им, что я их вижу)

“Vibe alive in the club when I **roll in**”

(Клуб начинает зажигать с новой силой, когда в нём появляюсь я)

“She’s gonna **hang with** me” (она собирается замутить со мной)

“This beat is **sick**” (Музыка просто отпадная!)

“She so starstruck the **gal** all stuck” (Она так ошарашена встречей со мной, что девочку реально заклинило)

“Don’t slow! Drive it! Clean it! Lights out! Bleed it! Spend the last **dough**...”

(Не тяни резину! Завлекай меня! Но делай это честно! Выключи свет! Старайся изо всех сил! Потрать всё до копейки...)

“**The baddest** in town” ( Лучшая во всём городе )

“Grab the iron and **black out** like I’m retiring”

(Я взяла пистолет и оставила все в прошлом, будто отправив на пенсию)

“Entrepreneur and the **moguls**” (Бизнесменам и большим шишкам)

Анализируя приведенные примеры можно сделать вывод, что большое количество сленговых слов и выражений

представляют собой метафоры или эпитеты, которые привно- сят в речь элементы новизны и крайне эмоционального и экс- прессивного восприятия.

| Метафоры                  | Эпитеты |
|---------------------------|---------|
| poopface                  | dime    |
| a gentleman and a scholar | Groovy  |
| cake trap                 | buzz    |
| drama queen               | homie   |
| shades                    | ink     |
| dough                     | sick    |
| black out                 | baddest |
| moguls                    |         |
| Shotgun                   |         |

Сленг, представлявший собой особое использование мета- фор и экспрессии, являет собой срез речевой культуры, охва- тывая различные социальные и возрастные слои общества. Что касается американского сленга, то его формирование, как было отмечено выше, неразрывно связано с различными социальны- ми явлениями, на которые обычно молодежь реагирует особо остро. Молодежный сленг подобен его носителю: он резкий, громкий, дерзкий. Сленг – это живой, подвижный язык, кото- рый идет в ногу со временем и реагирует на любые перемены в жизни страны и общества. А так как «перемен» требует, в ос- новном молодежь, то становятся понятным повсеместное ис- пользование молодежного сленга в современной культуре [1].

#### *Литература*

1. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирова- ние // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.
2. Михаил Голденков. Осторожно hot dog! Современный активный english. – 2-е издание, испр. и доп. – Москва : ЧеРо, 1999. – С. 5.
3. Гинзбург, Р. З. и другие. Лексикология английского языка. – М: Высшая школа, 1990. – С. 271.
4. Английский онлайн [Электронный ресурс]; Режим доступа : <http://www.lingvistov.ru/slang-supernatural/> (дата обращения 15.04.2014)
5. Лингво-лаборатория «Амальгама» [Электронный ресурс]; Режим досту- па : <http://www.amalgama-lab.com/songs/>
6. Blab Club – Клуб Разговорного Английского [Электронный ресурс]; Ре- жим доступа : <http://www.blab-club.ru/category/yazykovaya-praktika/serial/> (дата обращения 17.04.2014)

# ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

---

## СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

*Л. Р. Айтыкина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Полякова, к.филол.н., доц.

**Литературный перевод определяется как социокультурная** деятельность по обеспечению единого литературно – художественного пространства, включающая межязыковые, межкультурные и художественно-эстетические компоненты. Сущностные характеристики художественного перевода обусловлены его интерактивным характером, связанным с нацеленностью на обеспечение взаимодействия в межкультурной художественной коммуникации [1, с. 10].

Постоянно возрастающее количество художественных переводов делает проблему качества перевода одной из центральных. Проблема качества перевода многоаспектна. Никто не возражает против точности в переводе, но как ее определить, где границы между «точностью», с одной стороны, и «вольностью» – с другой [2, с. 3].

Перевод является средством освоения другой культуры. В процессе познания другой классовой культуры перевод в той или иной степени не точен, поскольку переводчик неизбежно, будь то преднамеренно или «невольно», подчеркивает и усиливает одни элементы, ослабляя другие. Такая «перекраска» (иногда даже сюжетная) переводимого произведения осуществляется в разных случаях в весьма различной степени. Наиболее типичными и яркими формами «перекраски» являются:

1. Вольные переводы, граничащие с пересказами или переработками, которые были весьма распространены в феодальную эпоху;
2. «Облагораживающие» переводы – переделки (вплоть до трансформации сюжета);

3. Появившиеся еще в XIX в. приемы перевода, наблюдавшиеся особенно в драматических произведениях, например, сокращения, «выдумывание» счастливого конца и т. д.;

4. Прямые фальсификации, преследующие политические цели [3, с. 34].

В середине XIX века в связи с официальным курсом буржуазной литературно-научной общественности на «точность» (конечно, весьма условную) и развитием оппозиционной прессы случаи такой неприкрытой фальсификации стали относительно редкими.

Во многих переводах встречаются более тонкие методы «фальсифицирующего» перевода, например, метод *неточного перевода*, разновидности которого часто бывают в комбинированном виде:

1. *Перевод объясняющий*, при котором упрощаются или пересказываются все те места в подлиннике, которые, по мнению переводчика, могли бы показаться читателю неясными или непонятными при буквальной передаче;

2. *Перевод сглаживающий*, заключающийся в избежание или упрощенной передаче встречающихся в оригинале смысловых и стилистических трудностей (сокращение длинных предложений, замена редких слов и выражений наиболее употребляемыми, замена конкретных понятий более абстрактными);

3. *Перевод украшающий* – переводчик, стремясь приблизиться к «художественному эффекту» и руководствуясь своими субъективными предпочтениями, «улучшает» подлинник (например, выбирая более «яркие» эпитеты и выражения, устраняя то, что в подлиннике ему кажется «грубым» или «неуклюжим», внося в произведение «плавность», добавляя «удачные», по его мнению, образы) [4, с. 55].

Хотя многие из этих моментов объясняются часто не какой-либо тенденциозностью переводчика, а исключительно его технической неумелостью, они во всех случаях способствуют внесению в произведение черт, чуждых мировоззрению самого автора. Особенно ярко сказываются результаты «вольного» метода в переводе стихов, где специфика материала (метрика, рифмы) вынуждает переводчика использовать вышеупомянутые методы неточного перевода. В. М. Жирмунский в своем исследовании «Гёте в русской поэзии» [5, с. 15]

показал, каким последовательным переосмыслениям подвергался у нас Гёте в зависимости от классовых идеологических позиций ряда его русских переводчиков.

В противоположность вольному переводу, *точный* (или *адекватный*) перевод ставит себе целью точное воспроизведение текста подлинника со всеми особенностями его словесного оформления. Совершенно очевидно, однако, что такой перевод не должен сводиться к механическому «калькированию» подлинника (буквальной передаче слово в слово), при котором утрачивается вся его красочность и экспрессивность. Адекватность достигается лишь в том случае, если помимо буквального смысла текста передана и вся его эмоциональная выразительность, а также все существенное в его словесно-звуковом оформлении, имеющем значение не только в стихах, но и в прозе (синтаксический рисунок, ритм, характер звучания). Если в абсолютном смысле эта задача и не всегда выполняется, то непередаваемые элементы, как показывает практика, могут быть доведены до минимума, и проблему адекватного перевода в целом можно считать вполне разрешимой [6, с. 3].

Главная цель перевода – достижение адекватности. Основная задача переводчика при достижении адекватности – умело произвести необходимые переводческие трансформации, для того, чтобы текст перевода как можно более точно передал всю информацию, заключённую в тексте оригинала при соблюдении соответствующих норм переводящего языка.

Переводческие трансформации представляют собой особый вид перефразирования – межъязыковое, которое имеет существенные отличия от трансформаций в рамках одного языка.

Проследим на примере перевода Б. Хлебникова романа Б. Шлинка «Der Vorleser», какими видами трансформаций автор пытался достигнуть адекватности при переводе.

1. *Aber da war nichts, was mich ausgefüllt und abgelenkt hätte; der Arzt ließ noch nicht zu, daß ich die Schule besuchte, der Bücher war ich nach Monaten des Lesens überdrüssig, und die Freunde schauten zwar vorbei, aber ich war schon so lange krank, daß ihre Besuche die Brücke zwischen ihrem und meinem Alltag nicht mehr schlagen konnten und immer kürzer wurden.* – 'Но в тот период не находилось ничего такого, что могло бы меня занять и отвлечь; врач еще не разрешал мне ходить

в школу, книги после нескольких месяцев чтения мне надоели, а друзья хоть и заходили, но я был уже так долго болен, что их посещения не могли больше навести мостов между их буднями и моими и становились все короче'. В этом предложении виден пример синтаксической замены: подчинительной связи на сочинительную. Для русского языка более характерно преобладание сочинительных связей, поэтому при переводе с немецкого часто происходит замена подчинительной связи на сочинительную.

2. **Ganz lernte ich es nie.** – 'Хотя до конца я этому так никогда и не научился'. Здесь переводчик добавил противительный союз «хотя».

3. **Ich weiß nicht, woher ich die Courage nahm, zu Frau Schmitz zu gehen.** – 'Не знаю, откуда у меня взялась смелость снова пойти к фрау Шмитц'. Здесь присутствует прием лексического добавления: добавлено наречие «снова».

4. **Kehrte sich die moralische Erziehung gewissermaßen gegen sich selbst?** – 'Может быть, моральное воспитание в известной степени обернулось само против себя?' В этом предложении добавлено словосочетание «может быть».

5. **Wenn der begehrlische Blick so schlimm war wie die Befriedigung der Begierde, das aktive Phantasieren so schlimm wie der phantasierte Akt – warum dann nicht die Befriedigung und den Akt?** – 'Если похотливый взгляд был таким плохим, как и удовлетворение страсти, а активное фантазирование таким плохим, как и непристойный предмет фантазий – почему бы тогда сразу не взяться за удовлетворение и за непристойный предмет?' В данном предложении присутствуют лексические добавления: «der phantasierte Akt» переведено как «непристойный предмет фантазий».

6. **Ich erfuhr Tag um Tag, dass ich die sündigen Gedanken nicht lassen konnte.** – 'Из дня в день я осознавал все больше, что я не в состоянии отбросить эти греховные мысли'. В самом начале предложения присутствует перестановка, так же здесь использован прием добавления («все больше»). Кроме того глагол «lassen» переведен как «отбросить от себя» (прием конкретизации).

7. **So kannst du nicht nach Hause.** – 'Ты не можешь идти так домой'. В предложении переводчик использовал такой вид стилистической трансформации, как компенсация.

8. *Jungchen, ich schau nicht hin.* – ‘Парнишка, я на тебя не смотрю’. В этом предложении переводчик использовал прием перестановки.

9. *Ich drehte mich um.* – ‘Я повернулся к ней’. В этом предложении добавлено выражение «к ней».

10. *Ihre nackten Arme waren blass. Die Handgriffe, mit denen sie das Bügeleisen aufnahm, führte und absetzte und dann die Wäschestücke zusammen- und weglegte, waren langsam und konzentriert.* – ‘Ее оголённые руки были бледными. Их действия, когда она брала утюг, водила им, оставляла его в сторону и потом складывала и перекладывала белье, были медленными и сосредоточенными’. В этом предложении мы видим пример генерализации: существительное «Handgriffe» переведено, как «руки». Переводчик заменил понятие более узкого значения на понятие широкого значения.

11. *Bahnhofstraße, Häusserstraße, Blumenstraße – seit Jahren war es mein Schulweg.* – ‘Банхофштрассе, Хойсерштрассе, Блюменштрассе – не один год это была моя дорога в школу’. В этом предложении виден пример лексико-грамматической трансформации – антонимический перевод. «seit Jahren» переведено как «не один год». Конечно, можно было бы перевести это выражение как «в течение многих лет», но переводчик посчитал, что стилистически лучше будет использовать антонимическую конструкцию.

12. *Alles war mir vertraut.* – ‘Мне все было знакомо до мелочей’. Здесь добавлено выражение «до мелочей». Это добавление не является обязательным, но переводчик посчитал его стилистически необходимым.

13. *Ich bat meine Freundinnen, Strümpfe anzuziehen, aber ich mochte meine Bitte nicht erklären, das Rätsel der Begegnung zwischen Küche und Flur nicht erzählen.* – ‘Я не раз просил потом своих подруг одеть чулки, но не желал объяснять им свою просьбу, рассказывать о загадке той встречи между кухней и прихожей’. В этом предложении мы видим примеры добавлений: выражение «не раз», местоимение «им» и местоимение «той». Переводчик прибег к этим трансформациям из стилистических соображений.

Проанализировав перевод романа Б. Шлинк «Чтец», выполненный Б. Хлебниковым, я пришла к выводу, что чаще всего

переводчик использует добавление как один из подтипов семантической трансформации. Такой выбор можно мотивировать формальной невыраженностью семантических компонентов словосочетания в языке оригинала. Семантические трансформации, однако, никак не повлияли на содержание текста, а лишь способствовали его пониманию.

#### *Литература*

1. Макарова, Л. С. Коммуникативно-прагматические аспекты художественного перевода: Автореф. дис. д-ра филол. наук / Л. С. Макарова. – М. : Мосты, 2005. – Вып. 2 (14). – 40 с.
2. Раренко, М. Б. О границах «точности» и «вольности» в художественном переводе [Электронный ресурс] : электронная версия статьи / М. Б. Раренко. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/download/32268960.pdf>
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 190 с.
4. Комиссаров, В. Н. Слово о переводе / В. Н. Комиссаров. – М. : Международные отношения, 1973. – 215 с.
5. Жирмунский, В. М. Гёте в русской поэзии [Электронный ресурс] : электронная версия статьи / В. М. Жирмунский. – Режим доступа : <http://www.on-island.net/Literature/Litnasledstvo/vol4-6.pdf>
6. Раренко, М. Б. О границах «точности» и «вольности» в художественном переводе [Электронный ресурс] : электронная версия статьи / М. Б. Раренко. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/download/32268960.pdf>
7. Schlink, B. Der Vorleser: Roman / B. Schlink. – Zürich : Diogenes Verlag, 1995. – 208 S.
8. Шлинк, Б. Чтец: Роман / Пер. с нем. Б. Хлебникова. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. – 224 с.

## **К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА» В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

*А. П. Вознюк*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Ф. Л. Косицкая, к. филол. н., доц.*

Переводчик – одна из профессий, где основой успеха является самостоятельная работа в процессе обучения, личный настрой на самосовершенствование. «Перевести – значит выразить верно, и полно средствами одного языка то, что уже вы-



ражено ранее средствами другого языка» [1, с. 15]. Переводчик, передавая содержание иноязычного текста, создает на языке перевода информационно и коммуникативно равноценный текст. Недостаточно просто знать два языка, необходимо их знать «по-переводчески», т.е. в сочетании с правилами и условиями перехода от единиц одного языка к другому.

Актуальность изучения «ложных друзей переводчика» (межъязыковых паронимов) обусловлена, прежде всего, нарастающим интересом к проблемам теории перевода, а также общей направленностью семантических исследований в таких разносистемных языках, как русский и французский.

«Сопоставление лексического состава двух или нескольких языков дает возможность обнаружить немало слов, внешне сходных по форме, то есть по звуковому или буквенному составу. Это, в основном, заимствованная лексика или так называемая интернациональная лексика. Но, несмотря на кажущуюся общность и внешнее сходство интернационализмов в разных языках, эти слова могут явиться источником серьёзных переводческих ошибок и недоразумений, существенно затрудняющих коммуникацию, т.к. переходя из одного языка в другой, они могут развивать и изменять свои значения» [2, с. 2].

Ложные друзья переводчика (фр. *faux amis*), или межъязыковые омонимы (межъязыковые паронимы) – это пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении. Часть из них образовалась из-за того, что после заимствования значение слова в одном из языков изменилось, в других случаях заимствования вообще не было, а слова происходят из общего корня в каком-то древнем языке, но имеют разные значения; иногда созвучие абсолютно случайно. Например, укр. Місто – город, а не «место»; рух – движение; англ. *angina* – стенокардия, а не ангина; *genial* – добрый, а не гениальный; фр. *journal* – газета, а не журнал. Всем изучающим иностранные языки не раз приходилось сталкиваться с подобной проблемой. Термин «ложные друзья» был введен Максимом Кёсслером и Жюлем Дероккиньи в 1928 году в книге: «*Maxime Kœssler, Jules Derocquigny. Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais (Paris, 1928)*». «Частным случаем «ложных друзей» являются псевдоинтернационализмы – межъязыковые омонимы,

которые при переводе напоминают по своей графической и/или фонетической форме и ассоциирующиеся со словами интернациональной лексики, и вызывающие любого порядка трудности при переводе: полное или частичное нарушение смысла высказывания, нарушение лексической сочетаемости или стилистического согласования слов в высказывании» [3, с. 13].

С другой стороны, помимо «ложных друзей переводчика» имеется список слов, которые в двух данных языках имеют одинаковое значение и сходное звучание. Подобные «истинные друзья переводчика» называются лексическими когнатами. Различают когнаты полные и частичные. Таким образом, переводчику необходимо знать точный перевод каждого слова, чтобы не исказить смысл переводимого текста.

«Она <проблема изучения «ложных друзей переводчика»> становится тем сложней, чем тоньше нюансы различий значений сталкивающихся слов. Более того, не всегда словари помогают различить эти нюансы, особенно когда речь идет о многозначных словах. И, наконец, сходство формы психологически «давит» на переводчика, притупляет его бдительность, словом, не стимулирует его обращение к словарю» [4, с. 330].

Основная цель нашего исследования заключается в изучении функционирования «ложных друзей переводчика» в русском и французском языках, а также специфики структурно-семантических характеристик исследуемой лексической системы.

Приведем список пар «ложных друзей переводчика»:

| <b>Russe – Français:</b>  | <b>Français – Russe:</b>   |
|---|--|
| Агитация «propagande» – agitation «волнение, брожение»  | Apparat – пышность, торжественность (appareil – аппарат)   |
| Алименты «pension alimentaire» – aliments «продукты питания»  | avatar – превратность, неприятность, передряга; превращение, метаморфоза, перемена (так же аватара)  |
| Анализ (медицинский) (m.) – examen (m): ~ de sang – анализ крови  | balade – прогулка (баллада – ballade)  |
| analyse: laboratoire d'analyses médicales – (биохимическая) лаборатория   | champignon – любой гриб (шампиньон – champignon de couche)   |
| Анкета «questionnaire, formulaire» – enquête «расследование, следствие; опрос, обследование»                            | criquet – саранча, кобылка (крикет – cricket)  |
| Афера «spéculation» – affaire «дело»  | dénomination – название, наименование (не только деноминация)  |
| Галантерея «mercerie» – galanterie «галантность, комплимент женщине»  | dépression – низина, впадина, оседание, понижение, подавленность, угнетённость (не только депрессия) |
| Гардероб (m.) (в театре, музее) – vestiaire; (одежда одного человека) garde-robe (f); (шкаф для одежды) ust. garde-robe | desserte – обслуживание; сервировочный столик (десерт – dessert)                                     |

|  |   |
|--|---|
| Журнал «magazine» – journal «газета»   | dissertation – школьное сочинение, рассуждение на научную тему, нудное рассуждение (диссертация – thèse)  |
| Диета (ж.) – régime (m): être au régime – быть на диете; diète (f) – диета (только лечебная, не для похудения) | étique – чакхлый, истощённый (этика – éthique)  |
| Диссертация (ж.) – thèse (f) (dissertation – сочинение, письменное рассуждение)                                | faculté – способность; свойство, возможность, право, власть, полномочия, товары, груз (не только факультет)   |
| Каникулы «les vacances» – canicule «период летний жары»  | fourchette – вилка, ключица (у птиц), штык (фуршет – buffet)  |
| Кастет «matraque» – casse – tête «головоломка, палица, оглушительный шум»                                      | garnir – снабжать, вооружать, снаряжать, убирать, украшать, отделявать, обшивать, обкладывать, наполнять; заполнять; покрывать (гарнир – garniture) |
| Кондуктор «contrôleur (bus)» – conducteur «водитель, проводник»  | gazette – болтун; сплетник (газета – journal)   |
| Ксерокс (м.) – photocopie (f)  | majot – военный врач, помощник командира полка, лучший ученик выпуска (не мажор – majeur, не майор – commandant)                                    |
| Купе «compartiment de train» – coupé «тип автомобиля»  | officiant – отправляющий богослужение (официант – serveur, garçon)  |
| Магнитофон (м.) – chaîne (f) hi-fi (проигрыватель); magnétophone (записывающее устройство)                     | pénal – уголовный (пенал – plumier)   |
| Мармелад (м.) – pâte (f) de fruits (marmelade – повидло)   | port – неправота, вина (торт – tarte, gateau)   |
| Массажист (м.) – kinésithérapeute, разг. kiné  | vinaigrette – заправка для салатов с уксусом (винегрет – salade composée)   |
| Минус «moins (math)» – minus «глупец»  |   |
| Пароль «mot de passe» – parole «слово, речь»   |   |
| Пижон «snob» – pigeon «голубь; простофиля»   |   |
| Портфель «serviette» – portefeuille «папка, бумажник, должность министра»                                      |   |
| Препарация (вскрытие, препарирование)  |   |
| «dissection» – réparation «подготовка»   |   |
| Приз «prix» – prise «взятие, захват»   |   |
| Сериал (м.) – feuilleton (m)   |   |
| Чек (м.) (талон из кассы, удостоверяющий, что покупаемый товар оплачен) – ticket (m) de caisse                 |   |

«Хотя вопрос о «ложных друзьях переводчика» привлекает внимание многих специалистов по переводу и по преподаванию иностранного языка, детальное исследование этой категории слов для подавляющего большинства языков отсутствует. Если не касаться кратких, более или менее случайных списков в отдельных статьях и учебных изданиях, здесь можно назвать, по сути, только двуязычные словари на материале французского и английского, испанского и французского, немецкого и французского, испанского и русского, английского и русского, русского и польского языков» [5, с. 57].

Также важно учитывать, что, слово может иметь несколько разных значений, следовательно, при переводе предложения необходимо из этих многих значений слова выбрать одно. При выборе адекватного перевода необходимо исходить из стиля, жанра и общего содержания переводимого текста.

Взаимное влияние лексической составляющей различных языков является неоспоримым фактом. Однако проблема «ложных друзей переводчика» обусловлена определенной самобытностью каждого развитого языка, имеющего свою письменность и свои традиции. Вследствие этого сходные слова обычно употребляются в разных языках в различных значениях.

Научное изучение этой проблемы только начинается. Между тем трудно переоценить ее значение и для общей теории перевода и для сравнительной лексикологии родственных и неродственных языков. Речь идет о создании серии новых специальных словарей, которые помогут мастерам перевода в их большой и ответственной работе.

#### *Литература*

1. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1963. 284 с.
2. Гикал Л.П. Квазиинтернациональная лексика как явление межъязыковой асимметрии : на материале русского, английского и немецкого языков: автореф. дис. канд. филол. наук. Краснодар. 2005. 34 с.
3. Муравьев В.Л. «Ложные друзья переводчика»: Пособие для учителя французского языка. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 49 с.
4. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 350 с.
5. Гикал Л.П. Межъязыковые контакты и заимствования // Наука Кубани. Краснодар, 2003. С. 57–61.

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

*Гербель*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Корнилова, к.филол.н., доц.

В век глобализации все большую популярность приобретает медицинский туризм. Под этим понятием понимают одно из направлений туризма, целью которого является организация лечения граждан за границей. Медицина развивается повсеместно, но необходимость в миграции с целью получения наиболее качественных, а порой и более низких по стоимости медицинских услуг остаётся. Это связано в первую очередь с не-

равномерным развитием медицины в разных странах, а также с разнящейся технической и финансовой составляющей медицинской отрасли в различных регионах. Выбор пациентов, в основном, останавливается на таких странах, как Германия, Израиль, Швейцария, США и т. д. С развитием медицинского туризма, также возникает потребность в устном и письменном переводе, который является гарантом обеспечения контакта между двумя сторонами. А также при импорте какого-либо товара возникает потребность в переводческих услугах, так как согласно российскому законодательству, любая ввозимая на территорию государства продукция, предполагающая наличие инструкции по применению, должна обладать соответствующим аналогом на русском языке. В переводе нуждаются не только аннотации к лекарственным препаратам, различного рода справки, эпикризы, медицинские заключения, но и брошюры, сайты медицинских учреждений, предоставляющих соответствующие медицинские услуги.

Для того чтобы конечным продуктом деятельности переводчика получился именно адекватный перевод, необходимо знать особенности перевода текстов данного стиля. К таким особенностям относятся различные лингвистические характеристики научных текстов на морфологическом, синтаксическом и фонетическом уровнях, которые должны получить адекватное отражение в переведённом тексте. Причем аналог должен соответствовать всем нормам и традициям изложения и оформления текстов определённого стиля в принимающей культурной среде. И только соблюдение всех этих условий может гарантировать беспрепятственное восприятие и понимание представленной в тексте оригинала информации иноязычным автором.

Медицинские документы (справки, аннотации и т. д.) являются ярким примером научного стиля. При переводе научно-технической литературы следует учитывать, что, хотя язык научно-технических текстов является частью общенационального языка, ему свойственен определенный стиль, отвечающий целям и задачам содержания научной литературы. Научный текст должен строго соответствовать нескольким главным критериям: объективность и компактность изложения, логичность построения предложений и самого текста, скрытая эмоциональность, а также точность высказываний.

Все эти критерии должны отражаться как в текстах ИЯ, так и текстах ПЯ [1, с. 173–174].

Перевод научных статей требует от переводчика знания структуры и всех правил оформления статьи на языке оригинала и языке перевода, а также особенности научного стиля в языке ИЯ и ПЯ [1, с. 176].

К *синтаксическим* особенностям научно-технических текстов относят полноту оформления высказывания, частое употребление клише, наличие аналитических конструкций, именной характер морфологических компонентов высказывания, ярко выраженная система связующих элементов (союзные слова, союзы) и т. д.

Также для текстов данного стиля характерно использование сложных синтагм (словосочетаний), особенно нагромождение родительного падежа. Синтаксические связи имеют в основном линейный характер и выражаются в использовании многочисленных средств связи между предложениями (причинно-следственных союзов и логических связей). Зачастую одно предложение даёт начало следующему предложению, в то время как каждое последующее логически вытекает из предыдущего. Для русского языка также характерно использование обособленных членов предложения, особенно причастных и деепричастных оборотов [2, с. 124].

В лингвистических работах также не раз отмечались такие особенности употребления глаголов в научно-техническом стиле, как значительное преобладание пассивных форм и форм простого настоящего времени.

На *лексическом* уровне научно-технический текст изобилует терминами, что мотивируется их спецификой. Термины всегда однозначны, точны и экономичны в плане выражения, а также характеризуются нейтральностью и высокой степенью информативной насыщенности. Их наличие является обязательной составляющей научного стиля.

Согласно М.П. Брандес и В.И. Поворотову при переводе следует классифицировать терминологическую систему на две части: специальную терминологию и общеупотребительную. Использование специальной терминологии ограничивается определёнными сферами общения, в то время как общеупотребительной терминологией владеет практически каждый носитель языка [3, с. 60–61].

Если же обратиться к методам перевода терминов с немецкого языка на русский, то можно проследить следующую закономерность: внушительное большинство терминов переводятся с заменой на их эквивалент (*Knochenkrankung* – *заболевание костей*, *Primärdiagnose* – *первичный диагноз*, *Risikofaktoren* – *факторы риска*). И лишь их незначительная часть с помощью заимствований и описательных конструкций (*GOÄ* – *каталог цен на медицинские услуги*). Немецкие заимствования из греко-латинских языков также переводятся с помощью аналогичных греко-латинских заимствований в русском языке (*Osteoporose* – *остеопороз*, *Rheuma* – *ревматизм*, *Hypogonadismus* – *гипогонадизм*).

Тенденция повышения плотности текста находит отражение и в ряде других грамматических особенностей. Для научно-технического стиля также характерна замена прилагательных в постпозиции с суффиксами *-bar*, *lich* на придаточные предложения и более громоздкие конструкции в русском языке [2, с. 116].

Что касается артикля, то можно отметить многочисленные случаи его опущения в научно-технических материалах. Он часто отсутствует перед названиями определённых деталей, химических веществ, которые встречаются в технических описаниях, инструкциях и т. д. Также замена единственного числа множественным является, согласно В.Н. Комиссарову, современной тенденцией текстов научно-технического стиля [2, с. 119].

Большинство особенностей научно-технического стиля, выявленные лингвистами в немецком языке, отражаются и в русскоязычных текстах аналогичного функционального стиля. Прежде всего, это относится к информативности (высокой плотности) текста и связанной с ней насыщенностью терминами и определениями, а также к именному характеру изложения (преобладанию сочетаний, ядром которых служит существительное, особенно различных видов атрибутивных групп), широкому использованию абстрактных и общих слов-понятий, штампов и т. д. Что касается глагольной формы, то здесь также будет преобладать настоящее время. Части предложения связаны в основном подчинительной связью и встречаются значительно чаще, чем сложносочинённые [2, с. 123].

Терминологическая лексика и сложные грамматические конструкции помогают переводчику реализовать все особенности научного стиля на практике. Таким образом, перевод

научного текста предполагает использование стандартизированного языкового оформления. Цели и задачи переводчика в основном совпадают с целями и задачами составителя текста. Однако на переводчика возлагается дополнительная ответственность, так как от него ожидается большая информационная точность перевода. Ошибки в истолковании слов или неверном их употреблении категорически недопустимы, так как их наличие может составить угрозу жизни пациента. В связи с этим, одним из главных критериев к профессиональному переводчику является его компетентность в определённой области. Научный текст и его перевод не терпят двойственности смысла и искажения используемых понятий и терминов. Поэтому научный текст требует, прежде всего, ясности в изложении при максимально полном соответствии перевода оригиналу. Добиться этого может профессионал, обладающий помимо всего вышеперечисленного высокой стилистической грамотностью и знанием определённой тематики.

В последнее время с развитием медицинского туризма наряду с переводом брошюр возникает потребность в локализации сайтов медицинских учреждений, предоставляющих услуги иностранным гражданам. К современным тенденциям перевода научно-технических текстов на компьютере и одним из этапов локализации относится использование систем автоматизированного перевода (Deja Vu X, Trados, OmegaT и т. д.), которые позволяют произвести готовый текст за меньшее время и с лучшим качеством. Однако данные программы не следует путать с машинным переводом. Они являются лишь вспомогательным средством переводчика, которое существенно облегчает его задачу, но, к сожалению, не способно самостоятельно создать адекватный перевод, учитывая все лексические, синтаксические и стилистические особенности.

#### *Литература*

1. Алексеева И. С., Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб. : Академия, 2004. 352 с.
2. Комиссаров В. Н., Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. Брандес М. П., Поворотов В. И., Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. М.: НВИ-Тезаурус, 2001. 224 с.



## РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВТОРОСТЕПЕННЫХ ГЕРОЕВ В РАССКАЗЕ О. УАЙЛЬДА «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ» И ЕГО ПЕРЕВОДАХ

К. А. Зятькова

Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул, Россия

Научный руководитель: О. В. Марьина, д.филол.н., проф.

Каждый переводчик должен решать очень важный вопрос о степени свободы интерпретации текста оригинала, о степени допустимости изменений. Как следствие возникает вопрос: текст переводной – это текст первичный, или это текст вторичный по отношению к источнику, к оригинальному тексту.

В нашей работе вслед за Л. М. Майдановой [1, с. 81] мы называем вторичными текстами тексты переводные, соответственно первичными они будут в оригинале. Первичный текст играет ключевую роль в создании вторичного текста, поскольку служит базой для образования вторичного, является первым и необходимым условием его существования.

В статье рассматривается речь второстепенных героев, которые взаимодействуют с главным героем рассказа Счастливым Принцем.

В начале рассказа появляются мама и ее ребенок. В первичном тексте О. Уайльда находим: «*Why can't you be like the Happy Prince?*» asked a sensible mother of her little boy», что переводится как: «Почему ты не можешь быть похожим на Счастливого Принца? – спросила чуткая мать своего маленького мальчика». Данный вопрос заставляет задуматься и родителей и детей, ответ на него нельзя дать точно и однозначно. В переводе К. Чуковского написано: «*Постарайся быть похожим на Счастливого Принца! – убеждала разумная мать своего мальчугана*». Во вторичном тексте П. Сергеева и Г. Нуждина ситуация представлена следующим образом: «*Вот с кого надо брать пример! – говорили молодые мамы своим детям*». Во вторичных текстах выявляется некая назидательность, мамы сформулировали свои пожелания, которые представлены повелительным наклонением «постарайся» и указательной частицей «вот». Кроме того, во вторичных текстах представлены восклицательные предложения, что не дает возможности размышлять.

Далее следуют слова все тех же мам. В первичном тексте читаем: «*The Happy Prince never dreams of crying for anything*» («*Счастливый Принц никогда и не мечтает плакать из-за чего-либо*»). Это значит у Принца нет и предварительной мысли, чтобы плакать, автор использует полное отрицание, чтобы это подчеркнуть «никогда и не мечтает». В тексте К. Чуковского написано: «*Счастливый Принц никогда не капризничает!*» В данном случае автор заострил внимание на слове «капризничает», вообще слово «каприз» означает «необоснованное, своенравное желание; прихоть, причуда» [URL], т.е. каприз может случиться без повода, практически на пустом месте, поэтому-то Принц «никогда не капризничает!» В другом переводе П. Сергеева и Г. Нуждина сказано: «*Счастливый Принц никогда не плачет*». «Плакать» – значит «проливать слезы (от горя, боли и т.п.)», горевать, сожалеть по какому-либо поводу [URL]. Т.е. для плача нужна какая-либо причина, плач возникает не на пустом месте. В этом случае данный вторичный текст становится ближе к тексту О. Уайльда.

Мы видим Счастливого Принца глазами неизвестного, странника, горемыки. У О. Уайльда находим: «*I am glad there is some one in the world who is quite happy*», что переводится как: «*Я рад, что есть кто-то в мире, кто вполне счастлив*», т.е. счастлив «совершенно, полностью, в полной мере», о человеке, но в нашем случае о статуе гармоничной, которую все устраивает. В тексте К. Чуковского: «*Я рад, что на свете нашелся хоть один счастливец!*», «один» в данном случае значит «никто другой, кроме; единственный». В тексте П. Сергеева и Г. Нуждина говорится: «*Как я рад, что хоть кто-то на этой земле действительно счастлив*», счастлив «в действительности, подлинно, в самом деле» [URL], Принц – это один из нескольких, тот, кто испытал подлинное счастье.

Когда статуя Принца лишилась глаз-сапфиров в тексте О. Уайльда Ласточка сказала: «*You are blind now,*» *he said, «so I will stay with you always*», что значит: «*Ты слепой теперь, – сказал он, – поэтому я всегда буду с тобой*», «всегда» – «во всякое время, постоянно» [URL]. У К. Чуковского находим: «*Теперь, когда ты слепой, я останусь с тобой навеки*», т.е. «*навсегда, на всю жизнь*». В переводе П. Сергеева и Г. Нуждина читаем: «*Ты теперь совсем слеп, и я останусь с тобой*

навсегда» значит «на все время, на всю жизнь». Таким образом, во вторичных текстах дано указание на время, и время – это вся жизнь, в первичном тексте кроме указания на время есть добавочное значение: «всегда», т.е. что бы ни случилось, что бы ни происходило.

Затем мы видим Счастливого Принца глазами городского главы и его советников. В первичном тексте находим: «*Dear me! how shabby the Happy Prince looks!*», что переводится как: «*Боже мой! Каким обносившимся выглядит Счастливый принц!*», в данном тексте «shabby» значит «протертый, обносившийся, жалкий» [URL]. Первичному тексту близок текст П. Сергеева и Г. Нуждина, где говорится: «*Бог ты мой! Наш Принц-то совсем поистрепался!*», изменил вид со временем, износился. В переводе К. Чуковского читаем: «*Боже! Какой стал оборвыш этот Счастливый Принц!*». Автор использует слово «оборвыш», так говорят о человеке, который «ходит в изорванной одежде, в лохмотьях» [URL], в данном случае характеристика Принца снижается до оборвыша, нищего, ведь он все свое богатство раздарил тем, в кого теперь сам превратился.

Статую свергли и отправили на сплав, но случилось чудо. В рассказе О. Уайльда читаем: «*This broken lead heart will not melt in the furnace. We must throw it away*», что переводится как «*Это разбитое свинцовое сердце не расплавится в печи. Мы должны выбросить его*». Речь идет о сердце Счастливого Принца. В переводе К. Чуковского написано: «*Это разбитое оловянное сердце не хочет расплавляться в печи. Мы должны выбросить его прочь*», в данном тексте добавлено слово «не хочет», т.е. не испытывает желание, охоту, складывается такое ощущение, что сердце живое даже после смерти своего хозяина, оно будто бессмертно и может проявлять желания. Кроме того, это сердце не просто хотят выбросить, а «выбросить его прочь» – значит «в сторону от какого-л. места», подальше [URL]. У П. Сергеева и Г. Нуждина находим: «*Это разбитое оловянное сердечко не расплавилось! Ну и шут с ним!*», высказывание «ну и шут с ним» употребляется для выражения «вынужденной уступки, невольного согласия с кем-либо или с чем-либо, а также полного равнодушия, безразличия к кому-либо или к чему-либо» [URL]. Кроме этого, выражение

является просторечным и экспрессивно окрашенным. В этом случае, в отличие от двух предыдущих текстов, мы обнаруживаем отношение людей к тому, что осталось от статуи – это полнейшее безразличие, равнодушие, даже в том случае, когда речь идет о сердце.

В конце рассказа ангел приносит Господу самое ценное в этом городе – сердце Счастливого Принца и птицу, на что Господь в первичном тексте отметил: «*You have rightly chosen*» («*Ты правильно выбрал*»). В переводе П. Сергеева и Г. Нуждина находим аналогичный ответ. «Правильно» от «правильный» – «Верный, истинный, соответствующий действительности» в третьем значении [URL]. В тексте К. Чуковского видим: «*Справедливо ты выбрал*», «справедливо» – значит «действующий беспристрастно, в соответствии с истиной». Во втором случае подчеркнута беспристрастность, истинность выбора, причем здесь истина не человеческая, земная, а божественная. У К. Чуковского акцентировано внимание на огромной значимости этого выбора, который не просто «правильный», а «справедливый», выбранный по совести.

Анализ языкового материала позволяет судить о том, что речевая характеристика героев в первичном и вторичных текстах оценивается по-разному. В тексте-оригинале О. Уайльда прослеживается конкретность. В речи героев автор использует семантически значимую, «весомую» лексику, которая дает целостную характеристику объекту речи. В текстах-переводах появляются добавочные оттенки речевой характеристики героев, функция которых передать отношение второстепенных героев к объекту речи. Кроме того, авторы вторичных текстов более эмоциональны в передаче этой оценки, они используют восклицательные предложения, просторечную лексику и т. д.

#### *Литература*

1. Майданова Л. М. Речевая интенция и типология вторичных текстов // Человек – Текст – Культура: Коллект. монография / Под. ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1994. – С. 81–104.
2. Малый академический словарь (МАС) [Электрон. ресурс]. – URL: <http://mas-dict.narod.ru/>

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИМВОЛА *MONEY* В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

*Л. Г. Обрусник*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Полякова, к. филол. н.

В рамках проведенного исследования осуществлен концептуальный анализ слова – символа *money*, связанный с контекстной интерперетацией его в английском языке и выявлением национальной специфики культурологически значимого содержания. Актуальность исследования определяется общетеоретическими задачами современной лингвистики в парадигме языковых способов концептуальной организации знаний.

Понятия «языковая картина мира», «языковое видение мира» прочно вошли в лингвистический обиход. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации). Выражаемые в нем значения складываются в единую систему взглядов, определенную коллективную философию, которая представляется в качестве обязательной всем носителям языка. Существенным является то, что свойственный языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир как одинаково, так и по-разному, через особенности своих языков [1, 2, 3].

Количество концептов как языковых сущностей лексики с точки зрения культуры ограничено. Известно, что феномен действительности можно считать концептом культуры, если он имеет актуальность и ценность, вследствие чего получает языковую фиксацию в значительном количестве лексических средств, становится темой множества фразеологических произведений. Методика изучения культурных доминант в языке представляет собой систему исследовательских процедур, направленных на освещение различных сторон концептов, а именно, смыслового потенциала соответствующих концептов в данной культуре [2].

Деньги относятся к одному из базовых концептов культуры современного общества. В мировой культуре нет ни чисто духовных концептов, ни чисто материальных вещей, каждое

явление культуры имеет две стороны. Концепт может выражаться как в слове, так и в образе или материальном предмете [4, 5, 6].

При восприятии лексемы *money* можно выделить в сознание индивида два объекта: образ реальной действительности, именуемый этим словом, и концепт, определяющий то, что стоит за этим понятием. Концепт является продуктом аперцепции, ментальной структурой, фиксирующей человеческий опыт.

Культурная составляющая денег и денежных отношений неоднозначна. Деньги являются важным компонентом культуры любого социума, в том числе западного общества. Язык фиксирует, в первую очередь, обыденную картину мира и отражает то, что дано человеку в его чувственном опыте.

В исследовании представлена совокупность материалов в рамках выражения концепта в системе английского языка, изучены различные когнитивные составляющие, лежащие в основе семантики имен денег, изложено описание предложенной структуры концепта «*money*».

Следуя логике работы, были выделены пословицы и поговорки с использованием лексемы *money* в разных контекстах, словосочетаниях, встречающиеся в английской паремии.

В англо-американских текстах, на наш взгляд, употребление слова *money* не имеет «западной» специфики, использование его в словосочетаниях достаточно универсально. Наиболее часто встречающиеся сочетания представлены в примерах:

Таблица 1

**Лексическая сочетаемость лексемы *money***

|                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| <i>Blackmoney</i>       | Незаконно приобретенные деньги        |
| <i>Money matters</i>    | Великопостная милостыня               |
| <i>Dinner money</i>     | Денежные дела                         |
| <i>Token money</i>      | Монеты регулярного выпуска            |
| <i>Quick money</i>      | Деньги, зарабатываемые легко и быстро |
| <i>Fiat money</i>       | Бумажные деньги                       |
| <i>Dole Money</i>       | Пособие по безработице                |
| <i>Head money</i>       | Награда за поимку кого-либо           |
| <i>Flooding money</i>   | Бумажные деньги                       |
| <i>Moneysupply</i>      | Денежная масса                        |
| <i>Money laundering</i> | Отмывание денег                       |
| <i>Money order</i>      | Денежный перевод                      |
| <i>Money market</i>     | Валютный рынок                        |

|                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| <i>Moneys</i>               | Денежные суммы               |
| <i>Money stock</i>          | Денежная масса в обращении   |
| <i>Moneyed</i>              | Богатый, денежный            |
| <i>Money matters</i>        | Денежные дела                |
| <i>Soft money</i>           | Бумажные деньги              |
| <i>Earn a little money</i>  | Подзаработать                |
| <i>Lodging money</i>        | Квартирные деньги            |
| <i>Oodles of money</i>      | Куча денег                   |
| <i>Money bill</i>           | Финансовый законопроект      |
| <i>Money for old rope</i>   | Деньги, полученные ни за что |
| <i>Hefty sum of money</i>   | Порядочная сумма денег       |
| <i>To borrow money</i>      | Занимать деньги              |
| <i>To change money</i>      | Менять деньги                |
| <i>To counterfeit money</i> | Подделывать деньги           |
| <i>To lend money</i>        | Одалживать деньги            |
| <i>To produce money</i>     | Выпускать деньги             |
| <i>To save money</i>        | Экономить деньги             |
| <i>To spend money</i>       | Тратить деньги               |
| <i>Throw away money</i>     | Швыряться деньгами           |

Как видно из представленных словосочетаний, слово *money* как языковая форма или знак (символ) связано с опытом взаимодействия человека с окружающей действительностью. Слово-сочетания характеризуют ряд понятий и действий, совершаемых в течение жизни людьми.

В англо-американской паремиологии концепт «деньги» включает персонификацию, идентификацию с человеком [4]. В роли субъекта слово употребляется при предикатах знания, чувственного восприятия, движения и в других коннотациях. Исследователи считают, что по всем своим синтактико-семантическим проявлениям *money* нельзя назвать типичным агенсом, поскольку он не является одушевленным существом. Обычно в различных текстах речь может вестись об олицетворении денег по предикатам человека: с ними спорят, борются. Очеловеченные деньги любят или не любят; ищут и находят; набирают силу, терпят неудачи, имеют проблемы; хорошо или плохо работают; пахнут, дают сбои, теряют силы, обретают (*takeadvantage, support, occupyfailtoachitsdestination, negateincentives, workforsmb., changehands, disappear, besafe, lookgood, grow, sidetracksmb, insulatesmb, getright, hidesomewhere, becomealmostimpossibleto trace, buy, attract*).

Отобранный для подтверждения изложенного материал включает большое количество примеров сочетания лексики с предикатами, которые распределены по четырем группам: *money* + глагол (движения, чувственного восприятия, говорения, действия).

Таблица 2

Сочетаемость лексики *money* с предикатами

| лексема      | глаголы   |                        |                         |  |
|--------------|---|------------------------|-------------------------|--|
|              | движения  | чувств. восприятия     | говорения               | действия                                       |
| <i>money</i> | come/in/from/back, go, move/in/out, arrive, walk/out, land in, hopscotch) | like, look, want, know | talk, recommend, answer | make, work, buy, work, do strange things, burn |

Деньги в англо-американских, как и в русских текстах, и устной речи имеют качественные человеческие характеристики: живые, бешеные, сумасшедшие, грязные и т. д.

Соотнесение семантических ролей с лексическими значениями слова *money* в предложениях обычного языка дает представление об образах денег в культуре.

Исследователи выделяют словосочетания, которые укрепились в концептуальной системе, связанной со словом *money*:

1) *money talk, recommend, answer* ‘деньгиговорят’. Образ живого существа MONEY IS A HUMAN BEING (деньги – человек/живое существо), поскольку говорить может только человек, что подтверждают ассоциации, связанные со словосочетаниями: *money knows, money answers, money wants, money is wise, etc.*

2) *What will not money do? /Money reigns the world* ‘деньгам подвластно все /деньги правят миром, MONEY IS POWER (деньги – сила). Образ, который присутствует в когниции представителей американского этноса: деньги правят миром (в русском варианте поговорки: деньги – сила).

3) *To marry money* ‘жениться на деньгах’. MONEY IS A GOOD PARTNER (деньги – хороший/выгодный партнер). Образ: деньги – всегда выгодный партнер.

4) *To serve God and Money* ‘служить деньгам’; *to be obedient to Money*, MONEY IS A LORD (господин). Образ – деньги – господин/бог/тот, кому служат и подчиняются.

5) *Enjoy the money* ‘получать удовольствие от денег’. Образ: деньги удовольствие, нечто весьма приятное.



6) *To lure with money* ‘заманивать деньгами’. MONEY IS ATTRACTION (деньги – приманка/нечто желанное), *hunt for money* – предмет, за которым охотятся, обладать которым стремятся. Образ: деньги желанное, предмет охоты.

Концепт «money» структура высокого уровня символического знания, со множеством контекстных значений. Анализируя пословицы, можно видеть структурную содержательную амбивалентность концепта: с одной стороны: деньги – власть, богатство, с другой – деньги, несущие опасность, горе. Концепт отражает более низкую ценность денег в иерархии общечеловеческих ценностей (здоровье, ум, счастье, духовность (Бог)), однако включает «рекомендации» по сохранению и приобретению денег.

Таким образом, концепт «money» структурно объединяет в некий целостный образ интегрированную аперцепцию, закрепленную через устойчивые словосочетания и пословицы, возникшие в процессе осмысления знака *money* на протяжении развития общества.

Слово *money* как языковая форма или знак (символ) представляет собой средство сжатия обобщенной информации на основе знания языка и опыта взаимодействия человека с окружающей действительностью. Содержание концепта «money» объемнее его языковой сущности и закономерно содержательно формирует в большой степени универсальную значимую часть языковой картины мира.

#### *Литература*

1. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И.В. Арнольд ; науч. ред. П. Е. Бухаркин. 3-е изд. Москва: УРСС, 2013. 443 с.
2. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. Флинта, 2011. 295 с.
3. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта: учебное пособие / Ю. Е. Прохоров. Флинта, 2011. 174 с.
4. Агаркова, Н. Э Концепт «Деньги» как фрагмент английской языковой картины мира: на материале американского варианта английского языка: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2001. 171 с.
5. Гайнарова, Д. Р. Вербализация контента «анча» (деньги) в татарском языке: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2013. 173 с.
6. Палеева, Е. В. Способы вербализации концепта денег средствами английского и русского языков.: дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2010. 159 с.

## ОТРАЖЕНИЕ ОБРАЗА СЕМЬИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ *EHE*

*И. С. Фанакина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Полякова, к. фил. н., доц.

Фразеология (греч. *phrasis* ‘выражение’ + *logos* ‘учение’) в современной лингвистике – «раздел языкознания, изучающий фразеологизмы – устойчивые сочетания слов в языке, а также и сама совокупность этих словосочетаний» [1, с. 65]. Родоначальником теории фразеологии является швейцарский лингвист Шарль Балли (1865–1947).

Лексическая система языка включает в себя фразеологию по той причине, что фразеологические единицы имеют синонимичную и эквивалентную функцию, то есть выступают в роли синонимов и эквивалентов, а лексикология изучает словарный состав языка, а именно: слова, словосочетания и эквиваленты [2, с. 12].

Фразеологические единицы отражают обычаи, привычки, традиции народа, познанные человеком за всю историю народа. В связи с этим, фразеологизмы иногда носят ярко-выраженный национальный характер. Фразеологический фонд немецкого языка также полон заимствованными фразеологическими оборотами.

Человек играет огромную роль при образовании фразеологизмов, ведь они создаются с помощью человека, народа и вводятся в язык уже в готовом виде. Фразеологические единицы употребляются в разных сферах деятельности человека. Они выражают отношение к предмету, ситуации или действию и имеют оценочно-экспрессивную окраску [2, с. 5].

Устойчивые (несвободные) сочетания слов противопоставлены в языке свободным сочетаниям. Свободные словосочетания создаются говорящими в процессе речи из отдельных слов, и значения их сочетаний равняются сумме значений их составляющих. В несвободных сочетаниях их словные компоненты не имеют собственного лексического значения. Например, *als der Großvater die Großmutter nahm* ‘когда нас и в помине не было’.

В качестве обозначения несвободных сочетаний слов используются в современной лингвистике синонимы: *фразеоло-*

гизм, фразеологическая единица (ФЕ), фразеологический оборот, а также устойчивое словосочетание и фразама.

Анализ фразеологических единиц немецкого языка свидетельствует о том, что семья является одной из главных ценностей человека и главным приоритетом в жизни. Стремление иметь семью объективируется в немецком языке целым рядом фразеологических единиц с компонентами *Familie* 'семья', *Frau* 'жена', *Mann* 'муж', *Weib* 'жена', *Kind* 'ребенок', *Sohn* 'сын', *Tochter* 'дочь', *Bruder* 'брат', *Schwester* 'сестра', *Ehe* 'брак', *Mutter* 'мама', *Vater* 'папа', *Großmutter* 'бабушка', *Onkel* 'дядя', *Braut* 'невеста', *Tante* 'тетя'. Например: *sich eine Frau nehmen* 'жениться', *sich unter den Töchtern des Landes umsehen* 'искать невесту', *Vater, Mutter, Kindspielen* 'играть в дочки-матери'.

Рассмотрим фразеологические единицы немецкого языка с компонентом *Ehe* 'брак':

Создание семьи – это ответственный шаг в жизни человека, перед совершением которого следует все взвесить, хорошо обдумать плюсы и минусы совместной жизни, а также ответить себе на вопрос, а готов ли ты ко взрослой жизни и к большим изменениям. Ведь с того момента, как вступишь в брак, жизнь значительно меняется. Нужно подумать, тот ли это человек, с которым хотел или хотела бы провести всю жизнь под одной крышей. Только после этого нужно принимать решение: *Heiraten in Eile bereut man mit Weile* 'О поспешной свадьбе со временем жалеют', *Heiraten ist kein Pferdekauf* 'Женитьба – это не покупка лошади', *Heiraten ist kein Wettlauf – man kommt immer noch früh genug an* 'Женитьба – это не соревнования, каждый всё равно успеет'.

Представление о браке наглядно отражено в целом ряде фразеологических оборотов немецкого языка: *Die Ehe ist Himmel und Hölle* 'Семья – это рай и ад', *Gezwungene Ehe – Herzens Wehe!* 'Брак по принуждению – сердечная боль', *Keine Schenke ohne Trank, keine Ehe ohne Zank* 'Нет кабака без напитков, нет семьи без ссор', *Heiraten ist gut, aber nicht heiraten ist besser* 'Жениться – это хорошо, а не жениться – ещё лучше', *Die Ehe ist ein Hühnerhaus, der eine will hinein, der andere hinaus* 'Семья – это курятник, один хочет туда, другой – отсюда', *Ehestand – Wehestand* 'Семейное положение – печальное положение'.

Данные фразеологические единицы объективируют как положительную, так и отрицательную коннотацию образа брака в языковом сознании представителей немецкого этноса. В браке человек может быть и счастливым, и несчастным. Брак несет с собой не только счастье, но порой и проблемы: *Die Ehe ist Himmel und Hölle* 'Семья – это рай и ад', *Keine Schenke ohne Trank, keine Ehe ohne Zank* 'Нет кабака без напитков, нет семьи без ссор'. Все зависит от супругов: счастье и несчастье, продолжительность брака (будут ли супруги вместе под одной крышей всю свою жизнь или нет), доверие, количество ссор. Если супруги ничего не делают для того, чтобы решить проблемы, стоящие у них на пути, то брак долго не продержится: *Wenn die Frau nichts hat und der Mann nichts tut, wird die Ehe selten gut* 'Если жена ничего не имеет, и муж ничего не делает, то семья не сложится'.

Фразеологический оборот *Gezwungene Ehe Herzens Wehe!* 'Брак по принуждению – сердечная боль', 'Насильно мил не будешь' демонстрирует, что выходить замуж или жениться нужно по любви, а не по принуждению или по чьему-либо приказу. Ты будешь жить с человеком, а не кто-то другой. Если нет любви, значит, нет уважения, а если нет уважения, значит, один из супругов будет относиться к другому плохо, как следствие этого в семье происходят ссоры, передраги, появляется нежелание быть друг с другом, в доме появляется негативная атмосфера, иногда происходят измены со стороны одного из супругов. Если все это продолжается довольно долго, то брак может распасться.

В хорошей семье имеет место единение двух вроде бы не совместимых начал. Но в браке эти начала гармонично дополняют друг друга и помогают супругам прожить долго и счастливо: *Die Ehe ist Himmel und Hölle* 'Семья – это рай и ад', *In einer guten Ehe fügen sich Himmel und Erde zusammen* 'В хорошей семье небеса соединяются с землей'.

Исходя из анализа фразеологизмов, брак несет в себе святой образ. У верующих христиан заключение брака проходит в церкви. Этот брачный союз называют «церковный брак». Церковный брак – христианский супружеский союз мужчины и женщины, заключенный через священнодействие в религиозной общине (храме), согласно установленному порядку,

в отличие от гражданского брака, заключенного в государственном учреждении. В исторических церквях брак является церковным таинством. Согласно их учению, в церковном таинстве жених и невеста, соединённые любовью и взаимным согласием, получают благодать и благословение Бога для создания семьи, для взаимного согласия в супружеской жизни, для благословенного рождения детей, умножения семьи, воспитания детей в христианской вере родителей, конечной целью которой является спасение всех членов семьи. Семья в христианстве является «малой церковью». Святой образ брака объективирует фразеологизм *Ehen werden im Himmel geschlossen* 'Браки заключаются на небесах'.

Для некоторых брак несет в себе негативный образ: *Gehst du in den Krieg, so bete einmal; gehst du zur See, zweimal, gehst aber in die Ehe – dreimal* 'Если идёшь на войну – молись, если уходишь в море – молись 2 раза, а если собираешься жениться – 3 раза', *Der Ehestand ist eine Prozession, wo immer das Kreuz vorangeht* 'Брак – это процессия, в которой крест всегда впереди', *Ehestand – Wehestand* 'Семейное положение – печальное положение'. Брак в данных фразеологических единицах сравнивается с печалью. Это происходит из-за печального опыта, больших изменений. Когда люди вступают в брак, они должны заботиться друг о друге, быть частью друг друга. В семье каждый несет ответственность друг за друга. Следовательно, появляется больше проблем и хлопот, которые труднее решаются. А когда человек один, он сам себе хозяин. Может делать что хочет, ходить куда хочет. Может не считаться ни с чьим мнением. Он – один, несет ответственность только за себя. Не нужно ни у кого отпрашиваться, спрашивать разрешение. По этим причинам проблем меньше. Данное явление демонстрирует фразеологизм *Heiraten ist gut, aber nicht heiraten ist besser* 'Жениться – это хорошо, а не жениться – ещё лучше'.

Семья охватывает более широкий пласт родственных отношений, в то время как брак большей частью объективирует отношение между мужем и женой без вовлечения других членов семьи. Брак или брачный союз – это семейная связь между людьми, которая регистрируется в определенных государственных органах, а также порождающая их права и обязанности по отношению друг к другу. По традиции брак

заключается между одной женщиной и одним мужчиной, но бывают исключения. Семья – это ячейка общества, чаще всего состоящая из родителей и одного ребенка. Иногда семья может содержать одного родителя. Образы брака присущи как негативная, так и положительная окраска, а также образ брака несет в себе святой образ, что в очередной раз показывает важность и ценность семьи в жизни человека.

Отрицательное и осторожное отношение к семье, брачному союзу, объективируется в нескольких фразеологических единицах, в которых дается совет о том, что лучше избежать брака: *werehrlichist, heiratetfrüh, werklugist, aber nie* ‘кто честен, женится рано, кто умён – никогда’.

Обратимся к словарным дефинициям лексемы *Ehe* ‘брак’: *Lebensgemeinschaft zweier Menschen* ‘совместное проживание двух человек’ [Duden 1985: 198].

Фразеологизмы считаются помощниками и опорой для тех, кто изучает иностранный язык, кто интересуется произведениями известных писателей. С помощью них речь приобретает яркость, экспрессивность и эмоциональность. Многие фразеологизмы отражают опыт народа, несут в себе предостережение или поучение.

#### *Литература*

1. Касаткин Л.Л. Лексикология // Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. П.А. Леканта. М., 1995. 66 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак-ов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1986. 836 с.
3. Шанский Н.М., Иванов В.В. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов. В 3 ч. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987. 192 с.
4. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык: Учебные пособия для вузов. М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997. 448 с.
5. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Max Niemeyer Verlag. 1982. 250 S.

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И СТРАНОВЕДЕНИЕ

---

## СОВРЕМЕННЫЕ ЗОЛУШКИ И ИХ МЕЧТЫ

*Д. Качурина, А. Анжина*

*Томский государственный педагогический университет*

Научный руководитель: А. Б. Саммер, ст. преподаватель

Если ты можешь мечтать, то можешь  
воплотить свои мечты в жизнь.

*Уолт Дисней*

О чем мечтают современные дети? Мечтают ли о чем-нибудь взрослые? Что же такое мечта?

Безусловно, у каждого человека найдется свое определение. На наш взгляд, мечта – это некая форма воображения, желание стать кем-то, получить что-либо или добиться чего-либо. Мечты наполняют нашу жизнь красками, помогают нам совершенствоваться физически, духовно, умственно. Именно способность мечтать является одним из признаков, отличающих людей от животных. Животные тоже обладают разумом [1], но они не могут мечтать, они живут лишь инстинктами и потребностью.

Дети – самые великие мечтатели. Вспомните свое детство, вспомните свои детские мечты. О чем вы мечтали, к чему стремились?

Каждая девочка мечтала о своем, но все девочки без исключения мечтают стать принцессами, носить красивые платья и шикарные украшения, жить во дворце. Многие мальчики мечтали стать космонавтами и отправиться в космос или стать изобретателями и создать нечто удивительное.

Детские мечты не ограничиваются законами физики, мнением других людей, критичным отношением к своим способностям и прочими рациональностями. Будучи детьми, мы не задумались о том, суждено ли сбыться нашим мечтам, мы просто мечтали. Но, став старше, многие просто забывают о своих детских мечтах.

Современные дети – это поколение «умных» гаджетов, айфонов, айпадов, планшетов, игровых приставок и кукол-монстров.

На сегодняшний день подавляющее количество детей хотят стать моделями, футболистами, актерами, бизнесменами или олигархами. Все мечтают быть знаменитыми и богатыми, причем без особого труда. Теперь уже мало кто хочет стать врачом, учителем, космонавтом, писателем, летчиком или пожарным. Подрастает поколение духовно бедных детей.

У современных детей более материальные желания.

– Ещё есть мечта – машина. Феррари.

– Я хочу, чтобы у меня были бриллианты всякие.

– Я сегодня нарисовал трактор, экскаватор то есть. Я хочу копать землю, работать и получать много денег [2].

А может быть, подобная мечта навеяна картинками из глянцевого журналов и телесериалами о красивой жизни, отлакированной фотошопом? [3]

По сути это означает, что дети переняли у взрослых ключевое для современного общества понятие успешности. С взрослыми все ясно: ты успешен, если у тебя престижная работа, крутая машина, квартира, и возможность пару раз в год ездить за границу. До сих пор считалось, что такой подход к себе и к жизни слишком условен для детского мира. Но теперь социологи всерьез говорят о «поколении без детства»: у успешного человека и ребенок должен быть успешным. В 9 месяцев младенца начинают водить на занятия в Монтессори-группу, в год на рисование, в три уже ищут репетитора по английскому – и желательно носителя языка [4].

Всем известна сказка о Золушке. Принц взял в жены бедную девушку, чудом попавшую на бал.

В американской киноиндустрии история бедной девушки, ставшей звездой или встретившей своего принца – один из самых любимых сюжетов. Современные Золушки, начитавшись женских романов и посмотревшись мелодрам, проникаются мыслью, что если верить и ждать, то в итоге судьба преподнесёт им подарок в виде прекрасного принца на дорогой машине. Они искренне верят в чудо, и поэтому они не предпринимают никаких попыток добиться чего-то самостоятельно, а просто ждут того самого принца, который сделает из них принцесс. Некоторые ждут этого принца всю свою жизнь.



В современной психологии даже существует такой термин как комплекс Золушки. Женщины с Комплексом Золушки – неуверенные в себе женщины, которые выбрали целью своей жизни удачное замужество.

Многие школьницы, конечно же, желают оказаться на месте Золушки. Зачастую поздравляя друг друга с днем рождения, девушки желают подруге встретить своего принца. О чем же мечтают современные Золушки-школьницы?

Чтобы выяснить это, мы провели небольшой опрос. Объектами нашего опроса стали школьницы 3-х, 5-х, 9-х и 11-х классов из школ МАОУ СОШ № 40, МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных и МАОУ СОШ № 51. Всего было опрошено 60 девочек.

В третьем классе девочки в основном мечтают о домашнем питомце, о кукле Винкс (Winx) или кукле Монстер Хай (Monster High), иметь больше друзей. Став чуть старше, в пятом классе, школьницы желают получить туфли на каблучках как у мамы, новый фотоаппарат, косметический набор, золотые украшения, стать красивой и знаменитой, стать лучше всех. Одна девочка сказала, что мечтает о братике, а другая пожелала здоровья сестре и бабушке.

Мама для девочки – пример для подражания, авторитет. Вероятно, поэтому многие девочки хотят быть такой же красивой как мама, одеваться так же нарядно, краситься как мама. Так, девочка-третьеклассница сказала, что мечтает, чтобы мама ее любила. Возможно, такое желание обусловлено проблемой внутри семьи или простой нехватки внимания матери.

Старшеклассницы, будучи уже взрослее и самостоятельнее, стремятся окончить школу и поступить в престижный университет, хотят жить в достатке, открыть свой собственный бизнес или устроиться на высокооплачиваемую работу, стать успешными людьми, путешествовать, жить в другой стране, иметь большую и непременно счастливую семью. Некоторые же девушки просто мечтают иметь домик у моря, любимую работу, а кто-то и вовсе всего лишь на всего хочет, чтобы его любимая группа воссоединилась или встретить своего кумира.

Мечтать не вредно, а даже нужно! Мечты – мощный мотиватор, двигатель прогресса. Мечта должна быть у каждого! А еще важнее научиться добиваться исполнения своих мечтаний!

В своих мечтах мы можем позволить себе все, что угодно: мы можем оказаться на красивом острове, мы можем плыть по морю на большой белой яхте, жить в прекрасном доме, ездить на крутой машине и много-много всего другого, у каждого мечты свои. Даже самые, может быть, нелепые, на взгляд родителей, детские мечты достойны всяческого внимания и поддержки взрослых. Только взрослые способны помочь им реализовать мечты, пусть даже самые фантастические. Не все родители в состоянии их профинансировать, но инвестировать в них свою веру, которая укрепит ребенка, вполне возможно.

Если действовать, то можно реализовать мечту любого свойства, если за ее осуществление бороться, а не заниматься манией величия, лежа на диване в сладких грезах [3].

Современным юным Золушкам необходимо верить в то, что можно быть счастливой и без принца. Можно стать принцессой и все же встретить своего принца, но для этого, нужно работать над собой, совершенствоваться, стремиться добиться чего-то в своей жизни, ведь современные принцы желают видеть рядом с собой красивых, успешных, уверенных в себе женщин.

#### *Литература*

1. <http://skyworlds.net/must-know/razum-chuvstva-i-dusha-u-zhivotnyx-bezobrazov-p-v/>
2. <http://www.vetta.tv/news/society/17992>
3. <http://vestnik-svp.com/2012/10/realizaciya-mechty-ili-kompleks-zolushki/>
4. <http://www.snob.ru/selected/entry/49868>

## **УНИВЕРСИТЕТЫ АНГЛИИ**

*И. Ю. Артюхова*

*Томский государственный педагогический университет*

Научный руководитель: Т. П. Феофанова, ст. преп.

В Англии насчитывается около 47 университетов. Самым старинным и более популярным является Оксфордский. Университет, основанный в 1865 году как Оксфордская школа искусств, – единственный современный вуз Великобритании, имеющий наивысший рейтинг качества преподавания 24 предметов. Оксфордский Университет расположен в историческом студенческом городе и является лидирующим современным

университетом УК, вот уже в течение одиннадцати лет Оксфорд является первым в истории англоязычным университетом. Само название «Оксфорд» впервые упоминается в «Англосаксонской хронике» за 912 год. Поначалу это была крепость на Темзе, расположенная в 90 километрах от Лондона. Затем вокруг нее вырос город, появились несколько крупных монастырей, которые считались в Средние века центрами образованности. С течением времени в городе возникли монастырские школы. В одной из них уже в 1133 году преподавал парижский богослов Роббер Пуллен. И это не случайно, потому что в XII веке английские теологи ездили за знаниями во Францию. Созданию в стране собственного университета способствовала ссора короля Англии Генриха II с парижским архиепископом в 1167 году. Разозлившись, король запретил англичанам учиться в Париже. Пришлось обходиться собственными силами. В 1188 году историк Джеральд из Уэльса основал в Оксфорде первую библиотеку для публичного обучения, примерно в то же время там начали оформляться структуры будущего университета. Оксфорд складывался как децентрализованный университет: сначала появлялись колледжи, представлявшие собой факультеты и общежития одновременно. Каждый колледж был самостоятельным и автономным во всех вопросах, а единую структуру надстраивали позднее, она как бы вырастала снизу, не слишком регламентируя жизнь факультетов и решая лишь общие вопросы. Основателями первых колледжей, как правило, выступали сановники высокого ранга. В течение многих веков Оксфорд держался на четырех традиционных факультетах: теологии, права, медицины и свободных искусств. В категорию искусств тогда включали, в частности, грамматику с риторикой, геометрию, астрономию и музыку. При этом Оксфордский университет в меньшей степени, чем парижский, был подчинен непосредственному контролю церковных властей. В философии оксфордцы придерживались платоническо-августинианской ориентации.

Приверженность этой линии сочеталась с огромным интересом к математическим и естественным наукам. В Оксфорде стремились максимально использовать новые философские и научные материалы. Здесь культивировали изучение древнегреческого и арабского языков, и неслучайно среди первых

переводчиков греческой и арабской литературы часто встречаются имена представителей Оксфорда.

К 1300 году число студентов в Оксфорде достигло 1500 человек. В то время в университете было принято жить землячествами. Свободное время молодежь проводила за пирушками, танцами, играми в карты и кости, петушиными боями и охотой в чужих владениях. Именно из тех времен берут начало знаменитые Оксфордские пирушки – сохранившаяся до наших дней традиция студентов устраивать несколько раз в год всеобщие попойки, причем по издавна установившемуся ритуалу. После торжественной части начинается повальное веселье, и, когда большинство участников основательно упьются, наступает очередь гвоздя программы – сигание с моста в Темзу. Прыгают в любую погоду, в одежде, в том числе в смокингах.

В XVI веке Оксфорд пережил Реформацию. В 1535 году Генрих VIII запретил преподавание канонического (католического) права. В то же время король повелел открыть кафедры медицины и гражданского права. В эпоху Возрождения университет пережил мощный культурный подъем. Томас Бодли приобрел книги по всей Европе, чтобы в 1602 году основать главную библиотеку Оксфорда – Бодлеанское собрание. В 1621 году в Оксфорде был разбит первый ботанический сад, ставший учебной базой для студентов-медиков. Появились кафедры древней истории и музыки, а самым крупным научным достижением явилось открытие кровообращения, сделанное Уильямом Гарвеем. Проводили и организационные реформы. Декан университета в 1630–1641 годах архиепископ Лод учредил Еженедельную комиссию, по сей день управляющую университетом, реформировал его уставы, создал новые кафедры – иврита и арабского языка [4, с. 25–26]. Университет постоянно удивлял Англию своими проектами. В конце XVII века здесь открыли первый в Англии естественноисторический Ашмоленский музей, где были выставлены кости динозавров.

XIX и XX – вошли в историю университета как время падения вековых барьеров и предрассудков. С 1833 года начинает действовать Оксфордское движение, выступавшее за эмансипацию католиков. Один из его лидеров Джон Ньюман даже принял католичество и впоследствии стал кардиналом. В конце концов, в 1854 году англиканская монополия рухнула,

дав дорогу другим концессиям. В 1871 году самый церковный университет Англии постановил не считать веру в Бога обязательным условием для получения ученой степени. С 1878 года были открыты два первых женских колледжа, но первые женщины-преподаватели появились там лишь в 1920 году. Начиная с 1974 года все 39 колледжей (кроме одного) изменили уставы, разрешив совместное обучение мужчин и женщин.

В середине XIX века Оксфорд, всегда считавшийся цитаделью гуманитарного знания, повернулся лицом к естественным наукам. Построенная в 1872 году Кларендонская лаборатория одной из первых в Европе приступила к физическим исследованиям, а во Вторую мировую войну разработала систему радарного оповещения о немецких налетах. В 1916 году была основана химическая лаборатория. Однако технологизация Оксфорда не мешала появлению в рядах оксфордцев все новых и новых выдающихся гуманитариев, например велико-лепных писателей [1, с. 40].

Вторым не менее популярным университетом является Кембриджский. Этот Университет принес всемирную известность городу, в котором находится. Его история начинается с 1209 г., когда из Оксфорда сбежала группа студентов, свершившая ряд бесчинств, некоторые из которых закончились смертью преподавателей. В Кембридже буянов приютила церковь Святого Петра. Они остепенились и обустроились, после чего вернулись к учебе. Новая академическая община требовала новое здание, которое приказал построить епископ Йельский Хью де Балшем. Впоследствии колледж Святого Петра стал первым из 31 колледжа Кембриджского университета. Университет рос, становясь все более сложной структурой, которой понадобился свод собственных правил и законов. Со временем Университет Кембридж разрастил свои корпуса и колледжи по всему городу. В современном нам городе они имеются практически на каждой улице. В 1803 г. был основан первый женский колледж в деревне Гертон возле Кембриджа. Студентки обучались только в присутствии старших компаньонов, а преподаватели специально приезжали из Кембриджа. В 1881 г. женщинам было разрешено сдавать экзамены, и только в 1948 г. они добились того, чтобы им могли присваивать ученые степени. Сейчас женщины занимают около трети студенческих мест университета [2. С. 11–55].

Оксфорд и Кембридж – старейшие и известнейшие мировые университеты, ставшие прародителями и образцами для всех появляющихся вслед за ними университетов. История каждого университета уникальна. Несмотря на различные пути развития этих университетов, все они возникли из религиозных школ или колледжей, и первоначально обучение велось в них исключительно в рамках религии. В последствии эти университеты все более отделялись от церкви, становились светскими учебными заведениями. И конечно же это обусловлено развитием самого общества, и развитием науки [З.р.30]. С самого возникновения и до сегодняшнего дня эти университеты очень популярны и многие студенты мечтают там обучаться. Для того чтобы поступить в университет нужно пройти вступительные испытания: сдать все экзамены отлично, и владеть английским языком не хуже самого англичанина. И конечно многим удается поступить в эти знаменитые университеты. И тогда для них открывается новый мир полный надежд на получение прекрасного образования.

#### *Литература*

1. The history of the university of Oxford. general ed.T.H.Aston-cop.1984. с. 40.
2. «Statutes and Ordinances of the University of Cambridge» (Кембр., 1883). С. 11–55.
3. Adamson, J.W. English education 1789–1902 / Adamson, J.W. Cambridge: The University press,1930 / p. 30.
4. Ажигулова, Халида. Оксфорд – это рай / Халида Ажигулова// Байтерек Выбор. Казань, 2008. С. 25–26.

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЦВЕТА И ЕГО ОТТЕНКОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

*А. Н. Илларионова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Т. П. Феофанова, старший преподаватель

Специфика цветовой картины мира, неоднократно исследованная лингвистами и литературоведами, представляет несомненный интерес для специалистов в области преподавания иностранного языка и культуры. Цвет является важным средством эмоционального воздействия на собеседника. Представления, знания, оценки, связанные с цветообозначением, игра-

ют важную роль в концептуализации мира, часто становятся значимыми для конструирования и восприятия национальной картины мира.

Цвет играет очень большую роль в производственной деятельности, где множество людей по роду своей профессиональной деятельности имеют дело с цветом. Это художники, дизайнеры, полиграфисты, светотехники, химики, геологи, работники кино и телевидения, фотографы, модельеры, медики и многие другие специалисты. Для них всех цвет не просто интересная научная проблема, но и один из факторов решения конкретных практических задач.

В психике рядового носителя языка существует определенная картина мира цвета, которая фиксируется посредством языка, хотя ни процесс фиксации, ни возникающие при этом связи и отношения самим говорящим не осознаются. Но не осознаются они говорящими именно по той причине, что уже давно закреплены в их родном языке. Идея цветовой модели мира, упрощенно говоря, состоит в том, что в каждом естественном языке отражается определенный способ восприятия мира (в том числе и его цветовой стороны), «навязываемый» в качестве обязательного всем носителям языка. В способе осмыслить мир воплощается цельная коллективная философия, своя для каждого языка.

В доисторические времена первобытные народы отождествляли цвета в первую очередь с жизненно важными для них стихиями и наиболее ценными веществами. Таковыми по их понятиям являлись кровь, огонь, земля, молоко, которым соответствовали красный, черный, белый цвета. У человечества эта триада долго сохраняет значение основной. Впоследствии к этим трем цветам присоединились зеленый цвет растительности, желтый цвет земли, синий цвет неба.

Как писал Максимилиан Волошин, основные тона колорита у разных народов характеризуют устремление их духа [1:60]. Известно, что существует примитивное скотоводческое племя, в языке которого нет слова «зеленый», однако есть шесть слов для обозначения разных оттенков красного. Люди этого племени, занимающиеся различными ремеслами, вкладывают в каждое из них специфическое значение [2:85].

Интересно то, что в равных языках существуют весьма различные способы «членения действительности». у одного из

негритянских племен Либерии существует лишь, два слова для описания всего многообразия цветовой гаммы: все теплые цвета (красный, оранжевый, желтый) имеют одно общее наименование, все холодные (голубой, фиолетовый, зеленый) другое [3:68].

Объединение желтого, оранжевого и красного в одно понятие – вещь вообще весьма распространенная у африканских народов. В языке идембу, кроме того, синий цвет объединяется с черным, так как все многообразие цветов описывается тремя словами, черный – белый – красный. Необычное дробление цветового спектра встречается и у европейских народов. Так в валлийском языке есть слова, объединяющие, с одной стороны, коричневый и темно-серый цвета и, с другой – светло-серый, синий, голубой и зеленый [3:68].

Словари русского и английского языков содержат большое количество слов, обозначающих цвет. Многие из них по своему значению являются синонимами. Например, в русском языке слова лазурный, голубой, небесный, сапфировый имеют одно значение – «светло-синий». По такому признаку можно объединить и другие цвета:

- темно-красный, бордовый, пурпурный, винный, гранатовый, клюквенный, брусничный;

- красный, рубиновый, кровавый, рдяный;

- мышинный, серый, цвет пепла;

В английском языке такие примеры тоже есть:

- оранжевый (orange), морковный (carrot), абрикосовый (apricot);

- красновато-коричневый (reddish-brown), ржавый (rusty), бронзовый (bronze).

Из синонимичных рядов видно, что значения многих английских цветов не совпадают. Неэквивалентными являются слова фиолетовый (violet), желтый (yellow). Сравним: фиолетовый – красновато-синий

violet – синева(голубовато)-пурпурный

желтый – цвет песка, золота

yellow – цвет золота, яичного желтка.

Среди всего состава слов, обозначающих цвет, есть еще много других алломорфов:

сиреневый – светло-лиловый / lilac – бледно-розоватый;

рубиновый – красный / ruby – темно-красный;

коралловый – ярко-красный / coral – оранжево-розовый.



Интересен тот факт, что в английском языке одно слово *crimson* объединяет такие цвета, как малиновый, багровый, пунцовый, хотя в русском языке они имеют разное значение:

- малиновый – темно-красный с фиолетовым оттенком;
- багровый – темно-красный;
- пунцовый – ярко-красный.

То же самое происходит со словом *blue*. Англичане понимают под этим цветом и синий, и голубой.

Подобные факты показывают, что языки в значениях своих слов отражают различное членение объективного мира. На то же указывал и Гак В.Г., сравнивая русский и французский языки [4:218].

Сопоставительный анализ в аспекте структуры привел к следующим результатам.

1. Число простых слов в русском языке составляет 18%, производных 72%, сложных – 10%. В английском языке их количество соответственно 43%, 21%, 36%.

2. а) в русском языке встречаются только два способа словообразования цветов: суффиксальный (травяной, бутылочный) и словосложение (темно-синий, светло-коричневый, ярко-зеленый);

б) в английском языке продуктивными способами словообразования являются аффиксальное словообразование (*reddish, brownish*) и словосложение (*grass-green, smoke-coloured*).

Причем Амосова Н.Н. утверждает, что продуктивным в настоящее время, но исторически не исконным способом словообразования является конверсия и «прилагательные цвета чаще образуются именно при помощи конверсии» [5:69].

Например: *lemon* – лимон, лимонный;  
*chestnut* – каштан, каштановый.

3. По способам возникновения слов, обозначающие цвет, можно распределить в группы, в зависимости от того, на основе какой коннотации они образовались.

Например: металл – медный, золотой, стальной/ *copper-coloured, gold, steel-blue*;

плоды растений и деревьев – персиковый, лимонный/ *peach, lemon*.

На основе данных коннотаций в любой момент может возникнуть какой-либо особый оттенок цвета. Необходимым условием является лишь наличие предмета, от названия

которого образуется прилагательное, таких признаков, которые дали бы толчок к образованию этих значений. Почему бы не добавить в словари русского и английского языков такие слова, как цвет солнца, фиалковый, арбузный или ананасовый?

Прав, наверное, Максимилиан Волошин, который писал, что тона колорита у разных народов характеризуют устремление его духа. Нельзя сказать, что у русского и англичанина внутренний мир одинаков. Не только люди различаются между собой, но и народы отличаются своими идеями, убеждениями, мировоззрениями.

Но главное это то, что невозможно определить, сколько слов, обозначающих цвет, существует в мире. В любой момент можно придумать новое. Так, например, Гоголь использует в своей книге цвет паваринского дыму с пламенем. Кроме того, в XVIII в. широко были распространены такие цвета, как морского рака, влюбленной жабы и многие другие.

В настоящее время тоже возможно возникновение экзотических цветообозначений. Эксперимент это подтверждает (цвет незрелого помидора, арбузный, цвет заката).

#### *Литература*

1. Руднева Е.Г. Цветовая гамма в повести И.С. Шмелева «Богомолье» // Вестник Московского Университета. Серия 9. Филология. 2000 № 6. С. 59–66.
2. Грегори Р.Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. М. Прогресс, 1972. С. 172.
3. Панов Е.Н. Знаки, символы, языки. М. «Знание», 1980. С. 192.
4. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Учебник для студентов пед. институтов по спец. «Иностранный язык» 3-е изд. дораб. М. Просвещение. 1989. С. 288.
5. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М. Издательство литературы на ин. языке. 1956. С. 218.

## **СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «CONFLICT» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Д. А. Качурина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: А. С. Пташкин, к. филол. н., доц.*

«Концепт (от лат. *conceptus* – мысль, понятие), 1) смысловое значение имени (знака), т. е. содержание понятия, объём

которого есть предмет (денотат) этого имени (напр. смысловое значение имени Луна – естественный спутник Земли), 2) Произведение концептуального искусства» [1; 2]. Кроме того, существуют ментальные единицы языкового плана. Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга [3]. Концепты приписываются самым разным языковым единицам – в первую очередь обозначениям естественных классов (типа *bird*), ситуаций (типа *gun*), но и индивидов (типа *George Lakoff*). Объектом анализа в данной работе является концепт «Conflict» в английском языке.

Как и большинство слов, термин «конфликт» имеет несколько значений в зависимости от того, какую социальную роль играют представители двух сторон существующего конфликта (преподаватель и студент, мать и дочь, власть и народ, человек и его внутреннее Я, работодатель и сотрудник и т.д.). «Конфликт – это столкновение, серьёзное разногласие, спор» [4].

Концепт «конфликт» представлен в английском языке следующими лексемами: *conflict*, *clash*, *dispute*, *tangle* и другие [5]. Также этот концепт представлен во множестве словосочетаний и фразеологизмов. Например, словосочетания: *account conflict* (конфликт между рекламодателями); *family conflict* (семейный конфликт), *armed conflict* (вооружённый конфликт); фразеологизмы: *be in conflict with somebody* (противоречить кому-то), *to come into conflict with somebody* (конфликтовать с кем-нибудь), *conflict with reality* (противоречить реальной действительности) [6; 7]. Лексема *conflict* является примарным словом, репрезентирующим Концепт «Conflict».

«Conflict is: A state of disharmony between incompatible or antithetical persons, ideas, or interests; a clash; 2. A state of open prolonged fighting; a battle of war; 3. (Psychology) A psychic struggle, often unconscious, resulting from the opposition of simultaneous functioning of mutually exclusive impulses, desires, or tendencies; 4. Opposition between characters of forces in a work of drama or fiction, especially opposition that motivates or shapes the action of the plot» [8].

Ключевая лексема концепта «Conflict» – conflict – представлена следующими синонимами: contest, fight, combat [Там же]. Конфликты подразделяются на юридический (conflict of laws), политический (political conflict), психологический (psychological conflict), межэтнический (ethnic conflict), семейный (family conflict) и социальный (social conflict) конфликты. По причине происхождения различают конфликт интересов (conflict of interests), конфликт ценностей (conflict of values), конфликт идей стратификации (conflict of stratification ideas). По масштабам конфликт бывает межгосударственный (international conflict), государственный (state conflict), региональный (regional conflict) и местный (local conflict). В зависимости от обладания проявления конфликт подразделяют на внутривнутриполитический (conflict of home policy) и внешнеполитический (conflict of foreign policy). Кроме того, выделяются психологический конфликт (psychological conflict) и межэтнический конфликт (interethnic conflict), семейный конфликт (family conflict) [9; 10]. Некоторые более конкретные виды значений лексем, устойчивых словосочетаний, характеризующих концепт «Conflict», можно выявить в следующих контекстах:

Although much ethnic conflict is properly described in this terms, mutually exclusive ends or means nevertheless need not be intrinsic to all conflict (Ethnic groups in conflict. Horowitz, Donald L., 95) [11].

В рамках данного примера рассматривается прямое значение лексемы conflict в составе устойчивого словосочетания ethnic conflict – «конфликт».

Onegin again dances with Olga as Lenski watches in anger and jealousy. After Onegin sarcastically asks Lenski why he doesn't join in, Lenski cannot control his rage and a quarrel ensues. Lenski accuses Onegin of being a seducer; they fight and are separated by the guests. (Burton Fisher. Evgeni Onegin, 113) [12].

Лексема fight актуализирует значение «драться, бороться». Лексема fight является репрезентантом ядра концепта «Conflict».

«Conflict can be denied in numerous ways (Putham, 2006). Putham highlighted the various definitions and also pointed to dimensions that can be used to typify definitions of conflict. Two

dimensions of definitions are especially salient to family conflict (Canary et. al., 1995)». (Heather Canary, Daniel Canary. Family Conflict: Managing the Unexpected, 2005) [13].

В контексте этого примера дается общее определение термина «семейный конфликт» в английском языке. Слово сочетание «family conflict» имеет значение «семейный конфликт».

«When the equations are run forward, they foretell the decay and eventual collapse of the central power, rebellions by regional barons and rogue generals, and finally a bitter civil war that will transform the capital of the empire from a teeming metropolis of hundreds of billions into a ghost town with a few thousand survivors eking out a miserable living among the ruins». (Peter Turchin. War and Peace and War: The Rise and Fall of Empires, 2007) [14]

«The Victorians felt continually besieged by the specter of disharmony and, in response of to this dominant fear, transformed their lives into a tireless search for order». (Francesco Marroni. Victorian disharmonies: a reconsideration of nineteenth-century English fiction, 2010) [15]

Концепт «Conflict» предоставлен всевозможными средствами выражения в английском языке: лексемы, устойчивые выражения, фразеологизмы. Лексемы занимают центральное понятийное пространство концепта, а устойчивые словосочетания и фразеологизмы указывают на периферию названного концепта. Необходимо заметить, что изучение ментальных единиц позволяет детально рассмотреть особенности функционирования языковых единиц в рамках языковой картины мира, выявить механизмы актуализации концептов. Концепт «Conflict» культурно и когнитивно маркирован: спецификация концепта «Conflict» может быть выявлена в результате контекстного анализа лексем, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов.

#### *Литература*

1. Прохоров А. М. Советский энциклопедический словарь: издание второе. Москва: Советская энциклопедия, 1982. С. 1600.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е издание, доп. Москва: Азбуковник, 1994. С. 944.
3. Чурилина Л. Н. Актуальные проблемы современной лингвистики. Москва: Флинта: Наука, 2009. 416 с.

4. Элементарные начала общей теории и права: учебное пособие для ВУЗов / под общей редакцией д-ра юрид. наук, проф. В. И. Червонюка. Право и закон, Москва: КолосС, 2003. с. 544.
5. [http://www.merriam-webster.com/thesaurus/conflict\[noun\]](http://www.merriam-webster.com/thesaurus/conflict[noun])
6. <http://www.thefreedictionary.com/conflict>
7. <http://dictionary.reference.com/browse/conflict>
8. <http://www.thefreedictionary.com/conflict>
9. [http://lib100.com/book/social\\_psychology/conflict\\_a/\\_%C0%ED%F6%F3%EF%EE%E2%20%C0.%DF.,%20%CA%EE%ED%F4%EB%E8%EA%F2%EE%EB%EE%E3%E8%FF.pdf](http://lib100.com/book/social_psychology/conflict_a/_%C0%ED%F6%F3%EF%EE%E2%20%C0.%DF.,%20%CA%EE%ED%F4%EB%E8%EA%F2%EE%EB%EE%E3%E8%FF.pdf)
10. <http://socioline.ru/book/av-dmitriev-konfliktologiya>
11. <http://www.worldcat.org/title/ethnic-groups-in-conflict/oclc/248461379>
12. <http://www.worldcat.org/title/eugene-onegin/oclc/748866473>
13. <http://www.worldcat.org/oclc/853364624>
14. <http://www.worldcat.org/title/war-and-peace-and-war-the-rise-and-fall-of-empires/oclc/514205915>
15. <http://www.worldcat.org/title/victorian-disharmonies-a-reconsideration-of-nineteenth-century-english-fiction/oclc/458583071>

## **ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ**

*А. П. Вознюк, Р. П. Колосов*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. А. Резникова, к. филол. н., доц.

Несмотря на то, что проблемой возникновения славянской письменности языковеды серьёзно заинтересовались ещё в середине XIX в, многие вопросы в данной области по-прежнему остаются открытыми. Так, например, научное сообщество не может однозначно сказать, какая же азбука была создана первой, кириллица или глаголица. И если в существовании докириллического славянского письма сомневается всё меньше лингвистов, то споры по поводу того, каким же оно было, что из себя представляло и каким задачам могло отвечать не утихают до сих пор. Основу этой неопределённости составляет практически полное отсутствие письменных источников тех времён. Самые древние известные памятники славянской письменности относятся уже к X–XI векам.

Многочисленные исследования показывают, что в докириллическую эпоху славяне имели письменность нескольких типов.

В 1768 году врач Д. Гемпель опубликовал заметку о том, что в германской деревеньке Прильвиц на берегу озера Толлензее были обнаружены предметы славянского языческого ритуала: блюда, ножи, копы для жертвоприношений, фигурки богов. Предметы содержали надписи, выполненные руническим письмом. В результате был сделан вывод об использовании западными славянами нордических рун, состоящих из шестнадцати знаков.

Современные исследователи в основном сохраняют скептическое отношение к существованию рунического письма у славян, хотя и не отрицают наличие у них докириллической письменности [1, с. 124–125].

Помимо рунического письма, в докирилловскую эпоху существовали и другие способы записи славянской речи. Один из них – использование латиницы. Подтверждением служат «Фрейзингенские отрывки» – памятник X века, представляющий собой перевод с немецкого на словенский молитв «Ave Maria», «Верую» и «Отче наш».

Глаголица – одна из двух славянских азбук. Существовали два основных извода глаголицы – округлый, распространенный в Болгарии и более поздний угловатый, употребляемый в Хорватии. Хорватские предания приписывают изобретение глаголицы св. Иерониму. В настоящее время в Хорватии в церковной литургии продолжают пользоваться глаголицей в то время, как у других славянских народов, с 10 в. это письмо заменено кириллицей [2].

В отличие от кириллицы буквы глаголицы более вычурны и имеют преимущественно замкнутые очертания. Некоторые буквы напоминают графемы самаритянского алфавита. Однако своеобразие глаголического письма не позволяет уверенно связать его ни с одним из существовавших в то время алфавитов. Хотя интересна гипотеза о родстве глаголицы с руническим (др.-тюркским) и еврейским письменностями Хазарского каганата. Глаголица употреблялась в сер. 9 в. в Моравии, где проповедовали братья Кирилл и Мефодий. Затем глаголица проникла в Болгарию, на Русь и в Хорватию. В Хорватии глаголица просуществовала до конца 18 в. Многие глаголические знаки вошли в кириллицу для обозначения специфических звуков (Ж, Ч, Ъ, Э и др.). Глаголица

также оказала влияние на т.н. албанские алфавиты и венгерские руны.

Наиболее ранний глаголический памятник квадратной глаголицы – Башчанская плита 11 в. (дарственная грамота хорватского короля Звонимира), которая находится в церкви Св. Люси близ города Башка на острове о Крк (лат. Cugićta). Очень мало стран в Европе может похвастаться такой ранней и обширной письменной традицией на родном языке [3, стр. 29].

В настоящее время более ранний характер глаголического письма подтверждается целым рядом неоспоримых фактов.

Так, в западных областях, где проповедовали Константин и Мефодий – Великоморавское княжество, Паннония, – кириллица не известна. Все памятники письменности, найденные на этой территории, написаны глаголицей. В литературных памятниках, восходящих к Восточной Болгарии, а именно составленных в Преславской книжной школе царя Симеона (X в.), использовалась кириллица, следов глаголицы почти нет.

Кроме того, памятники, написанные глаголицей, как правило, более архаичны по языку, чем те, которые написаны кириллицей. В кириллице используются буквы, обозначающие звуковые сочетания, которые не были свойственны славянской речи и могли появиться у славян вместе с заимствованиями не ранее конца IX – начала X в.: ž «кси», ѣ «пси».

У славян, как и у греков, не было арабских цифр. Для передачи числового значения использовали буквы, но под титлами (надстрочные знаки). В глаголице числовое значение имели все буквы в порядке их следования, а в кириллице – только буквы, взятые из греческого алфавита, причем числовое значение славянских и греческих букв совпадало. Таким образом, если порядок букв в глаголице соответствует их цифровому значению, то в кириллице буква «Б» стоит на втором месте, не обозначая числа «2». Это можно объяснить тем, что порядок букв кириллицы повторял порядок букв более ранней глаголицы.

Кириллица, которой мы пользуемся до сих пор, возникла на основе греческого алфавита. Славянскую азбуку изобрели византийские миссионеры – братья из Солуни Константин (при пострижении в монашество, уже перед смертью, принявший закрепившееся в традиции имя Кирилл) и Мефодий. Впрочем, главным изобретателем азбуки был всё же младший



из двух братьев, Кирилл. Мефодий стал его верным помощником, но его заслуги перед последующими поколениями не меньше, ведь после смерти брата он продолжал просветительскую работу, переводя греческие книги на славянский язык.

В России кириллический алфавит претерпел определенную эволюцию. Уже к 12 в. выходят из употребления буквы **Ѧ, ѧ, Ѩ**. В начале 18 в. Петром I была проведена орфографическая реформа, в результате которой буквы кириллического алфавита приобрели новые начертания. С этого времени светские издания набирались реформированной азбукой, а церковные книги традиционной кириллицей. В середине 18 в. в гражданскую печать была добавлена буква Э, а в 1797 Н.М. Карамзин ввел букву Ё. Свой современный вид русский алфавит получил в результате орфографической реформы 1918, в результате которой были исключены буквы Ъ, і, ѣ. В середине 1930-х годов предполагалось создать новый русский алфавит на латинской основе. Однако этот проект не был осуществлен [4].

Проанализировав все известные факты мы пришли к выводу, что с наибольшей долей уверенности первой славянской азбукой можно назвать глаголицу, так как очевидно, что кириллица в изначальном своём виде вобрала в себя некоторые элементы более ранней глаголицы.

Система передачи звуков в докириллическом письме отсутствовала. За так называемые «славянские руны», скорее всего принимались родовые знаки (тамги), очертания которых складывались, как и у скандинавских рун, из простейших геометрических фигур, удобных для высечения на камне (прямые, ломаные линии), что и объясняет внешнее сходство этих двух, на наш взгляд, совершенно различных знаковых систем.

#### *Литература*

1. Шушарина И. А. Введение в славянскую филологию: учебное пособие / И. А. Шушарина. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 301 с.
2. Claim. Научно-образовательный кластер [Электронный ресурс]. URL: <http://it-claim.ru> (21.04.2014)
3. Иванова Т. А. Избранные труды / Под ред. С. А. Авериной. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 344 с.
4. Calameo.com Сервис для создания интерактивных публикаций в Интернете [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.calameo.com/read/000720860455d137c3e18>

## ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ. РОЖДЕСТВО

*В. В. Лукьяненко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. И. Лисицина, доц.

Британская нация, как полагают, является самой консервативной в Европе. Это не секрет, что каждая нация и каждая страна имеет свои собственные обычаи и традиции. В Великобритании люди уделяют большее внимание традициям и обычаям, чем в других европейских странах. Англичане гордятся своими традициями и тщательно хранят их. Лучший пример – их королева, парламентская монархия, денежная система, их система мер. Британцы до сих пор строго придерживаются таких обычаев как игра в крикет или левостороннее движение.

Существует много обычаев, и некоторые из них очень древние. Есть, например, Моррис Дансинг (Morris Dancing) – это событие, когда люди, одетые в красивые одежды с лентами и колокольчиками, танцуют под традиционную музыку, держа в руках носовые платки или большие палки. Обычно вначале танцоры исполняют свою программу, затем начинают вовлекать в танец всех желающих. Выступление коллективов обычно заканчивается весёлыми играми и эстафетами.

Другим примером являются состязания по гребле, которые проходят на реке Темза. Лодка с командой от Оксфордского университета и вторая лодка с командой от университета Кембриджа плывут наперегонки. Первое противостояние старейших английских университетов состоялось 11 июня 1829 года. Два студента из Кембриджа и Оксфорда (Чарльз Меривал и Чарльз Уордсворт) захотели разрешить вечный спор – чей университет лучше. 12 марта 1829 года со стороны Кембриджа был брошен вызов Оксфордскому университету. С тех пор проигравшая в предыдущем году команда вызывает противника на поединок в следующем году. Начиная с 1829 года, Оксфорд и Кембридж выясняли отношения 159 раз. Кембридж одержал 81 победу, Оксфорд – 77.

Немногие люди знают, что в Англии существует своеобразная «масленица». Называется она Pancake day и обычно выпадает на конец февраля – начало марта. В этот день все ан-

гличане с удовольствием лакомятся блинами. А в небольшом городке Олни существует старинная традиция – «блинные бега». Соревнования начинаются по сигналу «блинного» колокола. После первого удара женщины должны быстро испечь собственный «идеальный блин». Второй удар колокола означает старт бегов. Участвовать в бегах могут женщины начиная с 18 лет, прожившие в Олни по меньшей мере три месяца. На участницах – традиционный костюм домашней хозяйки: вышитая юбка, фартук и кружевная косынка.

Другая традиция – это праздник, который называется Ночь костра. 5 ноября 1605 года человек по имени Гай Фокс планировал взорвать здание парламента, где король Джеймс I должен был в тот день открыть заседание парламента. Но Гаю Фоксу не удалось совершить задуманное, он был пойман и позже повешен. Британцы все еще помнят ту ночь Гая Фокса. Это другое название этого праздника. В этот день можно увидеть детей с фигурками, сделанными из мешковины и соломы и наряженными в старую одежду. Дети помещают свои фигурки в костер и сжигают их.

Но среди всех праздников Великобритании Рождество – самый грандиозный по своему размаху. Именно об этом празднике я расскажу поподробнее. Августин Кентерберийский (Св. Августин) стал тем человеком, с которым связано празднование Рождества в Великобритании. В 597 году, по прибытии в Kent, Августин обратил в христианство множество людей. Рождество – праздник христианский. В этот день согласно религиозным представлениям появился на свет младенец Иисус Христос (Jesus Christ), Сын Божий. Празднование Рождества в Англии имеет большое количество различных обычаев и традиций.

В Великобритании Рождество празднуют 25 декабря. И официальное открытие Рождественского сезона – это Адвент (от лат. *adventus* – приход). Адвент – предрождественский пост, он начинается за 4 недели до Рождества. Главными символами этого периода являются специальные календари и свечи.

Самые первые символы Рождества – Адвент-календари. Это небольшие календари на 24 дня с маленькими дверцами для каждой даты. За ними находится картинка или стихотворение, посвященное Рождеству. Каждый день разрешается открывать лишь одну дверцу, которая соответствует наступившей дате.

Так дети ведут отсчет до светлого праздника Рождества. Что касается свечи, то она размечена на 25 частей, каждый день, начиная с первого декабря, сжигается по одной части. Свечи зажигают не только дома, но и в церквях, и школах.

Еще задолго до появления традиции новогодней елки использовали святочное или рождественское полено. В Англии его подготавливали за год до Рождества. В лесу выбиралось громадное дерево, его спиливали и оставляли лежать, убрав ветки. На праздник Рождества полено с этого дерева вносил в дом только глава семьи. Далее к полену обращались как к живому существу, его поливали медом, вином, посыпали зерном. После этого полено помещалось в очаг или печь и поджигалось. Полено должно было гореть двенадцать дней и ночей. По преданию, зола от сгоревшего святочного полена имела волшебные свойства и лечила от болезней, защищала от злых духов. Люди носили эту золу на шее в мешочке, рассыпали вокруг дома. Сегодня в Великобритании святочное полено заменяют толстой рождественской свечой.

Одна из основных традиций предпраздничных недель – венки со свечами, имеющими особое значение. Венок обычно выполняется из можжевельника, в нем обязательно должно быть четыре свечи, установленные по окружности. Три свечи фиолетового цвета и одна розовая. Зажигают свечи заранее. Самую первую из них зажигают еще за четыре недели до праздника Рождества. Каждое последующее воскресенье зажигают еще по одной свече. Фиолетовые свечи символизируют литургический цвет рождественского поста. Розовая свеча зажигается на третье воскресенье Рождественского поста и символизирует радостное ожидание прихода Христа в этот мир. На Рождество в центр венка устанавливают пятую свечу. Она может быть белой или красной. Она зажигается на Рождество и символизирует Иисуса Христа – «Свет Миру».

Конечно, не может быть никакого рождества без елки! Первая рождественская елка появилась в Великобритании в 1830-х годах. Настоящую популярность рождественские елки приобрели в 1841 году, когда Принц Альберт, муж королевы Виктории установил рождественскую елку в Виндзорском замке. С тех пор рождественская елка является частью британского Рождества. Готовясь к рождеству, британцы ста-

вят дома елку и украшают ее игрушками и свечами. Чтобы избежать возгорания, в 1895 году американский телефонист изобрел электрические рождественские гирлянды, похожие на те, что мы используем сегодня.

Трудно себе представить этот праздник и без рождественских чулок. Данный обычай относится к Викторианской эпохе. Говорят, что Санта Клаус как-то пролетал над домом и обронил пару золотых монет. Они упали в дымоход, прямо в носок, который сушился над камином. С тех самых пор в Рождественскую ночь принято развешивать носки над камином или кроватью, надеясь, что туда что-то упадет. Рождество – праздник для всей семьи, но больше всего его ждут дети.

Также британцы украшают дом и дарят в подарок висячие растения – такие, как остролист, плющ и омела. Каждое из этих растений по-своему связано с божественным началом. Плющ должен цепляться за что-то, чтобы найти поддержку и расти. Это напоминает нам о том, что человек должен держаться за Всевышнего в поисках поддержки и сил. Остролист так же стал признанным символом Рождества. Согласно отдельным версиям, из этого растения был сделан венок Иисуса Христа. И после того, как кровь Спасителя пролилась на остролист, его ягоды стали красными. Остролист призван вселять в человека надежду и веру в лучшее. История рождественской веточки омелы, висящей в доме, восходит к временам древних друидов. Она обладает мистическими свойствами, которые приносят удачу в дом и изгоняют злых духов. В древнескандинавской мифологии она использовалась как символ любви и дружбы. Молодой человек может поцеловать девушку, случайно оказавшуюся под висящей веткой омелы. Отсюда происходит название «ветка поцелуев». Перед каждым поцелуем с омелы срывается ягодка, и так продолжалось до тех пор, пока ягод на веточке не оставалось совсем.

Традиционным на Рождество в Великобритании является кристингл (christingle). Название его обозначает «Свет Христа», пришедшего в этот мир. Говорят, что кристингл был введен Обществом англиканской церкви по оказанию помощи детям, которое позаимствовало эту традицию у немецкой моравской церкви. Кристингл представляет собой апельсин круглый, как мир. В центре его возвышается свеча, она дает свет

в темноте, как любовь Господа. Красная лента опоясывает «мир» как символ крови Христа, пролитой за нас. Четыре палочки указывают на все четыре направления и символизируют север, юг, восток и запад, которые в свою очередь знаменуют четыре времени года. Фрукты и орешки – это символ плодов матушки-земли, которые выросли под солнцем и дождем.

Один из сладких символов Рождества – это, конечно же, карамельная трость. Это – карамелька в форме трости. По традиции она белая с красными полосами со вкусом корицы и мяты, поэтому очень часто можно услышать другое ее название – «мятная палочка» (peppermint stick) или палочка с корицей (cinnamon stick). Карамельная трость имеет форму буквы “J”, символизирующей имя «Иисус».

«День подарков» (Boxing Day) отмечается 26 декабря. Существует несколько версий, как произошло название праздника: Первая версия заключается в том, что в Великобритании традиционно на второй день Рождества семья упаковывала остатки праздничного обеда и немудреные подарки в *коробки* и несла их в подарок больным и нищим. Обычно упаковку подарков и гостинцев в коробки возлагали на детей, которые затем помогали раздавать их бедным. Существует другая версия, что название празднику дали коробки, с которыми получатели подарков спешат в магазин, дабы обменять подарок, если он пришелся им не по вкусу. Также есть версия, что в старину, среди представителей аристократии было принято 26 декабря одаривать подарками прислугу, которая получала выходной в этот день, ибо в Рождество прислуживала на празднике у хозяев.

Традиционный Рождественский ужин очень важен для англичан. Традиционно ужин начинают в середине или в начале второй половины дня во всей Великобритании. Рождественский ужин претерпел многие изменения за последние несколько сотен лет. В прошлом на стол подавались странные на взгляд современных людей блюда. В богатых семьях лебеди и павлины подавались «позолоченными» – мясо было «окрашено» шафраном, растворенном в размягченном сливочном масле. Готовилась птица без перьев, а вот подавалась обязательно в перьях. В викторианскую эпоху традиционным блюдом стала индейка (или гусь).

В наши дни традиционный Рождественский ужин состоит из фаршированной индейки (у англичан) или жареного гуся (в Уэльсе, Ирландии), брюссельской капусты и каштанов, жареного картофеля, клюквенного соуса, фаршированной орехами грудки, сосисок в беконе и горячего хлебного соуса. Съев индейку необходимо найти кость желания. Это одна из косточек в форме буквы «Y». Два человека берутся за разные кончики косточки и разламывают ее, и тот, кому достанется больший кусочек, исполняет желание другого. Рождественские крекеры – это один из главных Рождественских атрибутов, они лежат возле каждой тарелки на праздничном столе. Но крекер это не печенье, а хлопущка. Сидящие за столом люди берут крекеры в обе руки, перекрещивают руки, таким образом получается круг из хлопущек вокруг стола. Каждый держит свой крекер в правой руке, а левой рукой тянет крекер соседа. Когда крекеры взрывают, из них сыплются такие сюрпризы, как рожки для обуви, игральные карты, отвертки, записные и адресные книжки, компактные зеркальца, щипчики, открывашки, рулетки, миниатюрные шахматы, фоторамки, ручки и прочие полезные и бесполезные мелочи.

Завершает ужин рождественский пудинг – сладкий пудинг, состоящий из большого количества сухофруктов. Готовя фруктовый пудинг, англичане поливают его бренди и поджигают, это делается для того чтобы отогнать злых духов. Этот десерт называется «Рождественский пудинг». Другое традиционное блюдо в Великобритании – это рождественский пирог. В его состав также входит большое количество сухофруктов. Сам же пирог покрывают сахарной глазурью.

Приподнятое праздничное настроение царит в Великобритании около месяца. Это поистине целый праздничный сезон. Так что наравне с традиционными пожеланиями “Merry Christmas!” и “Happy New Year!” можно зачастую услышать “Have a Happy Holiday Season”. В открытках, смс сообщениях часто используют Xmas – Merry Xmas ‘Happy New Year!

Ровно через двенадцать дней после Рождества, шестого января, начинают снимать украшения. Всё постепенно приходит в свой нормальный ритм. Немного грустно расставаться с Рождеством. Но все знают, что через одиннадцать месяцев праздник снова весело постучится в дверь!

### *Литература*

1. Rabley Stephen. Customs and traditions in Britain. изд. “Longman Group”, ИК, 1996.
2. Konon N., Khimunina T., Walshe I. Great Britain: Customs and Traditions. изд. Каро, 2005.
3. Рождественские символы и традиции Великобритании [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://engblog.ru/>
4. Рождество в Англии [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.greenwich-hotel.ru/blog/english-christmas/>

## **СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ. ГАЗЕТЫ**

*Н. В. Меркулова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель Н. И. Лисицина, доц.

Традиционно средства массовой информации являлись не только средством передачи новостей и общения (а позднее, и развлечения), но и формировали взгляды общества, играя важную политическую и общественную роль в жизни британского народа. Вот почему сейчас данная тема особенно актуальна. На фоне нарастающей политической напряженности, СМИ в разных странах ведут ожесточенную борьбу наравне с политиками, навязывая читателям свою правду, воздействуют или, по крайней мерей, пытаются воздействовать на публику, и Великобритания не стала исключением, а скорее, наоборот, является одним из центров развернувшейся информационной борьбы. На практике британцы получают из газет самые разнообразные взгляды на текущие события. Не существует контроля или цензуры прессы, хотя присутствуют неписанные законы жанра, которыми пресса пытается регулировать себя и свое поведение.

Сейчас под средством массовой информации понимается периодическое печатное издание, сетевое издание, телеканал, радиоканал, телепрограмма, радиопрограмма, видеопрограмма или любая иная форма периодического распространения массовой информации под постоянным наименованием. Самым распространенным и по сей день популярным средством массовой информации в Соединенном Королевстве являются газеты.



Обращаясь к истории, можно увидеть, что самые первые «газеты» появились в Великобритании ещё в 16 веке и были рукописными листками, извещающими о прибытии торговых судов, и назывались «News». Некоторые источники связывают появление периодической печати с 1588 годом, когда вышел первый номер «English Mercury». Однако большинство британских историков считают началом газетной эпохи 17 век, ведь само слово «газета» («newspaper») появилось в английском языке только в 1642 году. Тем не менее, ещё за два года до появления термина начали выпускаться первые издания печатные издания. В них печатались как новости, так и слухи, среди них также были брошюры и плакаты.

Печать в начале 17 века была под строгим контролем правительства Англии. Позже, с началом Гражданской войны контроль над прессой снизился, возросло количество изданий, и газеты зачастую открыто поддерживали одну или другую сторону, рассказывая о войне.

В 1702 году начала издаваться первая в Англии ежедневная газета «The Daily Courant». К 1720 году насчитывалось уже 12 периодических изданий в Лондоне и 24 в провинциях.

В 18 веке чисто политические газеты стали сосуществовать бок обок с газетами, которые главным образом были посвящены отечественным и зарубежным новостям и коммерции. Также в это время появляется первая рекламная газета «Public Advertiser», а в 1785 – «The Times» (первоначальное название – «The Daily Universal»).

К началу 19 века уже существовало 52 Лондонские газеты и около 100 провинциальных. Так как бумага и печать стали более доступными, а потребность в информации сильно возросла, в это время начинается массовое развитие прессы.

В Англии начинается деление прессы на качественную и массовую, «The Times» становится ведущим качественным изданием. Наряду с ней существовало ещё несколько конкурентоспособных газет, которые были дифференцированы по своим политическим взглядам и интересам. Но большинство этих газет были ориентированы на относительно небольшое образованное население Великобритании, сосредоточенное в основном в Лондоне. Печать такого типа была (и остается) содержательная и информативная, а также имеет сравнительно невеликий тираж.

В 1803–1815 годах налог на газеты вырос. Тем не менее, в это время появились сотни независимых газет, неспособных или не желавших платить этот сбор. Политический настрой большинства из них был яростно революционным. Их издатели были привлечены к ответственности, но это не стало препятствием. Развитию прессы очень помогла постепенная отмена налогов на периодические издания, а также введение более простой почтовой системы. Оба эти усовершенствования помогли сделать газеты доступнее для большего процента населения. Тем не менее, время налогообложения очень тяжело сказалось на многих издательствах, многие были вынуждены закрыть производство. После сокращения сборов циркуляция английских газет выросла почти в 4 раза.

Период с 1860 до 1910 считается «золотым веком» газетой публикации Великобритании благодаря большому количеству технических достижений в печати, в сочетании с профессионализацией журналистики и появлением новых известных владельцев. Газеты стали более пристрастными, а также, не маловажным является такой факт, как появление «новой» (или желтой) прессы. Социалистические и трудовые газеты также получили распространение и в 1912 году «Daily Herald» была запущена в качестве первой ежедневной газеты профсоюза и рабочего движения.

В начале 20 века большинство издательств сосредоточились в руках двух влиятельных людей – Альфреда Хармсворга («The Times» и др.) и Уильяма Максвелла Эйткена («Daily Express» и др.). Это означало, что каждый из них имел очень большое влияние на аудиторию. В эпоху, когда не существовало Телевидения и Интернета, газеты доминировали в формировании общественного мнения. Британский политик, член Консервативной партии Великобритании Стэнли Болдуин охарактеризовал медиа-баронов, как людей, «имеющих силу без ответственности».

Тираж общенациональных газет значительно возрос в начале 20 века, и известно, что к 1920 году в стране ежедневно продавалось около 5,5 миллионов экземпляров газет. К 30-м годам 18 века около двух третей населения Великобритании читали ежедневные газеты, и почти каждый – воскресные выпуски.

В 1938 прозвучал доклад о британской прессе (от аналитического центра политического и экономического планиро-

вания). Он выразил обеспокоенность состоянием прессы и её влиянием на читателей. Доклад заканчивался советом о «формировании Пресс трибунала для рассмотрения жалоб, а также института прессы, чтобы обеспечить непрерывное научное изучение прессы».

Первая Королевская комиссия по делам печати рекомендовала в 1949 г., сформировать Генеральный совет прессы, который определял бы поведение печатных СМИ. Таким образом, Генеральный Совет прессы был сформирован в 1953, однако членство в нем ограничилось редакторами газет, финансируемых газетными собственниками, а также он не обладал нормативно-правовой базой. На протяжении большей части своей истории, Совет финансировался газетными собственниками. Генеральный совет был преобразован в Совет прессы в 1962 г., сохранив лишь 20% прежнего состава. В 1980 г. Национальный союз журналистов вышел из членства Совета. В 1991 г. Совет прессы был заменен на Комиссию по жалобам на прессу.

К 1973 году тираж общенациональных газет увеличился до 17 миллионов. Но газетам и другим печатным изданиям пришлось конкурировать сначала с радио и кино, а позднее и с телевидением. Хотя они и выжили со значительными тиражами, с начала 70-х годов наблюдается постоянное снижение в ежедневных продажах общенациональных и других газет. Тираж некоторых газет остался постоянным, в то время как у других он либо увеличился, либо уменьшился в условиях жесткой конкуренции, в результате чего некоторые газеты закрылись. В 70-х – 80-х годах всем газетам и журналам также пришлось приспосабливаться к повышению издержек производства и к технологическим улучшениям в печатной индустрии. Эти траты издателям пришлось принять как должное в связи с ожесточенной борьбой за место на рынке.

Новая технология печати, улучшенная система распределения и уменьшение себестоимости выпуска повысили прибыльность прессы и печатной индустрии в целом. Несмотря на конкуренцию с другими средствами массовой информации, по-прежнему рынок газет и печатной продукции неуклонно рос. Этнические меньшинства Великобритании, например, начали печатать свои собственные газеты и журналы, тиражи которых росли, а качество улучшалось.

Что касается современности, рынок печатной продукции по-прежнему конкурентный, и газеты всё так же могут пострадать от разнообразных трудностей. Но даже значительный риск не отпугнул тех, кто решил создать новые газеты. Например, новая газета «Today» была выпущена в апреле 1986 года, и, после серьезных трудностей продолжает выходить. Новая «качественная» газета, «The Independent», появилась в октябре 1986 года и выживает несмотря на сокращения тиража. Воскресные газеты, такие, как «The Independent on Sunday» (1990), вместе с «European», выходящей по пятницам, успешно начали работу и продолжают выходить. Но ряд других газет, открывшихся за эти годы, также быстро и закрылись.

Разница между современными популярными газетами и аналогичными газетами начала двадцатого века лежит, возможно, в их качестве. Успех ранней популярной прессы был частично связан с ростом грамотности населения, частично с истинной жаждой знаний и информации, которую испытывал рабочий класс, и частично с увеличившейся политической грамотностью среди рабочих, созданной в результате подъема партии лейбористов. Владельцы газет, очевидно, получили значительные прибыли на таком огромном рынке, но они также обеспечили и потребность. Цена и содержание массовых газет были рассчитаны на низшие слои среднего класса и на рабочий класс. Очевидно, что эта направленность привлекла большое количество рекламодателей, и владельцы газет могли недорого печатать газеты, используя современные методы печати и повсеместную систему распространения.

Общенациональные газеты всё так же разделяют на «качественные» и «популярные», в зависимости от их формата и содержания. «Качественные» газеты публикуются на листах большого формата, пишут о национальных или международных новостях, анализируют текущие события политики и культуры в статьях и заметках. «Популярные» газеты выпускаются на листах небольшого формата, передают относительно немного действительных новостей, в основном публикуют сенсационные или скандальные материалы. Словарный запас таких газет очень ограничен, акцент делается на быстром прочтении материала. Нельзя сказать, что популярные газеты беспокоятся об интеллектуальном и психологическом

состоянии своих читателей. Но владельцы газет и редакторы говорят, что их читатели требуют определенного стиля изложения, интересов и отношения.

Как не сложно догадаться, суммы тиражей и продаж популярных газет значительно превышают показатели «качественных» конкурентов, как воскресных, так и ежедневных. Качественные газеты дороже популярных и обладают богатыми рекламодателями, что позволяет им получать прибыль. Популярные газеты печатают меньше рекламы, но при этом расходятся большим тиражом (общенациональные газеты в 1992 году приняли почти 15% всех денег, затраченных на рекламу в стране).

Так как пресса не получает никаких субсидий от государства, она зависит от суммы своих тиражей, а также от рекламодателей, которых она может привлечь и от финансовой помощи владельцев. Газета может испытывать значительные затруднения, если рекламодатели не финансируют ее. Но большие тиражи не обязательно гарантируют требуемое количество рекламодателей и, следовательно, состояние газеты, так как в наше время рекламодатели обращают большее внимание на телевидение, где они могут выиграть от более широкой аудитории. Большинство популярных газет, которые не получают большого дохода от рекламы, постоянно конкурируют со своими соперниками, пытаясь поднять объемы продаж. Они используют такие трюки, как шарады и конкурсы, снижение цен или четкую политику редакции, рассчитанную на привлечение большого количества читателей. Владельцы могут отказаться от помощи убыточным газетам. Множество газет в двадцатом веке перестали выходить из-за снижения тиражей, потери рекламодателей, отказов в финансовой помощи и комбинаций этих трех причин.

Британскую прессу, которая не зависит в финансовом плане от политических партий, часто обвиняют в соглашательстве и выражении одинаковых взглядов. Однако, на практике, она охватывает различные политические интересы общества.

К примеру, «Morning Star», независимая марксистская газета, ассоциируемая с коммунистической партией Великобритании, пропагандирует свою политическую философию, но имеет очень скромный тираж. Большинство других газет также имеют ярко выраженные политические взгляды и могут поддерживать определенную политическую партию, особенно во

время предвыборной кампании. Часто утверждают, что подавляющее большинство британских газет – правоцентристские, и симпатизируют консервативной партии. Некоторые, например, издательства «Mirror», поддерживают партию лейбористов, другие, к примеру, «The Times» и «The Independent» считают себя независимыми газетами, а третьи, как «Guardian», симпатизируют левоцентристским партиям.

Однако в Великобритании продается больше газет на душу населения, чем в любой другой стране. Известно, что два человека из трех старше 15 лет читают общенациональную ежедневную газету, и почти три человека из четырех читают воскресную газету. Общенациональные газеты выпускаются тиражом около 14 миллионов экземпляров по будням и около 17 миллионов по воскресеньям, хотя общее количество читателей (члены семьи и т. д.) гораздо больше, чем предоставленные количества.

#### *Литература*

1. История развития британской прессы [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.answers.com/topic/history-of-british-newspapers>
2. Первые газеты в Великобритании и Америке [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://lengish.com/texts/text-140.html>
3. СМИ Великобритании [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://jurnalistedu.ru/gos1/10-smi-velikobritanii.html>

## **ТРАДИЦИОННАЯ КУХНЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

*У. Р. Нероденко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. И. Лисицина, доц.

Изучая иностранные языки, многим следует знать о тех или иных традициях стран изучаемого языка. Тема «Традиционная кухня», в данном случае, кухня Великобритании очень интересна и разнообразна.

За последние десятилетия британская кулинария очень изменилась. В нынешней британской кухне воедино соединились все совершенства кулинарных традиций мира. Традиционная британская пища более разнообразна, чем может показаться на первый взгляд. В разных частях Великобритании

готовят свои фирменные блюда. В Англии, например, – это кровяная колбаса и йоркширский пирог (пудинг из взбитого теста с пряностями, часто подается к мясу). Шотландия славится своими телячьими рубцами с потрохами и особой приправой, песочным печеньем и овсяными лепешками. В Уэльсе вам подадут хлебцы из красных водорослей, фруктовый хлеб и гренки с сыром. А в Северной Ирландии гурманы отведают чамп (картофель с зеленым луком) и колканнон (кушанье из протертых овощей и картофеля).

Традиции приема пищи в Англии очень сильны. Как в ритуале приема пищи, так и во времени приемов пищи, англичане придерживаются уже давно устоявшихся традиций. Церемонные англичане с большой дотошностью подходят к процессу употребления пищи. По данным исследований, люди этой нации едят на протяжении дня настолько часто, что больше никто из европейцев не может с ними сравниться.

Британские повара предпочитают только натуральный вкус продуктов, поэтому они никогда не злоупотребляют соусами и специями, которые по их мнению только приглушают настоящий аромат и вкус приготовленного блюда. Но те, кто пробовал настоящие английские блюда, понимают, что соусы к ним не нужны. К таким блюдам относятся, прежде всего, бифштекс с кровью, ромштекс и ростбиф. Овощи готовят почти без тепловой обработки, благодаря чему сохраняется их естественный вкус. В Великобритании к столу подают множество разнообразных холодных закусок и блюда из натурального мяса, а хлеб почти полностью заменяют всевозможные пудинги – крупяные, овощные, сладкие фруктовые.

Большое предпочтение англичане отдают картофелю. Особенно это можно увидеть, даже в учебниках по английскому языку, где часто встречается словосочетание «fish 'n' chips». Это блюдо является неотъемлемой составляющей английской кухни, состоящее из обжаренной рыбы и картофеля фри. В основном оно подается в местах общественного отдыха, в уличных кафе и подобных заведениях. Существует даже целая ресторанная сеть, специализирующаяся на этом блюде – «Harry Ramsden`s». В прошлые времена рыбу с чипсами продавали завернутыми во вчерашний номер бульварной газеты и ели руками. Сейчас эти традиции исчезли.

У англичан принято устраивать два завтрака. Первый (breakfast) обычно бывает в 8 часов утра. Он обычно включает в себя яичницу, сосиски или бекон, хлеб, томаты, грибы, фасоль в томатном соусе, омлет, овсяную кашу, паштет, хлопья, яйца всмятку. К еде подают крепкий черный чай с молоком или кофе. Ланч (lunch, второй завтрак) – около часа дня. В это время едят различные сэндвичи (закрытые бутерброды) с ветчиной, паштетом, языком, бужениной, рыбой (в основном тунцом), пьют сок либо горячие напитки. Знаменитая британская традиция пить в 5 часов вечера чай (five o'clock tea), к которому подаются булочки с изюмом наподобие пасхальных пирогов, а также джем и сливочный крем, сегодня мало кем соблюдается, потому что это осталось буквально в королевских традициях и соблюдается только там. Обед и ужин используются в одном значении (dinner) – в 18–20 часов. Первые блюда – овощной суп-пюре либо бульон с гренками и овощами. На второе блюда из мяса, дичи, рыбы, птицы, овощей. Самое любимое блюдо англичан – натуральный бифштекс из говяжьей вырезки, на гарнир – отварной рис с томатной приправой либо картофель. На десерт подают компот, свежие ягоды и фрукты, муссы, мороженое, коктейли, глинтвейн, пушш, в конце трапезы – черный кофе. Кроме того, на столе всегда стоят две-три закуски, сливочное масло и холодная вода.

Ко всему прочему дополню, что также у британцев существует традиция воскресного обеда Sunday Roast Carvery, которая также распространена в Австралии, Новой Зеландии, США и Канаде. Обычно в рамках такой трапезы подают жареное мясо (индейку, говядину, курицу, свинину или баранину) с овощами, картофелем или йоркширским пудингом.

Опросив небольшое количество человек о том, какие же всё-таки блюда английской кухни самые известные, многие даже не смогли ответить, так как английская кухня очень разнообразна. Давайте рассмотрим ряд самых популярных блюд Англии. Итак, на первое место встало блюдо: fish `n` chips, о котором было уже сказано ранее. На втором месте по известности находится ростбиф. Это большой кусок говядины, запеченный в духовке. Также популярны Cornish pasty – небольшой овальный печеный пирог из теста, нередко слоеный, со всевозможными начинками; классическим считается вари-



ант с картофелем, луком и кусочками говядины. По-другому их еще называют пирогами с сыром, курицей и свининой. Cottage pie – запеканка из картофельного пюре, начинённая говяжьим фаршем, славится во многих ресторанах Англии как shepherd's pie («пирог пастуха»). Такие блюда как яблочный пирог, овощной джем, сэндвич, бутерброд с огурцами и яйца также известны во всем мире из английской кухни.

Помимо всего этого, в разных регионах Великобритании имеются, конечно же, свои деликатесы. Так, например, в Уэльсе самый любимый деликатес его жителей – ягненок под мятным соусом, в Шотландии – овсяная каша с мясом и специями, в Северной Ирландии – форель, а в Англии – стейки.

Прием пищи в традиционные праздники Англии очень разнообразен. Так, к примеру на Рождество готовится праздничный пирог с мясом, чтобы задобрить Отца Рождество, а также, пудинг, который, как правило, готовят за пару месяцев до Рождества, чтобы он успел настояться и вызреть. После праздника он может храниться в прохладном месте еще несколько месяцев, постепенно приобретая все более изысканный вкус. Но еще в процессе приготовления он приобретает поистине божественный аромат. Его начиняют изюмом, миндалем, мёдом, хлебными крошками и черносливом. Этот десерт готовят всей семьей, загадывая над ним желания. По традиции, в пудинг кидают четыре предмета: кольцо, пуговицу, наперсток и 5 шиллингов. А позже, счастливицы, получившие неожиданные подарки, знали чего им ожидать в будущем. Классическим пасхальным обедом стали – барашек с овощами, пасхальный торт, салаты и яйца. На хэллоуин (День всех святых) принято готовить тыквенный пирог, так как тыква является символом этого праздника.

Но утверждать, что Англия отдает предпочтения только этим блюдам и продуктам – нельзя. Ведь с каждым днем в Англию приезжает большое количество туристов, которые свозят в Англию свои собственные рецепты, собственные секреты приготовления и новые продукты, которые англичане с радостью мотают на ус и используют их в дальнейшем на своей кухне. Именно поэтому национальная кухня Англии не стоит на месте, и с каждым днем она совершенствуется все больше и больше. Кто знает, чем это закончится завтра, и какой успех это принесет Англии в сфере кулинарии.

Итак, современная британская кухня может похвастаться множеством интересных, вкусных и аппетитных блюд, но за последние несколько десятилетий британская кулинария претерпела значительные изменения. Китайская, индийская, итальянская и французская пища сейчас не менее популярна в Великобритании, чем традиционные блюда Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии. Вслед за индийскими, итальянскими, мексиканскими ресторанами во многих городах Великобритании появились русские, индонезийские, испанские, мексиканские, марокканские и тайские заведения.

#### *Литература*

1. Традиционные праздничные блюда Великобритании [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://enjoyeng.ru/category/interesnye-novosti/prazdniki-v-anglii>
2. Время приема завтрака, ланча, обеда в Англии. Значимость Английской кухни в современном мире [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://countries.turistua.com/ru/velikobritaniya-kitchen.htm>
3. Традиции приготовления различных блюд в Великобритании [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://angliyu.org.ru/index.php/2012-08-10-16-25-43>
4. Традиции приема пищи и популярные блюда Великобритании [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%80%D0%B8%D1%82%>
5. Культура потребления блюда «fish 'n' chips» [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%FB%E1%E0\\_%E8](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%FB%E1%E0_%E8)

## **НОСТРАТИЧЕСКИЕ ЯЗЫКИ**

*К. Д. Склизкова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Л. П. Петроченко, к. ф. н., доц.*

В течение многих столетий ученые старались привести все языки к единому источнику, используя для этого различные методы. Три из них, исходя из результатов достигнутых целей, поставленных учеными, оказались эффективными для изучения «раннего языка». Сравнение родственных языков – языков, происходящих от общего «предка», – это самый древний и наиболее достоверный метод, но наиболее эффективен он только в пределах 10 тыс. лет. Сопоставление ареалов – сравнение схожих структур в зависимости от географического положения –

относительно новый метод, позволяющий провести исследование в пределах до 30 тыс. лет. Сопоставление сходств – сравнение слов, имеющих нечто схожее, – новый, но весьма спорный метод. По мнению сторонников этого способа изучения происхождения языков, он способен привести к языку-прародителю. Первый метод будет более подробно рассмотрен ниже.

Метод сравнения родственных языков был разработан в XIX веке. В настоящее время этот метод лежит в основе «сравнительно-исторического языкознания».

Этим методом тщательно изучаются слова с целью нахождения системных связей между ними как «потомками» одного и того же «родителя». Сравним, например, слова из самоанского и гавайского, входящих в группу полинезийских языков:

| самоанский язык   | гавайский язык    |
|-------------------|-------------------|
| <i>ufi</i> “yam”  | <i>uhi</i> “yam”  |
| <i>afi</i> “fire” | <i>ahi</i> “fire” |
| <i>faa</i> “four” | <i>haa</i> “four” |

Самоанский звук *f* последовательно соответствует гавайскому *h*, что, бесспорно, не является простым совпадением [1, с. 167].

Сравнительно-историческое языкознание включает в себя процесс пошаговой дедукции, при этом исследователи руководствуются следующими принципами:

- 1) Решение по большинству: самым приемлемым является направление, по которому развивается большинство языков.
- 2) Фонетическая вероятность: ученый принимает во внимание то, какие звуки, вероятнее всего, перейдут в какие другие.
- 3) Языковые структуры: реконструкции должны соответствовать достоверным лингвистическим моделям.

В вышеприведенном примере протополинезийские слова могут быть реконструированы как *\*ufi* “yam”, *\*afi* “fire” и *\*faa* “four” главным образом потому, что [f] часто переходит в [h], а обратное, обычно, не наблюдается. Для того чтобы выводы были более основательными, необходимо исследовать большее количество слов, в том числе слов, взятых из других полинезийских языков.

Этот метод лучше всего работает в языках, которые разделились, когда их носители мигрировали в разных направлениях, как это случилось в Полинезии. Он может помочь проникнуть

на тысячи лет назад и оказался особенно полезным при реконструкции протоиндоевропейского языка, языка-основы, на котором говорили около 3 тыс. лет до н. э. Как уже упоминалось, данный способ наиболее эффективен в пределах 10 тыс. лет.

Некоторые ученые еще в XIX веке пытались выстроить картину «суперязыка», соединяя несколько существующих языковых семей.

В 1903 г. датским ученым Х. Педерсеном был предложен термин «ностратическая» макросемья (от лат. *noster* – «наш»; *nostrās* – «наш земляк») [2].

Хольгер Педерсен (7 апреля 1867 – 25 октября 1953) – датский лингвист, внесший значительный вклад в историческую лингвистику, является автором около 30 работ, посвященных различным языкам, в том числе автором ностратической, греко-армянской и ряда других гипотез.

Х. Педерсен учился в университете Копенгагена с Карлом Вернером, Вильгельмом Томсоном и Германом Мюллером. Позже он учился в университете Лейпцига с Карлом Бругманом, Эдуардом Северсом, Эрнстом Виндишем и Августом Лескеном.

В 1885 г. он провел несколько месяцев на Аранских островах в Ирландии с целью изучить, насколько там сохранился гаэльский язык.

В 1887 г. Х. Педерсен стал лектором по дисциплине «Кельтские языки». В 1897 г. получил докторскую степень в Копенгагенском университете и получил там же должность профессора. В 1900 г. он начал читать лекции по сравнительной грамматике. В 1902 г. Х. Педерсену предложили должность профессора в университете г. Базель (Швейцария), но он отказался. До конца жизни Х. Педерсен работал в Копенгагене.

Именно Х. Педерсен сформулировал правило, которое объясняло важные изменения звуков в индоиранских, балтийских и славянских языках. Он также известен как автор «Закона Педерсена», посвященного типам изменения ударения в балтийских и славянских языках.

Две теории Х. Педерсена, глоттальная и ностратическая, долго не привлекавшие к себе должного внимания, нашли признание и дальнейшее развитие в трудах лингвистов второй половины XX века.

В статье, опубликованной в 1931 г., Х. Педерсен охарактеризовал термин «ностратический» следующим образом:

«В качестве исчерпывающего обозначения семей языков, находящихся в близком родстве с индоевропейскими, мы можем использовать термин „ностратические языки“ (из лат. *nostrās*, „наш земляк“»).

С его точки зрения, индоевропейские языки были связаны родством с финно-угорскими и самодийскими, также он предполагал подобное, хотя менее явное сходство между тюркскими, монгольскими и тунгусо-маньчжурскими языками, с одной стороны, и юкагирскими и эскимосско-алеутскими, с другой. Он также предполагал, что индоевропейские языки могут быть связаны с семито-хамитскими языками (термин ныне устарел) и, вероятно, с баскским.

Пользуясь современной терминологией, можно сказать, что он выделял генетические связи между индоевропейской и уральской, алтайской, юкагирской, эскимосской и афразийской языковыми семьями [2].

Некоторое время эта теория игнорировалась большинством ученых, поскольку ранние работы в этом направлении были не очень качественными и, следовательно, неубедительными. Однако в начале шестидесятых годов XX века интерес к nostrатической теории был проявлен в работах советских ученых.

Владислав Маркович Иллич-Свитыч и Аарон Борисович Долгопольский сначала работали независимо друг от друга, а затем совместно. Их работа, хотя и имевшая некоторые недостатки, была первой успешной демонстрацией того, что определенные языки северной и центральной Евразии, а также языки древнего Ближнего Востока, могут быть связаны между собой. Последовав примеру Х. Педерсена, они использовали термин «ностратический» для обозначения этой группы языков. В частности, В. М. Иллич-Свитыч в череде своих публикаций, до сих пор находящихся в процессе печати, включил индоевропейскую, картвельскую, афразийскую, уральскую, дравидийскую и алтайскую языковые семьи в свою версию nostrатической макросемьи.

А.Б. Долгопольский в свои самые ранние работы также включал чукотско-камчатскую и эскимосско-алеутскую семьи.

Некоторые современные исследователи предлагают расширить границы ностратической макросемьи, опираясь на словарные фонды нило-сахарских и нигеро-кордофанских языковых макросемей [1, с. 169].

Что является основой создания ностратической макросемьи? Первым и самым важным является то, что в языках-потомках имеется большое количество сходных слов. В статье, опубликованной в 1965 г., В. М. Иллич-Свитыч перечислил 607 возможных общих ностратических корней, но до сегодняшнего дня только 378 из них были включены в сравнительный ностратический словарь [3].

Границы мира ностратических языков все еще не могут быть определены, так как их ареал слишком велик. Вопрос заключается также в том, возможно ли собрать достаточно материала, чтобы воплотить все это в нечто ясное и точное.

#### *Литература*

1. Aitchison, J. M. The Seeds of Speech: Language Origin and Evolution / J. M. Aitchison. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2000. – 296 с.
2. Holger Pedersen [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://en.wikipedia.org/wiki/Holger\\_Pedersen\\_\(linguist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Holger_Pedersen_(linguist))
3. Salmons, J. C. Nostratic: Sifting the Evidence / J. C. Salmons, B. D. Joseph. – Amsterdam: John Benjamins Publ. Company, 1998. – 292 с.

# ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

---

## СИСТЕМА СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*А. А. Бекасова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к. филол. н.

Многозначность термина «модальность» в языкознании очевидна. В понятие модальности входят различные явления, объединяемые тем, что все они грамматически, интонационно и лексически выражают отношение говорящего к действительности. Традиционно под модальностью понимается функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности [1, с. 75].

Каждое предложение содержит модальность – отношение высказывания к объективной действительности с точки зрения говорящего. Модальность имеет неоднородный характер, как по значению, так и по разнообразию средств выражения.

Для изучения системы средств выражения модальных значений в немецком языке целесообразно использование теории модального поля. Разнообразные средства грамматического и лексического уровня, призванные выражать и называть общие значения, связаны между собой отношениями, позволяющими установить определенные закономерности. Совокупность взаимодействующих средств выражения модальных значений образует модальное поле [1, с. 76].

Модальное поле отличается сложной структурой и взаимодействием элементов. Модальное макрополе может быть разделено на два поля – Поле Действительности и Поле Недействительности, в состав которого входят три микрополя. Поля Действительности и Недействительности образуют оппозицию. В центре модального поля находятся формы наклонений, менее регулярные средства, как модальные глаголы и слова, отнесены к периферии [1, с. 78].

Немецкий язык располагает тремя наклонениями – повелительным (*Imperativ*), изъявительным (*Indikativ*) и сослагательным (*Konjunktiv*). Специальным морфологическим средством выражения модальности высказывания являются формы наклонения глагола, которые передают самые разнообразные модальные значения и оттенки [2, с. 74].

Категория наклонения обозначает отношение действия к действительности. Именно говорящее лицо определяет, как действие относится к действительности, и осуществляет модальную оценку действия [2, с. 79].

Изъявительное наклонение образует ядро модального поля действительности и показывает, что говорящий считает действие реальным фактом в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Сослагательное наклонение входит в ядро модального поля недействительности и обозначает предположительность действия. С точки зрения говорящего, это действие является предполагаемым, возможным или желаемым.

Повелительное наклонение выражает волю говорящего, побуждение к действию. Формы повелительного наклонения входят в ядро модального поля недействительности и обладают массой оттенков значения – от мольбы и самой вежливой просьбы до категорического приказа и запрета. В выражении разнообразных значений и оттенков исключительно важную роль играет интонация. В системе повелительного наклонения эта интонация является органической принадлежностью глагольных форм. Вне этой интонации повелительного наклонения не существует [2, с. 75–78].

Рассматривая модальность как оценку говорящим реальности, следует отделить друг от друга два формальных способа выявления модальности: с помощью глагольных форм и с помощью модальных членов предложения. Оба этих формальных способа образуют системы, которые не могут быть сведены друг к другу и в основном независимы друг от друга, но которые в своем взаимодействии дают полную модальную (в узком смысле слова) характеристику каждого предложения.

Отношение высказывания к реальности в немецком языке выражается при помощи различных средств – лексических, морфологических, синтаксических.



Модальные слова – это неизменяемые слова, выражающие отношение всего высказывания или его частей к реальности, грамматически не связанные с другими словами, но интонационно выделяющиеся в структуре предложения.

Специфика модальных слов заключается в том, что они выступают в роли переключателей и переводят высказывание из Поля Действительности в Поле Недействительности [2, с. 82].

Модальные слова как *wahrscheinlich*, *vielleicht*, модальные синтаксические группы типа *aller Wahrscheinlichkeit nach*, *im Grunde*, вводные модальные предложения как *ich vermute, dass*; *soviel ich annehmen kann* дополняют модальную характеристику предложения. Например:

*Georg war vielleicht nicht mehr dort.* – *Георг, возможно, больше не был там.*

*Oder das war ebenso möglich, er war tot.* – *Или, что было так же вероятно, он был мертв.*

*Vermutlich haben auch die Familien in Somalia von den ergaunerten Sozialbeträgen profitiert.* – *Возможно, семьи в Сомали тоже извлекали выгоду из вымогательства страховых взносов.*

С помощью модальных слов определяется степень вероятности предположения. Для каждой из ступеней вероятности существует соответствующее модальное слово: *vermutlich*, *voraussichtlich*, *wahrscheinlich* и *mutmaßlich* указывают на обоснованное предположение, при этом *wahrscheinlich* указывает на высшую степень уверенности, например:

*Der Himmel ist bewölkt, wahrscheinlich regnet es bald.* – *Небо затянуто облаками, скорее всего, скоро пойдет дождь.*

Модальные слова также выражают эмоциональное отношение говорящего к содержанию высказывания: *leider*, *hoffentlich*, *glücklicherweise*, *erfreulicherweise*, *bedauerlicherweise*, *seltsamerweise*. Например:

*Leider kann er nicht mitkommen. Glücklicherweise ist er der Gefahr entkommen.* – *К сожалению, он не может прийти. К счастью, он избежал опасности* [2, с. 82].

Главным лексическим средством передачи модальных значений в немецком языке являются модальные глаголы, точнее говоря, их сочетание с инфинитивом смыслового глагола. Модальные глаголы немецкого языка входят в модальное

поле недействительности и передают значения желания, намерения, способности деятеля осуществить действие: хотеть, мочь, желать, предполагать, намереваться и др. Чаще всего сочетания с модальными глаголами используются для выражения различных оттенков эмоционального побуждения и предположения [2, с. 80].

В немецком языке существуют семь модальных глаголов: *dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen, lassen*. Эти глаголы выражают отношение к действию и образуют вместе инфинитивом смыслового глагола сложные сказуемые. Их основная функция заключается в том, чтобы модифицировать, изменить значение смыслового глагола [3]:

*Ich kann mich nicht daran erinnern.* – Я не могу этого вспомнить.

*Wir müssen uns beeilen.* – Мы должны спешить.

Глаголы *können* и *dürfen* выражают возможность что-либо сделать и имеют значение «мочь».

Основные значения *können*: «мочь», «иметь физическую возможность», «уметь»: *Er kann sehr gut tanzen.* – Он умеет очень хорошо танцевать.

Глагол *dürfen* имеет значение разрешения: *Das Kind darf auf die Straße gehen.* – Ребенку разрешено пойти на улицу.

С отрицанием этот модальный глагол имеет значение запрещения: *Hier darf man nicht baden.* – Здесь нельзя купаться. Выражает вежливую форму или предложение: *Darf ich Ihnen Hilfe leisten?* – Могу ли я помочь Вам?

Глаголы *können* и *dürfen* обозначают возможность совершения, выполнения какого-либо действия, выражаемого смысловым глаголом. *Können* означает возможность скорее физического характера, когда *dürfen* разрешающего, возможность с чьего-либо позволения [3].

Модальные глаголы *wollen* и *mögen* выражают желание и расположение. Основные значения *wollen*: «желать», «хотеть»: *Wir wollen das machen.* – Мы хотим сделать это. В значении императива: *Wollen wir zur Universität gehen!* – Пойдемте в университет! Этот модальный глагол выражает также значение намерения или действия в будущем: *Morgen will er dorthin fahren.* – Завтра он собирается поехать туда.

Основные значения *mögen*: «любить», «иметь расположение»: *Sie mag Saft.* – Она любит сок. Этот глагол может выра-

жать неуверенность, нерешительность: *Wie mag der Einbrecher wohl in die Bank gekommen sein?* – Каким образом преступник мог проникнуть в банк?

Модальные глаголы *müssen* и *sollen* выражают необходимость и долженствование. Глагол *müssen* может выражать необходимость, основанную на внутреннем убеждении: *Es ist warm. Man muss leichte Kleidung anziehen.* – Тепло. Нужно одевать легкую одежду; необходимость, определяемую законами природы: *Jedes Lebewesen muss essen.* – Каждый живой организм должен питаться; связанное с чужой волей долженствование или требование, которое, независимо от желания, следует выполнить: *Alle Bewohner müssen morgen die Miete bezahlen.* – Завтра все жильцы должны оплатить аренду [3].

*Sollen* выражает требование другого лица, которое может быть и не выполнено из-за отсутствия внутреннего убеждения: *Sie sollen zum Arzt gehen.* – Вам следует пойти к врачу. Употребляется этот глагол также и в вопросительных предложениях: *Soll ich die Tür zumachen?* – Мне закрыть дверь?

Модальное значение глагола *lassen* – давать возможность, позволять, разрешать, велеть, заставлять: *Lassen Sie sich begleiten.* – Позвольте Вас проводить. В значении побуждения: *Lass uns gehen!* – Пойдемте!

Модальные частицы, как и модальные глаголы, принадлежат к наиболее употребительным средствам выражения модальности современного немецкого языка. Они передают различные оттенки модальных отношений. Модальные частицы более чем модальные глаголы употребительны в диалогах обиходной речи и в разговорном стиле [4].

В современном немецком языке существуют модальные частицы *doch, denn, nur, nun* и т. д. В зависимости от значения и роли в предложении модальные частицы в современном немецком языке можно подразделить на следующие группы:

1. модально-усилительные (*doch, denn, schon, nun, mal, einmal*)
2. модально-ограничительные (*ja, bloß, nur*)
3. модальные в собственном смысле слова (*etwa*)

Модальная частица *etwa* родственна по происхождению с наречием *etwa* – «приблизительно» и означает «может быть, возможно, наверное». Ее отличительная особенность заключается в том, что она не просто уточняет модальность наклонений,

а иногда коренным образом меняет ее, внося в предложение оттенки предположения и неуверенности.

Модальная частица *etwa* обычно встречается в вопросительных предложениях и сближается по семантике с модальными словами *vielleicht*, *wahrscheinlich* и выражает оттенки сомнения [4].

*Bist du etwa krank? – Может ты болен?*

Подводя итог, следует отметить, что система средств выражения модальных значений в немецком языке представлена грамматическими, лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами. В рамках теории модального поля в центре располагаются грамматические средства – наклонения. К периферии модального поля относятся модальные глаголы, модальные слова и частицы.

#### *Литература*

1. Зеленецкий А. Л., Новожилова О. В. Теория немецкого языкознания: Уч. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. уч. заведений. – М.: Академия, 2003. – 400 с.
2. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке – М.: Просвещение, 1969. 184 с.
3. <http://speakasap.com/ru/modalverben-voll.html> (дата обращения: 21.04.14)
4. <http://nsportal.ru/ap/ap/drugoe/modalnye-chasticy-v-nemeckom-yazyke> (дата обращения: 21.04.14)

## **СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКА ФРАНЦИИ (XX ВЕК)**

*Е. М. Бондаренко, Т. Ю. Цыбина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: И. Е. Козлова, к.ф.н., доц. каф. лингвистики

Французская музыка ведет начало от кельтских и германских племен, которые жили когда-то на территории Франции. Это одна из интереснейших европейских музыкальных культур. В средние века многие музыкальные традиции всех народов, проживавших в разных регионах Франции слились в одном понятии – «французская музыка». Носителями французской музыки были, в основном, бродячие музыканты. Французская музыкальная культура развивалась наряду с музыкальной культурой многих народов, вбирая что-то в себя,

например от итальянцев и германцев, а в XX в. пополнилась традициями африканской музыки. Французская музыка никогда не отдалялась от музыкальной культуры мира, даже впитав в себя новые направления и окрасив на свой манер джаз, рок, хип-хоп и электронную музыку.

В данной работе речь пойдет о музыкальной культуре Франции XX века, который характеризуется значительными изменениями во всех отраслях культуры, будь то литература или изобразительное искусство. Вызвано это, в первую очередь, изменениями в общественном сознании, которые были вызваны революциями и мировыми войнами.

В начале XX в. в музыкальной культуре Франции зарождаются новые направления, которые отрицают, что реальное восприятие мира, стремление к конкретности (импрессионизм) – это застоявшийся стиль, утративший свою актуальность. После первой мировой войны проявляется отрицание немецкого влияния и стремление к новизне и простоте. Становятся популярными такие приемы, как специальное нарушение логики, последовательности и взаимосвязи (эксцентрика), карикатуры и нарушение общепринятых общественных норм. Ярким представителем подобных тенденций является Эрик Сати с его своеобразными новыми музыкальными произведениями, например балет «Парад» для труппы Дягилева. В своих произведениях он начинает использовать звуки пишущей машинки, гудки, стук, гул пропеллера, джаз. Они помогали создать нечто, вроде «музыкальных обоев», которые помогали представить картинку произведения, которую несла музыка. Сати намеревался отойти от сосредоточенного вслушивания в музыку, сделав ее тем самым фоновой. Однако, сосредоточенное прослушивание музыки настолько устоялось в обществе, что идею Сати не приняли или приняли в малых кругах.

К середине XX века взгляды общественности изменились, и то, что было популярно в начале века, сейчас подвергалось критике, так как многие считали, что использование подобных приемов в музыке не имело отношения к музыке настоящей. Наряду с уже сложившимися направлениями в музыке появились такие тенденции, как неоромантизм – своеобразный манифест и призыв к «новой простоте» и сонористика – своего рода музыкальные шумы, тембровые наслоения, красочные

созвучия, сериализм, пропагандирующий «новое мышление» и алеаторика – неопределенная или случайная последовательность нотного текста и различных музыкальных форм.

Но, помимо различных новых тенденций в музыкальном искусстве Франции, кое-что оставалось неизменным. Речь идет о шансоне.

Рожденный на сцене кабаре, шансон до сих пор является способом доверительной и откровенной беседы со своим слушателем о главном и неизменном. Из кабаре на эстраду этот жанр постепенно перешел в том же XX веке, конечно, всем известно имя Эдит Пиаф. Здесь стоит обратить внимание на тот факт, что часто словом «шансон» называют и русский так называемый «блатняк». Вот вам и вопрос: как они связаны, а, если не связаны, то в чем различия? Шансону свойственно повествование об истории любви, часто неразделенной; конкретное место действия, характерная расстановка персонажей, это как бы случай из жизни. «Блатная» песня при этом является вроде вариации городского романса, но изложенная типично для этого жанра. Там тоже есть конкретное место действия : либо «зона» либо «малина», так же рассказывается о судьбе какого то человека. Часто блатной шансон выступает наряду с такими тематическими группами, как сиротские, лагерные, ковбойски. Свою популярность эти песни приобретают, когда к началу 30х годов вырастает поколение беспризорников, которые приобщаются к блатному миру. Блатная песня становится «визитной карточкой» персонажа, переросшего из художественного в реальный. Таким образом, мы можем сказать, что, объединенные общим названием «Шансон», оба эти направления прошли минимум три стадии развития:

- Зарождение
- Перерождение в литературный песенный жанр
- Распространение в широких слоях общества

Так, выходит, что Шарль Азнавур и Михаил Круг – явления одного характера, но различных вариаций.

Так же одним из новых направлений музыкальной культуры Франции стал авангардизм, что подразумевало переход от старых музыкальных традиций к еще неизведанному. Ярким представителем данного направления был Луиджи Русоло, который наполнил это направление натуральными или меха-

ническими шумами. [Пересечем большой город, раскрыв глаз и уши и получим наслаждение, когда различим клочкотанье воды, воздуха, газа в металлических трубах, скрежет поездов по рельсам..., шлепанье на ветру занавесок и флагов...] В своих произведениях это отразил Эдгар Варез, который сближал звук и шум, используя литейные шумы, звук работающей лесопилки, звук типа сирены.

Популярным и неизменным направлением французской музыки был и есть джаз.

Джаз стал очень популярен так же из-за того, что отражал некоторые психологические настроения масс. Конкретнее: он полностью отражал мировоззрения «потерянного поколения», т.к. вторая мировая война разрушила прежние идеалы. Джаз стал неким символом той эпохи. Он смешал в себе некоторую электрическую насыщенность, звуки вселенной, стихий, необычные последования и сочетания звуков, сливающийся во единый гул, создающий хороводный эффект кружения планет. Характерной чертой джаза стала восприимчивость, открытость самым необычным проявлениям человеческой психики. Этим можно объяснить высокий интерес многих, самых различных по своему складу дарования, художников.

Из всего вышесказанного мы легко сможем сделать вывод о том, что музыкальные предпочтения народных масс меняются в зависимости от политической ситуации в стране, настроений или волнений народа и не одно историческое событие не может прямо или косвенно не отразиться на искусстве в целом и на музыке, в частности.

В заключение хотелось бы сказать о том, что современная музыка Франции – это сочетание многих направлений и тенденций или, наоборот, разделение их на меньшие составляющие. Так или иначе, все изменения, преобразования послужили тому, что мы слышим музыку такой, какой она нам представляется: волнующей, уютной, успокаивающей или играющей. Если затрагивать абсолютно каждое направление музыки, ее составляющие, то на это не хватит и дня, ведь о музыке, так же, как о любви, можно говорить вечно.

#### *Литература*

1. Ансерме Э. Беседы о музыке. Л.: Музыка, 1985. С. 73–74.
2. Асафьев Б. О музыке XX века. Л.: Музыка, 1982. С. 91–92.

3. Асафьев Б. Французская музыка и её современные представители // Зарубежная музыка XX века. М.: Музыка, 1975. С. 33–36.
4. Музыкальная энциклопедия. М., 1973–1982. С. 109–111.
5. Шнейерсон Г. Французская музыка XX века. И: «Музыка». Москва, 1970, С. 87–88.
6. Филенко Г. Французская музыка первой половины XX века. Очерки. Ленинград «Музыка», 1983. С. 32–34.

## **«ЧЕРНЫЕ ПАРУСА»: ИСТИННЫЙ ОБЛИК ПИРАТОВ**

*Р. Ф. Гимазов*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: М. А. Оганян,  
старший преподаватель кафедры лингвистики

XXI век можно назвать «золотым» временем пиратства в кинематографе. В 2003 году на экраны вышел блокбастер «Пираты Карибского моря: Проклятие Черной жемчужины». Через три года последовало продолжение. Кинокомпания Walt Disney Pictures нашла источник, который принёс не только высочайшие рейтинги, но и огромные кассовые сборы. К сегодняшнему дню вышло четыре фильма серии, суммарно собравшие почти четыре миллиарда долларов США. И это при общем бюджете в 915 миллионов долларов!

Однако «Пираты Карибского моря» являются не единственным известным фильмом про морских разбойников. 25 января 2014 телеканал Starz (именно на нём вышли все части «Спартака» и сериал «Демоны да Винчи») представил пилотный эпизод «Черных парусов». Всего в первом сезоне насчитывается восемь серий, которые связаны общей сюжетной линией.

В центре повествования – команда Капитана Флинта. Наряду с ним главными героями являются Джон Сильвер, Билли Бонс, Гейтс. Знакомые имена и фамилии? Тот, кто читал «Остров сокровищ» однозначно даст положительный ответ. Действительно, «Черные паруса» используют известных многим персонажей книги Стивенсона. Сюжет так же взят частично из «Острова сокровищ»: Капитан Флинт пытается урвать большой куш сокровищ. На пути к богатству Флинт переживает огромную внутреннюю борьбу – команда корабля перестает верить своему капитану, они считают, что тот



всё выдумал, чтобы сокровищами вернуть авторитет. Флинт всячески подкупает людей, чтобы подтвердить информацию о кладе, который находится на испанском корабле Урка-де-Лима. Капитан в своём стремлении к богатству переходит всяческие границы – он предает, убивает, действует тайно через третьих лиц. Вкупе с тонким умом, хитростью, Флинт всё-таки убеждает команду отправиться за Уркой-де-Лима.

Его ближайший помощник – боцман – Гейтс действует исключительно в интересах корабля. Он видит, когда Флинт врёт или неправ, но Гейтс промолчит, если так будет лучше для всей команды. Гейтс – единственный пират, который не боится говорить правду Флинту.

Другой, не менее интересный герой, это Билли Бонс. В самом начале сериала он является лишь третьим человеком по старшинству на корабле, но вскоре его повышают до боцмана. Билли в меру прост, но и ему удастся не попасть под влияние Флинта. Бонс начинает своё расследование по карте, которая может привести к сокровищам.

Но, пожалуй, на наш взгляд, самым удивительным героем является Джон Сильвер. Во-первых, он игрок получше Флинта. Джон умеет манипулировать людьми, убеждать, подкупать. Во-вторых, Сильвер постоянно ходит по острому лезвию ножа, держа в напряжении зрителя каждую серию. В-третьих, Сильвер играет наиважнейшую роль в поисках сокровища, поскольку только он один успел запомнить карту, где находятся богатства, прежде чем карта перестала существовать.

Всё это выглядит как добротный политический триллер 18 века. Действительно, «Черные паруса» нельзя назвать боевиком или фантастикой. Хотя необходимо сказать, что сражения на суше и на море присутствуют в достаточном количестве. Сериал очень тонко апеллирует историческими фактами, местами шлифуя их друг под друга, но выдерживая достоверность. В сериале не нашлось места живым мертвецам или огромным спрутам (это говорит о своеобразной оппозиции фэнтезийной франшизе «Пиратов Карибского моря»). Всё очень реалистично. Более того, «Черные паруса» открывают многие стороны жизни джентльменов удачи, о которых многие, возможно, не знают. Например, кренгование корабля.

«Черные паруса» удивительны и тем, что все главные герои вызывают различные эмоции и отклики: Флинт, с одной стороны, выглядит алчным, но с другой – в своей цели он движется не один, но со всей командой; Сильвер сначала предстает как расчетливый стратег, но после он, скорее добряк, нежели жестокий игрок; Чарльз Вейн вроде бы желает власти, но под конец первого сезона им уже движет долг и честь.

Занимательный факт – корабль Флинта не создан при помощи компьютерных технологий. Специально для сериала был создан макет корабля в натуральную величину. Над его созданием трудилось более трехсот человек [1].

На 21 апреля сериал «Черные паруса» имел следующие оценочные показатели: кинопоиск – 7.5 баллов при 2696 просмотрах; IMDb – 8.1 балла при 11809 просмотрах [2].

Дополнительным показателем успешности проекта служит следующий момент: сериал был продлён на второй сезон ещё даже до пилотной серии. Этому способствовал успех на Comic-Con в Сан-Диего летом 2013 года.

В противовес «Пиратам Карибского моря» джентльмены удачи в «Черных парусах» действительно джентльмены. У них существует понятие долга, пусть и искаженное многими моментами (сокровищами, законом, контрабандой), отлично раскрывается командный дух. Капитан любого судна не представляет из себя абсолютного монарха, он лишь равный среди лучших. Конечно, здесь нет звёздного актерского состава, нет фэнтезийной составляющей, нет Джека Воробья. Зато в «Черных парусах» много политики, пиратского духа и реализма.

#### *Литература*

1. Чёрные паруса (телесериал) / Режим доступа: [ru.wikipedia.org/wiki/Чёрные\\_паруса\\_\(телесериал\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Чёрные_паруса_(телесериал))
2. Кинопоиск / Режим доступа: <http://www.kinopoisk.ru/film/714095/>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ**

*М. А. Гольц*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: И. Е. Козлова, доц. каф. лингвистики*

На современном этапе развития нашего общества значимость изучения иностранного языка возрастает, увеличивается и потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

Современная школа постепенно отходит от традиционных методов обучения иностранному языку, ориентированных только на формировании языковой деятельности. Развитие речи на базе упрощенного по содержанию материала уступает место углубленному знакомству с иной национальной культурой в процессе изучения языка и владения им.

Все большее значение приобретают элементы лингвострановедения, вводимые в курс обучения иностранному языку в средней школе. Основы лингвострановедческой теории были заложены в начале 70-х XX в. в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые определяли лингвострановедение как аспект преподавания, «в котором целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингвострановедчески реализуется кумулятивная функция языка» [1; 37]. В этой функции язык является связующим звеном между поколениями, хранилищем и средством передачи внеязыкового коллективного опыта, так как язык отражает культуру общества. Усвоение лингвострановедческого материала создает лингвострановедческую компетенцию, которую понимают как целостную систему представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка.

В наше время все возрастающего обмена информацией между различными странами большое место в жизни человека занимает чтение на иностранном языке. Современный человек все более приобщается к чтению художественной, публицистической, специальной литературы, а также газет и журналов на иностранных языках.

Чтение обучающимися текстов или анализ затронутого на уроке вопроса по истории или культуре изучаемой страны, анализ литературных, исторических источников, работа со словарем, подготовка собственных сообщений представляются необходимым элементом уроков по лингвострановедению.

Тексты лингвострановедческого содержания, предназначенные для чтения и аудирования, воспринимаются учащимися

с большим интересом, такое чтение повышает мотивацию учения и обеспечивает возможности для расширения знаний о стране изучаемого языка, что позволяет обучаемым лучше понять специфику и своеобразие новой для них культуры, кроме того, такие тексты в значительной степени влияют на духовный мир учащихся, на развитие личности.

При отборе текстов для чтения необходимо прежде всего учитывать их познавательную ценность, а также принцип доступности, системности и логики изложения, связи с уже изученными и изучаемыми лингвистическим и грамматическим материалом и др.

Задача преподавателя – показать или сделать ясной взаимосвязь между целью чтения, видом текста и правильной постановкой задач, сделать возможной использовать опыт учащихся в чтении.

При работе с одним и тем же текстом можно тренировать разные навыки чтения, цель и результаты при этом различные. Опытный читатель часто перескакивает с одного навыка на другой. Это зависит от цели чтения: находит читатель при поиске информацию, которая является совершенно новой для него, переходит незаметно для себя на чтение с извлечением основной информации. Например: при выборе блюда для праздничного обеда мы просматриваем массу рецептов, начинаем готовить – подключается чтение с извлечением полной информации.

Весьма существенным представляется требование к познавательной ценности текста. Материал для чтения обязательно должен знакомить учащегося с различными сторонами жизни народов страны изучаемого языка, с его литературой.

В целях управления процессом реализации лингвострановедческого подхода на уроках ИЯ особое внимание придается подбору специальных текстов. Это не только материалы книжно-письменного характера, но и литературные тексты в виде стихов и песен [2; 48–49].

Подобранные тексты, с одной стороны, дополняют содержание школьных учебников ИЯ. С другой стороны, система дополнительных текстов призвана расширить и углубить лингвострановедческую информацию, получаемую школьниками на уроках ИЯ. По каждой теме могут быть разработаны специальные лингвострановедческие тесты.

Лингвострановедческий тест – это комплекс заданий, позволяющий выявить у учащегося степень владения страноведческой и социокультурной информацией. Основные требования к тестам: а) доступность по содержанию используемого материала; б) простота по структуре; в) экономность по времени его выполнения; г) простота проверки выполненного задания; д) охват большого количества учащихся одновременно.

Лингвострановедческие тесты целесообразно использовать на уроке ИЯ как средство проверки знания фактического лингвострановедческого материала. Такие тесты можно одновременно рассматривать как средство организации различных видов внеклассных мероприятий на языке.

К сожалению, существующий на сегодня УМК по английскому языку не дает возможности в достаточной степени представить реальную картину жизни американцев и англичан. Тексты о США и Англии включают в большинстве своем информацию о географии, экономике и сельском хозяйстве, населении и политическом устройстве государства. Несколько «суховатое» изложение этих фактов не затрагивает учащихся эмоционально. У школьников возникает большая потребность в изучении реалий США и Англии. Таким образом перед учителем встает задача пополнения имеющихся у школьников знаний о стране новой, более расширенной информацией [4; 56].

Чтение в школе нужно рассматривать как самостоятельный вид деятельности, где особое место должно занимать чтение «про себя» с целью извлечения основной информации из читаемых текстов. При отборе необходимо учитывать прежде всего возрастные особенности, интерес и потребности учащихся. Не менее важным при этом является само содержание текстов, новизна и практическая значимость имеющейся в них информации.

Основное назначение текста, как уже отмечалось, состоит в том, что работа над ним дает ученику возможность расширить уже имеющиеся у него знания в той или иной области, т.е. текст выполняет две основные функции: познавательную и воспитательную. Чтение, ориентированное на страну изучаемого языка, способствует созданию условий не только активизации познавательной деятельности, но и для воспитания такого качества, как чувство уважения к чужой культуре, развивая

при этом чувство гордости и любви к своей собственной. Читая, учащиеся не только приобщаются к новому для них миру, но и начинают ориентироваться в нем, учатся определять общечеловеческие ценности и получают моральное удовлетворение от самого процесса чтения. Удовлетворение познавательного интереса вызывает и развивает положительные интеллектуальные чувства [3; 36].

#### *Литература*

1. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 180 с.
2. Позднеева, Е.К. Чтение – вот лучшее умение. Гаммы для начинающих / Е.К. Позднеева. – М.: 2000. – 100 с.
3. Маслыко, Е.А., Бабинская, П.К., Будько, А.Ф. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько. – Минск.: Вышэйшая школа, 1997. – 95 с.
4. Крупко, А.Г. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку как фактор развивающего обучения / А.Г. Крупко. – М.: Просвещение, 2000. – 90 с.

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В АВСТРИИ**

*Н. С. Давыдова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к.филол.н.*

В настоящее время национальным вариантом немецкого литературного языка в Австрии является Австрийский вариант немецкого языка (Österreichisches Deutsch). Данный язык остаётся в рамках общенемецкой системы литературного языка, но вместе с тем обнаруживает ряд своеобразных черт в словообразовании, грамматическом строе, звуковой системе, орфографии и особенно в лексико-семантической системе.

Лексическое своеобразие немецкого литературного языка Австрии охватывает все его сферы и основные тематические группы. Обратимся к описанию австрийской лексики с точки зрения ее происхождения. Выделяются несколько лексических групп по их происхождению и участию в формировании

австрийского национального варианта немецкого литературного языка: верхненемецкая, баварско-австрийская, общеавстрийская, региональная, восточно- и западноавстрийская лексика [1, с. 86].

Важный пласт употребляемой на территории Австрии лексики составляет верхненемецкая лексика, имеющая, однако, в австрийском варианте немецкого литературного языка иной, нежели в южных областях Германии, статус – здесь она входит в состав литературного языка. Это, например, такие лексемы, как *Bub*: Junge (мальчик), *Rechen*: Harke (грабли), *Orange*: Apfelsine (апельсин), *kehren*: fegen (чистить).

Здесь же нужно упомянуть баварско-австрийскую лексику, распространенную на территории Баварии и Австрии, благодаря общим древним процессам становления языка и позднейшим сохранившимся языковым связям, например: *Maut*: Zoll (таможня), *Scherzet*: Anschnitt des Brotes (надрезание хлеба), *Brosel*: Paniermehl (панировочная мука), *Kren*: Meerrettich (хрен), *Kietze*: Dorrbirne (сушеная груша) [2, с. 136].

Еще одна лексическая группа – это общеавстрийская лексика. Она употребляется во всей Австрии, ее формирование обусловлено историческими, политическими и социальными факторами. Во-первых, в нее входит терминология, распространенная на территории всего государства и входящая в семантические поля политики и управления, например *Parlament*: Bundeshaus (парламент), *Obmann*: Vorsitzender (председатель), *Kundmachung*: Bekanntmachung (объявление), *Ansuchen*: Gesuch (заявление, прошение), *Erlagschein*: Zahlkarte (почтовый перевод, формуляр), *Nationalrat* (национальный совет – законодательная палата парламента в Австрии, национальный советник – депутат законодательной палаты парламента в Австрии), *Landeshauptmann* (глава правительства одной из земель). В последних двух случаях мы имеем дело с примером безэквивалентной лексики, обозначающей явления и понятия, относящиеся к специфическим реалиям данной страны. Она отражает особенности политического устройства Австрии, традиционную специфику австрийской жизни и быта и, как правило, не имеет в других национальных вариантах немецкого литературного языка эквивалентов в виде соответствующих слов и нуждается в развернутых дефинициях. Во-вторых, это

социально обусловленная лексика, употребляемая в общении, наиболее активно используемая в Вене, столице государства и ее культурном центре, которая, однако, в последнее время получает все большее распространение на всей территории Австрии, например: *Tischler: Schreiner* (столяр), *Marille: Aprikose* (абрикос), *Obers: Sahne* (сливки) [2, с. 139].

Особенно богато варьирование форм приветствий и обращений. В Австрии при обращении к знакомому не принято называть его по имени. Хорошим же тоном считается упоминать титулы вышестоящих лиц и в неформальной обстановке и переносить титулы супруга на супругу. Так, например, к директору школы в гостинице или магазине знакомые обратятся, назвав его *Herr Direktor* (господин директор), а его супругу *Frau Direktor* (госпожа директор). Даже обращающиеся друг к другу на «ты» люди продолжают называть титулы: *Du, Herr Direktor*. В деловых, официальных и личных письмах продолжает использоваться считающаяся в Германии устаревшей формула прощания *Hochachtungsvoll* или *Mit vorzüglicher Hochachtung* (с глубоким уважением). Профессора в высших учебных заведениях обращаются друг к другу как *Herr Kollege/Frau Kollegin* (господин/госпожа коллега), а студенты к ним, используя форму *Herr/Frau Professor* (господин/госпожа профессор). Обращение же по имени, введенное в Германии после политических и социальных волнений 1968 года, в Австрии не принято и считается в обоих вышеназванных случаях провоцирующим [1, с. 45].

Необходимо отметить также наличие ряда слов, употребляемых и на территории Германии, имеющих, однако в Австрии, а также частично в южной Германии и Баварии дополнительное значение. Это лексико-семантические дивергенты (слова, совпадающие в плане выражения по своей материальной оболочке с соответствующими лексемами собственно немецкого варианта, но отличающиеся от последних в плане содержания либо полностью, либо благодаря наличию национально маркированных лексико-семантических вариантов). Например, слово «*Bäckerei*» обозначает не только магазин – булочную, но и сладкую выпечку. Вот еще несколько примеров: *Anstand haben* – уметь себя вести, и, также, иметь неприятности, затруднения; *Blunzen* – колбаса с кровью, и также,



глупая женщина; *Knacker* – сорт колбасы и, также, старый человек; *Zwetschke* – слива и, также, *die siebn Zwetschken* – все имущество; *Most* – фруктовый сок, а на нижеавстрийском диалекте *Mostviertel*, *Mostschädl* – слова, относящиеся к ругательной лексике; *Pomerantsche* – апельсин, а также *einfältige Frau* – глуповатая старуха [2, с. 80].

В составе лексики немецкого языка Австрии заметное место занимают заимствования из других языков: славянские, латинские, французские, итальянские. Так, из латинского известны такие слова, как *die Krida* со значением «неплатежеспособность» (*Zahlungsunfähigkeit*); *der Mandatar* – представитель от партии; *die Urgenz* – срочное дело. Существительное *das Nationale* употребляется в официальном канцелярском языке со значением «сведения, данные» (*Personalien*). К заимствованиям из французского относятся такие слова, как *die Emballage* – упаковка (*Verpackung*); *das Giletweste* – жилет (*Weste*); *die Trafik* – киоск (*Tabakladen*).

Итальянские заимствованные слова: *der Karfiol* – цветная капуста (*Blumenkohl*); *Marille* – абрикос (*Aprikose*); *der Stralzio* – закрытые фирмы (*Liquidierund*); *der Spagat* – шпагат (*Bindfaden*).

Характерную группу слов составляют славянские заимствования: *der Powidel* – повидло (*Marmelade*); *der Kolatsche* – колач (*tunder Kuchen*) и другие [3, с. 80].

Характерную черту лексического состава немецкого языка Австрии образуют семантические особенности слов. Такое внутреннее, семантическое развитие различных признаков, когда в определённой части значения слов остаются общими, как для немецкого, так и для австрийского узусов, а на ряду с этим развиваются значения, нехарактерные для немецкого употребления, охватывает различные тематические сферы лексики, а также не только исконные, но и заимствованные слова. Например, существительное *die Tasse* означает в Австрии не только «чашка», но и «поднос». *Die Schwemme* означает в австрийском наряду с известными общенемецкими значениями также «отдел продажи товаров по сниженным ценам» или «распродажа». *Die Losung* означает в австрийском не только «пароль», «лозунг» (*Parole*), но и «дневная выручка» (*Tageseinnahmen*) [3, с. 84].

Установленный тип немецкого литературного языка в Австрии имеет достаточно устойчивые языковые особенности, которые развиваются в соответствующих австрийских национальных условиях. В настоящее время статус австрийского национального варианта немецкого литературного языка часто оспаривается германистами, однако австрийские учёные настаивают на признании австрийского варианта наддиалектной языковой формой.

#### *Литература*

1. Вайсбергер И. Л. Родной язык и формирование духа. М.: МГУ, 1993. 102 с.
2. Домашнев А. И. Очерк современного немецкого языка в Австрии. СПб.: Академия, 1997. 180 с.
3. Домашнев А. И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Л.: Наука, 1983. 233 с.
4. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: de Gruyter, 1995. 575 S.

## **ПИСЬМЕННЫЕ ПАМЯТНИКИ ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКОГО ПЕРИОДА**

*Е. А. Зорина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к. филол. н, доц. каф. лингвистики

Древневерхненемецкий период – это период формирования немецкой народности и ее языка сначала в рамках Франкского государства (до середины IX в.) и после его распада и обособления его восточных (зарейнских) территорий – будущей Германии – в 843 г. при внуках Карла Великого [1, с. 18].

Для древневерхненемецкого периода характерно следующее деление диалектов: средненемецкий, среднефранкский, рипуарский, мозельский, рейнскофранкский, восточнофранкский, южнонемецкий, южнофранкский, баварский, алеманнский [2, с. 24].

Что касается происхождения немецкого языка, то впервые слово *deutsch* встречается в латинском тексте 786 г. в латинизированной форме *theodiscus* (последний раз эта форма встречается около 1050 г.), в дальнейшем – с конца XI в. – слово *diutisk*

стало применяться к прирейнским франкам и соседним родственным племенам и их стране уже в новом значении – «немцы» и «государство немцев» в словосочетании *diutschiu lant (deutsche Lande)*, *diutischiu liute*, *diutichi man (deutsche Leute, Deutsche)*. В «Императорской хронике» города Регенсбурга («*Regensburger Kaiserchronik*») в середине XII в. это слово встречается уже в форме существительного как название народа *die Diutiskien (die Deutschen)*. Так слово *diutisk (deutsch)* стало самоназванием немецкого народа. Закрепление его в этой функции в XII в. свидетельствует о завершившемся к тому времени этапе образования немецкой народности в границах бывшего Восточнофранкского государства [3, с. 45].

Письменность на немецком «народном» (*diutisk*) языке возникла в первую очередь как вспомогательное средство при обучении латыни в монастырских школах. В основу немецкого алфавита положен латинский, при этом его пришлось приспособлять к фонетическому строю немецкого языка, отличному – особенно по составу гласных фонем – от латыни. Это приспособление осуществлялось стихийно, каждая монастырская школа следовала своим правилам. Так возник большой диссонанс в написаниях, что стало характерной особенностью большинства памятников древневерхнемецкого периода, еще усугубленной многочисленными диалектными особенностями. Возникновению письменности способствовало также развитие торговли, для эффективной пропаганды христианства нужны были тексты религиозного содержания, доступные народу, написанные на его языке. Это и определило характер древневерхнемецких памятников. Почти все они религиозные по содержанию и, как правило, переводные. Тексты создавались клириками в монастырях и монастырских школах. Первый монастырь в Санкт-Галлене основан в 614 г., ряд других – в VIII в. и позже [4, с. 63].

Самые древние письменные памятники древневерхнемецкого языка – глоссы, т.е. отдельные немецкие слова или словосочетания, объяснявшие трудные для понимания латинские слова и обороты. Из отдельных глосс составлялись словарики – глоссарии. В них глоссы располагались либо в том порядке, в каком они встречались в тексте, либо в алфавитном порядке, либо были сгруппированы по темам.

Самый древний глоссарий, Керонский, или «Аброганс» – название дано по первому латинскому слову в нём – относится к середине VIII в. Он был составлен в монастыре Фрайзинг и считается древнейшей книгой на немецком языке. Иногда глоссы сопровождали каждое слово оригинала, и получалось что-то вроде подстрочника. В некоторых случаях глоссарии дополнялись комментариями к тексту и разговорниками – это знаменует переход от глосс к связным текстам. В пример можно привести Санкт-Галленский глоссарий. Другим своеобразным жанром справочной литературы были разговорники, содержавшие латинские выражения и их соответствия на древневерхненемецком. Самые известные из них – Кассельский (IX в.) и Парижский (X в.) разговорники. В них приводятся фразы, которые могут пригодиться в различных бытовых ситуациях, например: *Skir minan part (Scher meinen Bart!)*, что сегодня звучало бы как *Rasieren, bitte!* Иногда авторы разговорников дают свои некоторые комментарии. Так, составитель Кассельского разговорника, написанного на древнебаварском, пишет: «Романцы глупы, а баварцы умны» [4, с. 65].

Христианская ориентация способствовала уничтожению всего, что было связано с языческим прошлым. Поэтому памятников дохристианской культуры на древневерхненемецком встречается небольшое количество. Это остатки дохристианского устного поэтического творчества древних германцев, избежавшие уничтожения. Самый значительный из них – «Песнь о Хильдебранте». В ней есть и верхненемецкие, и нижненемецкие элементы. Дата рукописи колеблется от конца VIII до начала IX в. Также еще одним известным памятником дохристианского устного поэтического творчества являются «Мерзебургские заклинания» [4, с. 66].

Христианские памятники древневерхненемецкого периода делятся на прозаические и поэтические. Древнейший связный прозаический текст «*Isidor*» – анонимный перевод богословского трактата «О католической вере» испанского епископа Исидора Севильского. Перевод сделан в VIII в. на рейнскофранкском диалекте. «Исидор» – выдающийся образец переводческого мастерства, созданный в период, когда в основном создавались глоссарии. Переводчик же «Исидора» пользовался продуманной и систематизированной орфографией, не следовал слепо

построению латинского предложения и сумел дать осмысленный перевод сложного религиозно-философского трактата.

По распоряжению Карла Великого для обучения духовенства и народа основным положениям христианства в конце VIII – начале IX вв. с латыни были переведены основные, наиболее важные молитвы: «Отче наш», «Символ веры», «Формула крещения». Переводы сделаны в монастырях Сан-Галлен, Вейсенбург и Фрейзинг соответственно на alemаннском, рейнскофранкском и баварском диалектах [4, с. 68].

К концу X – началу XI вв. относится переводческая деятельность Ноткера (*Notker der Deutsche*), руководителя монастырской школы в Санкт-Галлене. Для целей школьного образования Ноткер перевел с латыни целый ряд произведений классической и религиозной литературы: «Риторику» и «Категории» Аристотеля, (известные в то время в латинских переводах), морально-философский трактат Боэция «Утешение философией», энциклопедию «Брак Филологии и Меркурия», «Псалтырь» и другие произведения. Ему же принадлежит запись большого числа народных поговорок и притч. Его сочинения отличаются продуманная орфография на южнонемецкой (алеманнской) основе с попытками упорядочить знаки препинания.

Это явление еще заметнее проявляется в памятниках XI в., например, в переводах аббата Виллирама (*Williram*) и в анонимном переводе латинского сочинения «Физиолог» («*Der alte Physiologus*») второй пол. XI в. – сборника фантастических рассказов, созданных в III–IV вв. в Александрии на греческом языке и содержащих религиозно-нравоучительное и аллегорическое толкование свойств реальных – лев, змея, слон, орел, и фантастических – аспид, сирена, василиск, феникс – животных. Он пользовался в средние века большой популярностью и неоднократно переводился в это же время. Образцом делового памятника являются «Страсбургские клятвы», записанные в 842 г. на рейнскофранкском диалекте [4, с. 69].

Древнейший из поэтических христианских памятников на древневерхненемецком – «*Wessobrunner Gebet*», Вессобрунская молитва, молитва, написанная на баварском диалекте в южнобаварском монастыре Вессобрун и дошедшая в рукописи 814 г. Состоит она из двух частей. Первая часть написана аллитерационным стихом и излагает в 9 строках библейский

миф о сотворении мира с языческими элементами – содержание переключается с началом «Прорицаний Вёльвы» из «Старшей Эдды». К этой стихотворной части примыкает сама молитва в прозаической форме.

К наиболее значительным религиозным памятникам относится отрывок поэмы о Страшном суде «Муспилли» («*Muspilli*»), написанной во второй половине IX в. на баварском диалекте аллитерационным стихом, правда, сильно разрушенным. Начинается отрывок с типично христианского изображения борьбы за человеческую душу. За этим следует картина гибели мира, переключаясь с языческим пророчеством из «Старшей Эдды». Отрывок оканчивается описанием Страшного суда и поучением, как должен жить человек. Само слово *muspilli* древнее, языческое, очевидно, общегерманское, означает предположительно «гибель земли», «конец мира» из «*mi*» – земля и «*spilden*» – рассекать, уничтожать [4, с. 70].

Самым большим стихотворным памятником является евангельская гармония ученого монаха Отфрида (*Otfrid*), преподавателя в монастыре Вайсенбург в Эльзасе, созданная в 60-е гг. IX в. на рейнскофранкском диалекте. Отфрид – первый немецкий поэт, известный нам по имени. Более 1100 лет назад он написал притязательную в литературном и теологическом смысле историю жизни Христа «*Evangelienbuch*», и сделал это не так, как было принято для произведений подобного жанра: не на латыни, а на немецком языке, на франкском диалекте. Он поднял родное наречие на более высокий уровень, перенес туда латинскую конечную рифму и впервые использовав народный язык в научно-теоретической сфере [4, с. 71].

Таким образом, можно сказать, что древневерхненемецкий период сыграл большую роль в развитии истории немецкого языка. Это проявляется в становлении письменного языка в качестве первого народного языка новой континентальной Европы. Церковнославянский стал таковым в IX в., французский – в X в., испанский и португальский – в XII в., итальянский – в XIII в. Лишь на британских островах было несколько кельтских языков, имевших более древнюю письменную традицию, как и древнеанглийский. К концу древневерхненемецкого периода немецкий язык постепенно вытесняет латинский язык, не только в устной, но и в письменной форме.

### *Литература*

1. Жирмунский В.М. История немецкого языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1948. 152 с.
2. Филичева Н.И. История немецкого языка. М.: Академия, 2003. 308 с.
3. Арсеньева М.Г. Введение в германскую филологию. М.: Издательство «ГИС», 2000. 322 с.

## **НАРОДНАЯ СМЕХОВАЯ КУЛЬТУРА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*С. В. Ишевская*

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Е. Ю. Кильмухаметова, к.фил.н., доц.

Народная смеховая культура европейских стран вообще и Франции, в частности, тесно связана с таким явлением как карнавал. Его расцвет приходится на эпоху Средневековья. В медиевистике нет единого мнения относительно временных рамок, но большинство западных и отечественных исследователей считают началом этого периода распад Священной Римской империи и XIV век его концом. Основная функция карнавала – осмеяние существующих основ и устоев. Важно отметить, что это осмеяние не только пародийное, но и пародическое; иными словами не чистое отрицание и формальность, но освоение реальности, её очищение и возрождение. Данная работа ориентирована на рассмотрение народной смеховой культуры в ее диахроническом аспекте, на материале французской литературы от Средневековья до наших дней.

Основными жанрами средневековой литературы были героический эпос, клерикальная поэзия, драма, мистерии, куртуазная и рыцарская лирика. Наряду с ними существовал особый вид: литература городов. Именно она представляла собой отражение народной смеховой культуры. Наиболее ярким примером этого служат фавлю – небольшие стихотворные новеллы юмористического содержания, не лишённые дидактического компонента. В них четко выделяются основные смеховые архетипы, присущие любой культуре: тело, характеристика человека, эмоции, быт. Авторами этих маленьких рассказов

в стихах на злободневные для горожан темы часто становились жонглеры и редко клирики. Литература городов отличается трезвостью, близостью к жизни. Реализм и юмористический компонент фавлю нашли свое отражение в литературе эпохи Возрождения (XIV–XVI века).

По отношению к народной смеховой культуре одним из наиболее значимых произведений эпохи Возрождения является роман лионского врача, бакалавра медицины Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». Роман состоит из пяти книг, публикация которых началась в 1533 году и была закончена спустя 11 лет после смерти автора, в 1564 году. Основной стилистический прием романа: гротеск. Отсюда и название особого направления в литературе, родоначальником которого стал Рабле: гротескный реализм, иными словами, реализм, доведенный до абсурда. Появился термин «раблезианство», означающий чрезмерность, растворенность в организме жизни. Пять книг о двух великанах-обжорах стали настоящим прорывом в культуре того времени. Много внимания уделяется юмору, связанному с одеждой, человеческим телом, привычками, заболеваниями и физиологическими процессами. Такой подход был новым для средневековой романистики, в которой подобные темы считались низкими и запретными. Объектом сатиры в очередной раз становится церковь с её высокими притязаниями. Церковь, в которой процветают невежество и лень.

В романе проявляется важное свойство западно-европейской и русской культур: смеяться над тем, что на первый взгляд не кажется смешным. Ключевое место в романе занимает карнавальная культура средневековья или, в более широком смысле, народная смеховая культура. М.М. Бахтин в своей книге «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» выделяет несколько ее форм и проявлений:

1. «обрядово-религиозные (площадные, карнавальные);
2. словесные смеховые (устные, письменные);
3. различные формы и жанры фамильярно-площадной речи (ругательства, божба, клятва, народные блазоны)» [1, С. 9].

Вышеназванные проявления и выражения народной культуры превращают мир в амбивалентную конструкцию. Это двумерность, без которой не могут быть поняты ни культурное сознание, ни жизнь. Карнавал отменяет систему иерархи-



ческих отношений: шут становится королем, привычный мир переворачивается с ног на голову.

Что касается устных и письменных словесно-смеховых форм, они занимают важное место в романе. В частности, речь идет о «*parodia sacra*» [1, С. 20], то есть священная пародия – дублеты церковного вероучения: пародийные молитвы и проповеди (*sermons joyeux*), пародийные завещания и эпитафии. Наиболее известные примеры: литургия пьяниц, литургия игроков.

Особый пласт культуры представляет собой народная речь. Она легла в основу языка повествования у Рабле. Его язык богат словесными бессмыслицами (*coq-à-l'âne*), комическими аллюзиями священных текстов, непристойными словесными оборотами. «Этот язык разительно отличался от того, которым были написаны средневековые схоластические трактаты или латинизированные богемные сочинения некоторых современников Рабле (подражание латыни высмеяно в главе о лимузинце второй книги романа)» [2]. Карнавал как новый тип общения порождает новые формы речевой жизни: «переосмысление или упразднение некоторых старых форм и т. п.» На первый план выходит фамильярная форма общения (появление обращения на «ты», замена имен на прозвища), речь обогащается эвфемизмами, в то же время ослабляются речевые запреты. Общеупотребительными становятся бранные выражения, в том числе, используемые в ласковом смысле. «Для народного языка характерна логика обратности» [1, С. 16]. Гротескному реализму Рабле и народной смеховой культуре, в целом, присуще травестирование, перевод высокого духовного в материальный план. После Рабле его основные приёмы использовали другие французские писатели XVI века: Бонавентура Деперье, Ноэль дю Файль.

Модернистская и постмодернистская французская литература также обращается к карнавалу и народной культуре. Истинный карнавальный смех ушел в прошлое, но сейчас мы можем наблюдать его следы. Так, *Argot commun* или общее арго является органичной частью языка современности, и «обилие «телесных», «низких», «вульгарных» образов в данной лексике не есть проявление особой развращенности, испорченности той среды, которая ее порождает и культивирует. Карнавальный смех, издревле лежащий в природе «низкой» лексики,

амбивалентен: в низком в известной мере присутствует высокое, в смерти – рождение и т. д.» [3, С. 22]. Мотив карнавальности прослеживается у Анны Гавальды в романе «Просто вместе» и в сборнике новелл «Мне бы хотелось, чтоб меня кто-нибудь где-нибудь ждал». Фамильярная речь как форма народной культуры используется в качестве стилистического приема Фредериком Бегбедером в его книге «99 франков». Мотив метаморфоз и переходов из одного статуса в другой с нарушением естественных границ ярко выражен в романе Татьяны де Ронэ «Сердечная подруга».

В заключении можно отметить, что народная смеховая культура, получившая широкое распространение в Средние века и в эпоху Ренессанса, развивается и сейчас. В современной французской литературе она предстает в качестве арготизмов и мотива карнавальности, часто выполняя роль субстрата в произведении. Основной вклад она вносит в стилистику произведения, помогая автору реализовать свой замысел, а читателю – лучше понять героя, определить его социальный статус, уровень образованности, эмоции и возраст.

#### *Литература*

1. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса/ М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
2. <http://ru.wikipedia.org/> [Электронный ресурс].
3. Хорошева, Н.В. Смеховые архетипы французского и русского субстандарта/ Н. В. Хорошева // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 334 (май). – С. 22–27.
4. Манн, Ю.В. Карнавал и его окрестности/ Ю.В. Манн// Вопросы литературы. – 1995. – № 1. – С. 154–182.
5. Ефремова Е.С. Языковая игра как стилистическое средство в современной французской литературе / Е.С. Ефремова // Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов: Грамота, 2014. № 4 (34): в 3-х ч. Ч. II. С. 92–94.

### **КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА-СЫЩИК» В РОМАНИСТИКЕ А. КРИСТИ**

*И. Н. Кривоносенко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Крицкая, к. филол. н., доц.

На сегодняшний день понятие «концепт» является предметом интереса различных областей науки – языкознания, лингвокультурологии, психологии. Изучение и описание концептов важны для более полного понимания культурного поведения, свойственного представителям той или иной нации. В настоящее время не существует полного списка национальных или авторских концептов, и дискуссионным является вопрос о том, каковы критерии для создания такого списка.

Концепт – это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [1, с. 43]. Центром концепта можно считать ценность, так как концепт исследует культуру, в основе которой лежит именно ценностный принцип. В Философском словаре понятие «ценность трактуется как социальное описание объектов окружающего мира, раскрывающее их положительное и негативное значение для человека и общества в целом [2, с. 534].

Следует подчеркнуть, что прототипом для выделения концепта может служить не только объективный феномен действительности, но также вымышленный или невымышленный персонаж, который должен обладать национально-культурной значимостью и отражать закрепившиеся в обществе ценности. В данной работе мы рассматриваем концепт «женщина-сыщик» в английской литературе на примере образа мисс Марпл, представленного в детективных романах Агаты Кристи. «Сыщик» является узнаваемым образом в художественной литературе, позволяющим проследить некоторые существенные признаки ментальности.

С точки зрения Н. Ф. Алиференко, для комплексного описания концепта необходимо установление его понятийных, образных и ценностных характеристик. Понятийные характеристики имеют в своем составе языковые дефиниции, включающие повседневное знание; элементы научного знания; стереотипы и прототипы [3, с. 29].

В свою очередь, образный компонент концепта можно рассматривать с позиций внутренних форм языковых единиц, а также с помощью анализа образов, закрепленных в авторских или фольклорных текстах. Внутри ценностного элемента концепта можно выделить аспект оценочности [4, с. 31].

Согласно одной из методик, предложенных в современном концептоведении, для описания ценностных характеристик концепта «женщина-сыщик» необходимо рассмотреть следующие критерии:

– нравственные качества «женщины-сыщика» (по тексту произведения);

– оценка «женщины-сыщика» со стороны других людей (персонажей произведения): положительная, нейтральная или отрицательная (по тексту произведения);

– «женщина-сыщик» в современном сознании, опрос респондентов [5, с. 48].

Материалом исследования послужили следующие произведения Агаты Кристи о мисс Марпл: «Убийство в доме викария» («The Murder at the Vicarage»), «Тринадцать загадочных случаев» («The Thirteen Problems»), «Труп в библиотеке» («The Body in the Library»). Анализ этих текстов позволяет сделать вывод о нравственных качествах мисс Марпл, и с определенной долей достоверности экстраполировать их на концепт «женщина-сыщик». Прежде всего, следует подчеркнуть, что в отличие от Шерлока Холмса или Эркюля Пуаро, у мисс Марпл нет детективной биографии. Впервые она появилась в романе Агаты Кристи в 1930 г., уже будучи старушкой. В каждый очередной детективный сюжет она вступает случайно, оказываясь в нужном месте в нужное время.

Мисс Джейн Марпл – английская старушка, которая является стереотипным воплощением английской леди. Она – мудрая, терпеливая, имеет дружественные отношения с соседями; помимо этого, старая дама чистоплотна, всегда наблюдательна и бдительна [6, с. 56]. Как для истинной англичанки, для мисс Марпл важно чаепитие: это и традиционный обряд, а также возможность расслабиться или собраться – в зависимости от ситуации. Кроме того, неотъемлемой частью ее жизни является садоводство, при этом она может не только заниматься любимым делом, но и наблюдать за всем, что происходит в городе.

Отличие мисс Марпл от мужчин-детективов в том, что ей по-женски интересны разного рода детали и мелочи, которые окружают повседневную жизнь людей. Мисс Марпл – наблюдатель, который, оставаясь в стороне, играет решающую роль в расследовании преступления. Секрет детективных побед мисс Марпл

заключается в ее жизненном опыте, бдительности и внимательности, а не в отличных знаниях в различных областях науки.

Следующим критерием при описании концепта «женщина-сыщик» является оценка ее личности и деятельности со стороны других персонажей. Анализ текстов свидетельствует, что мисс Марпл обладает, по мнению окружающих, следующими характеристиками, имеющим положительную или нейтральную окраску:

- она имеет чувство юмора (She has, at least, sense of humour);
- у нее, в отличие от других детективов, неограниченное количество свободного времени (There is no detective in England equal to a lady of uncertain age with plenty of time in her hands);
- некоторые персонажи уважают ее умственные способности (<...> respect for her mental powers);
- и отмечают ее сообразительность и находчивость (<...> her keen wits);
- она никогда не ошибается (Miss Marple is not the type of elderly lady who makes mistakes);
- имеет невообразимое мастерство быть всегда правой (she has got an uncanny knack of being always right);
- наконец, мисс Марпл – это человек, который знает все и про всех (Miss Marple sees everything).

Однако мисс Марпл также присущи некоторые негативно окрашенные со стороны окружающих характеристики:

- она самая сварливая старушка в городке (she's the worst cat in the village);
- часто благодаря своему огромному воображению она ожидает самого плохого от каждого человека (she has a powerful imagination and systematically thinks the worst of every one);
- она делает наихудшие выводы (<...> draws the worst inference);
- она типичная старая дева (the typical elderly spinster);
- очень резка в своих высказываниях (<...> Miss Marple would have been on it like a knife).

Следующим этапом исследования стала попытка определить место концепта «женщина-сыщик» в современном сознании. Для этой цели нами было опрошено 16 респондентов. По результатам опроса женщина-сыщик представляется, как правило, дамой средних лет, расследующей преступления.

«Женщина-сыщик» вызывает следующие ассоциации: *мисс Марпл, незамужняя женщина, не имеющая детей, дилетант, непрофессионал, интрига, преступление, расследование, авантюризм, интуиция, женщина с жестким характером, любящую риск, Шерлок Холмс в юбке*. Таким образом, имя героини детективных романов Агаты Кристи возникает как непосредственная реакция на стимул «женщина-сыщик».

Ассоциации с определенным концептом могут возникать у людей разные. Однако все они имеют под собой общую основу, так как формируются в сознании людей под влиянием определенных факторов. Очевидно, что в случае с концептом «женщина-сыщик», эти представления в большой мере моделируются художественной литературой. Впоследствии, когда романы Агаты Кристи о мисс Марпл были экранизированы, в сознании людей появился устойчивый образ, созданный режиссерами фильмов и исполнительницей главных ролей.

Таким образом, можно говорить о том, что в современном сознании концепт «женщина-сыщик» актуализирован. Образ Мисс Марпл – знаменитой женщины-сыщика – легко узнаваем и обобщает стереотипные представления об этом феномене.

#### *Литература*

1. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.
2. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. 590 с.
3. Алефиренко Н. Ф., Корина, Н. Б. Проблемы когнитивной лингвистики // Научная Монография. Нитра, 2011. 216 с.
4. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты // диссертация. Волгоград, 2004. 322 с.
5. Гвоздева А. В. Ценностные характеристики лингвокультурного типажа «детектив» на примере образов Шерлока Холмса и Эркюля Пуаро // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2009. № 35 (173). С. 48–51.
6. Филиппова М. М. Английский национальный характер: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель, 2007. 382 с.

## **ИСТОРИЯ ГЕРМАНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ**

*А. С. Ласькова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к.филол.н., доц. каф. лингвистики*

Письменность содержит в себе самые достоверные сведения о языке и его происхождении. Чтобы составить полное представление о лексике и грамматическом строе языка в дописьменный период, многие филологи стараются проводить сравнительные анализы, проследить эволюцию языка и пути его формирования.

Древние германцы, как и любые другие народности, появились задолго до проникновения к ним письменности. И, как и любая другая народность, они вступали в контакт с самыми разными народностями. За несколько веков до нашей эры они сталкивались на севере Европы с финскими, балтийскими и славянскими племенами. Такие контакты не могли не отразиться на языке германцев. Таким образом, сравнивая финский, готский и древневерхненемецкий, можно провести своеобразную параллель [1]:

| финский                  | готский       | древневерхненемецкий |
|--------------------------|---------------|----------------------|
| <i>Rengas</i> «кольцо»   | <i>hings</i>  | <i>ring</i>          |
| <i>Kuningas</i> «король» |               | <i>kuning</i>        |
| <i>Kulta</i> «золото»    | <i>gulþ</i>   | <i>gold</i>          |
| <i>Rikas</i> «богатый»   | <i>reiks</i>  | <i>rich</i>          |
| <i>Kaunis</i> «красивый» | <i>skauns</i> | <i>skoni</i>         |

Начиная с IV в., расширялось и углублялось знакомство германцев с античным миром. В сочинениях античных авторов, начиная с Цезаря, встречаются, наряду с многочисленными германскими собственными именами, отдельные заимствования, как правило, из латинского языка, обозначающие предметы быта, культуры, вооружения, а также названия некоторых животных:

- в сочинениях Цезаря: *urus* «зубр», *alces* (мн.ч.) «лоси»;
- в сочинениях Плиния Старшего: *sapo* «краска-мазь для волос»;
- в сочинениях Тацита: *glesum* «янтарь», *fratea* «(германское) копье», *barditus* «боевая песнь»;
- у более поздних авторов: *medus* «мед» (напиток), *flado* «лепешка», *harpa* «арфа», *runa* «руна» и т. д.

Самый ценный, с лексической точки зрения, материал содержат так называемые варварские правды – своды законов, записи обычного права германских народов – вестготов, бургундов, франков, алеманов и др. Написанные на латыни, они содержат в виде вкраплений в латинский текст германскую терминологию, отражающую правовые отношения германцев

в тот период. Особенный интерес представляют правды бур-гундов и лангобардов – германских народов, не оставивших никаких письменных памятников на своих родных языках [1].

Что касается самой письменности древних германцев, то ее можно подразделить на:

- руническое письмо;
- готическое письмо;
- латинское письмо.

Древнейшим видом германской письменности являлось руническое письмо. Оно применялось у германцев со II по III вв. до позднего средневековья. Само название руна *rūna* переводится как тайна. Одного корня с *rūna* и современное немецкое название мандрагоры – *Alraun*. У древних германцев *Al(b)runa* – ведьма, демоническое существо. Само происхождение рун таит в себе множество секретов. Исследователи выдвигают целый ряд предположений по поводу происхождения рун. Одни считают, что руны появились у тевтонских племен, другие видят в них след эллинской культуры – рукописное греческое письмо, которое впоследствии заимствовали готы.

Руны вырезались в металле, дереве, камнях и на других твердых поверхностях. Отсюда их своеобразные заостренные начертания. Как полагают многие исследователи, первоначально руны использовались в магических целях. В основном жрецы использовали их в гаданиях. Наряду с гаданиями, готы стали их применять в приватной, бытовой магии. Ими записывались имена на надгробиях. Позднее готы писали ими на деревянных табличках заклинания от сглаза и злых духов и вешали их над входной дверью в своем доме [2].

Рунический алфавит германцев, так называемые старшие руны, имел 24 знака. По первым шести знакам он назывался фуртук, его знаки представляют собой комбинации вертикальных и наклонных линий. Горизонтальные линии использовались очень редко, поскольку они совпадали с древесными слоями и плохо различались.

Слова, состоящие из рун, часто не разделялись никакими знаками, но иногда использовались, в качестве разделителей, точки или некоторые другие знаки, также отсутствовала и разбивка на строки.



Самая древняя разновидность рунического письма представлена 24-значным рядом, полностью зафиксированным на Кюльверкском камне (Готланд, Швеция, 350–475 гг.), Вадстенском и Мотольском (Эстерьетланд, Швеция, 500–550 гг.) брактеатах [3].

Языковой статус старших рунических надписей не вполне ясен, древнейшие из них обычно трактуются как койне, первый наддиалектный вариант германского языка, особое промежуточное звено между общегерманским и зарождением отдельных германских языков.

Младшими рунами выполнено около 5000 надписей на рунических камнях мемориального характера, на перекрестках, у мостов, на местах тинга, в церковных дворах. Традиционное содержание младших рунических надписей – формула, состоящая из имени заказчика, имя покойного, имя изготовителя того или иного изделия.

В процессе христианизации германцы знакомятся с латинским письмом, в результате чего во Франкском государстве к IX в., а на Британских островах – к XI в. руническое письмо полностью вытесняется латинским.

В Скандинавии руническая традиция оказалась более устойчивой, руническое письмо было перенесено на пергамент и использовалось не только в культовых целях, но и для записи законов вплоть до XVI в.. В Швеции в частных записях рунами пользовались еще и в XII в. [4, с. 22–25].

Латынь взяла на себя все важнейшие социальные и культурные функции будущих национальных языков в варварских германских государствах. Будучи единственный письменный и литературный язык того времени, латынь являлась языком церкви. Латынью владели только монахи и высшие слои населения.

Так как латынь была непонятна большинству, то первые связанные записи на родном языке появились у германцев как подсобное средство при обучении латыни, а также в целях религиозной пропаганды. С появлением латыни возник ряд трудностей в передаче целого ряда звуков в различных германских языках, например в передаче долготы и краткости. Многим германцам было трудно перестроиться с рунической письменности на латинскую.

На рубеже XIII–IX вв. во Франкском государстве былработан на основе существовавших ранее вариантов латинского алфавита новый, небольшие по размеру буквы которого получили название каролингские минускулы. Он отличался большей четкостью и упорядоченностью письма. Некоторые исследователи считают родиной каролингского минускула Италию. Однако ввиду почти одновременного совершенствования письма в разных областях, сейчас отказались от мысли искать его единый центр и источник распространения. Совершенствование письма было результатом каролингского возрождения, растущей любви к книге, улучшившегося вкуса и техники. Общий вид букв каролингского минускула был скругленный и прямой, в Западной Европе им пользовались до XII в., когда минускул был вытеснен готическим шрифтом [4, с. 25–26].

Приблизительно в XI в. в Италии на базе латинского алфавита возник новый тип письма – остроконечное монашеское письмо, с конца XI в. распространившееся и в других странах Европы. Тогда же возник новый, пришедший на смену романскому, архитектурный и художественный стиль. Это романское изобретение более всего привилось в Германии. Возрождение ко всему средневековому относилось презрительно, а символом варварства для гуманистов были германские племена, и стиль средневековой архитектуры стали уничижительно называть «готическим».

То же название получило и угловатое письмо, к готам никакого отношения не имеющее. Готическое письмо образовалось на основе каролингского минускула. С началом книгопечатания стали появляться особые готические шрифты. Знаменитая Библия Гуттенберга была набрана вариантом текстур. В Италии первые, напечатанные готическим шрифтом, книги появились в 1473 г.

Дальнейшим развитием готического шрифта в XV в. была так называемая фрактура – поздняя разновидность готического письма, возникшая в XVII–XVIII вв.. Зачатки ее встречаются уже в XIV в., в документах богемской канцелярии. Как печатный шрифт фрактура введена в XVI в.

В конце XV в., в эпоху Возрождения, в Италии был создан шрифт для печатных прессов, который напоминал каролингский минускул. Он был создан в знак протеста против варвар-

ского готического шрифта. Данный шрифт назывался антиква. Начиная с XVI в., антиква получила широкое распространение в Западной Европе, даже были созданы ее различные варианты. В настоящее время латинский шрифт тоже представлен различными вариантами антиквы. Готические шрифты употреблялись в Германии вплоть до XX века [4, с. 26–27].

Таким образом, рассматривая и анализируя германскую письменность можно сделать вывод, что на протяжении многих веков германцы сталкивались с совершенно разными по своей структуре, написанию и произношению видами письма. Конечно, такая эволюция в письменности и многие заимствования влекли за собой массу недовольств среди населения. Но они оказали немаловажное влияние на современный немецкий язык.

#### *Литература*

1. Введение в германскую филологию [Электронный ресурс]. URL: <http://vved-v-germ-phil.cvsw.ru/6.html#istpis>
2. История рун. Руническое письмо [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sonnik-online.net/gadaniya/runi/istoriya.html>
3. Гуревич Е. А. Руны. Руническое письмо. Словарь средневековой культуры / М.: Изд-во Дежавю, 2003. 423 с.
4. Арсеньева М. Г. Введение в древнегерманскую филологию. М.: Изд-во ГИС, 2000. 314 с.

## **ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ШВЕЙЦАРИИ**

*А. В. Лиликина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к.ф.н., доц. каф. лингвистики

Швейцарский вариант немецкого языка, или *Sweizerhochdeutsch* – национальный вариант литературного немецкого языка, имеющий многочисленные лексические, грамматические, синтаксические и фонетические отличия от литературного немецкого языка Германии. Швейцарский литературный язык является письменным языком, который не является единым со швейцарским диалектом (*Schwyzerdütsch*) [1].

На данный момент в Швейцарии представлено четыре национальных языка: немецкий, французский, итальянский

и ретороманский. Первые три являются государственными языками в соответствии с конституцией 1848 года. Ретороманский язык стал национальным согласно решению конституции 1938 года [2, с. 135]. Своим многоязычием Швейцария обязана многочисленным историческим событиями, происходившими на этой сравнительно небольшой территории.

Еще во II веке до нашей эры территория, на которой проживали племена кельтов-гельветов, была завоевана римлянами. Римская культура широко распространялась по Швейцарской территории, о чем свидетельствуют названия монастырей, дорог, а также городов Цюрих (Turicum), Женева (Geneve) и Лозанна (Lausonium).

Германизация швейцарского населения началась в V веке нашей эры с завоевания восточной Швейцарии алеманнами, а западной – бургундами. Большая часть коренного населения была оттеснена в высокогорные районы Восточной Швейцарии. Западная часть страны, населенная романизированными гельветами, получила название «французская Швейцария». Данное распределение языковых групп, характерное и для современной Швейцарии, сформировалось уже в VI веке нашей эры. [3, с. 302]

В VI веке Швейцария была включена в состав Франкского Государства, которое распалось уже в 843 году. По Верденскому договору западная часть отошла Карлу Лысому, южная часть отошла Лотарю, восточная – Людовику Немецкому. Позже Швейцария стала частью Бургундии, входящей в состав Германской империи. В середине XIII века началось образование Швейцарской конфедерации, завершившееся в XVI веке политическим обособлением от Германской империи. Однако, вследствие прочности экономических и культурных связей, объединявших швейцарские города Цюрих, Базель и Берн с южной Германией, языковое обособление так и не завершилось. В течение XVII века немецкий литературный язык вытесняет швейцарский вариант немецкого литературного языка. Языковая ситуация не изменилась даже после объявления Швейцарского союза самостоятельным государством в 1648 году.

В конце XVIII века восточносреднегерманский тип литературного языка проник на территорию Швейцарии, однако это не означало отмену местной национальной языковой традиции [4].

При установлении орфографических норм Швейцария примкнула к правилам, принятым по предложению первой конференции по нормализации орфографии в Берлине в 1876 году. Сугубо швейцарские орфографические варианты благодаря этому сотрудничеству по сей день находят отражение в авторитетных немецких справочниках языкового стандарта, таких как словарь “Duden”.

На сегодняшний день языковая ситуация Швейцарии характеризуется равноправием четырех официальных языков. На протяжении долгого времени эти языки, находясь в тесном контакте друг с другом, оказывали взаимное влияние не только на лексическом, но и на фонетическом, грамматическом и даже стилистическом уровнях. К примеру, немецкое приветствие “*Guten Abend*” из-за потери твердого приступа под влиянием французского языка в швейцарском языковом варианте звучит как [gute nabend].

О более существенных различиях стоит говорить, исследуя лексический уровень литературных языков Германии и Швейцарии. Проникновение диалектных форм в литературный язык является довольно обширным в сфере быта. Например, «зеленый горошек» в литературном немецком языке Швейцарии имеет форму “*Die Kefe*”, в то время как в немецком литературном языке данное понятие выражается словосочетанием “*frühe Erbeste*”. Для обозначения такого понятия, как «оконный или дверной брус», имеющего в немецком литературном варианте Германии форму “*Tragbalken über Tür oder Fenster*”, используется ранее диалектное “*der Trischübel*”. Вместо существительного “*die Molke*” (сыворожка, творог) из литературного немецкого языка Германии используют “*die Schotte*”.

Понятие «теплые домашние тапочки» в немецком литературном языке Швейцарии имеют форму “*der Finken*”, а в немецком литературном языке Германии – “*warme Hausschuhe*”.

Типично швейцарским является так же употребление слова “*die Tochter*” (дочь) в значении “*das Mädchen*”, а слова “*der Vogt*” (наместник, управитель) в значении “*Vormund*” (опекун) [2, с. 158].

Помимо диалектизмов лексический состав немецкого литературного языка в Швейцарии характеризуется обилием заимствований из французского языка [1].

Таблица 1

| Швейцария    | Перевод                             | Германия               |
|--------------|-------------------------------------|------------------------|
| Der Autocar  | Междугородный туристический автобус | Der Gesellschaftswagen |
| Das Cheminee | Камин                               | Das Kamin              |
| Der Jupe     | Юбка                                | Der Frauenrock         |
| Die Linge    | Нижнее белье                        | Die Wäsche             |
| Das Bebe     | Кукла                               | Die Puppe              |
| Das Velo     | Велосипед                           | Das Fahrrad            |
| Das Glace    | Мороженое                           | Das Speiseeis          |
| Das Billett  | Билет                               | Die Fahrkarte          |
| Der Coiffeur | Парикмахер                          | Der Frisör (Friseur)   |

Для швейцарского варианта литературного немецкого языка характерно отличное от немецкого языка Германии словообразование. Прежде всего, это отглагольные существительные на “-lad”, имеющие в немецком литературном языке Германии форму женского рода с окончанием “-ung”. К ним относятся такие существительные мужского рода как: “*Ablad*”, “*Auslad*”, “*Einlad*”, “*Entlad*”, “*Umlad*”, “*Verlad*”.

В области прилагательных интересными являются алеманнские диалектные формы на “-ig”. Нередко таким швейцарским формам соответствуют формы литературного языка Германии на “-en, -isch, -haft, -bar”: “*eichig – eichen*” (дубовый), “*gipsig – gipsen*” (гипсовый), “*leinig – leinen*” (льняной), “*neidig – neidisch*” (завистливый) [2, с. 165].

В глагольном словообразовании большую нишу занимают отыменные бессуффиксальные производные глаголы, например: “*sanden*” – посыпать песком, “*kilten*” – ходить на ночное свидание, “*alpen*” – выгонять скот на пастбище в горы, “*gasten*” – принимать гостей, “*posten*” – делать покупки, “*festen*” – праздновать.

В области грамматики определенными особенностями отличается определение рода некоторых существительных. Так существительное “*Aperitif*” по аналогии с “*das Getränk*” в швейцарском получило средний род, тогда как в Германии оно имеет артикль “*der*”.

Отличными от литературного немецкого языка Германии представляются так же формы образования множественного числа существительных в швейцарском. Например, “*der Stadel – die Stadel*” в Германии и “*der Stadel – die Städel*” в Швейцарии.

Также типично швейцарским является употребление определенного артикля в словосочетаниях с предлогом “auf” для указания на время действия: “*In der Nacht auf den Dienstag*” (в ночь на вторник). Такой феномен не отмечается в немецком литературном языке Австрии и Германии [2, с. 172].

Что касается фонетических особенностей литературного немецкого языка Швейцарии, он существенно отличается от литературного немецкого произносительного стандарта, так как кажется швейцарцам «слишком резким, прусским». Швейцарцы выступают против «излишней ударности» первого слога. Для заимствованных слов в частности характерно присущее французскому языку ударение на последний слог. Однако, во французских заимствованиях, оканчивающихся на “-et” в швейцарском варианте ударение переносится на первый слог.

Отличной от немецкого варианта является долгота гласных перед “r” – в швейцарском немецком варианте гласный произносится кратко: “*Art, Arzt, Erde*”.

В области орфографии немецкий язык Швейцарии не имеет больших различий с немецким языком Германии, так как еще в конце XIX века Швейцария примкнула к берлинским правилам орфографии. Отличительной особенностью является написание заимствованных слов, так как их написание совершенно не ассимилирует в языке и в точности повторяет написание в оригинале. Например, “*das Maket*” (немецкий) и “*die Maquette*” (швейцарский). Также в швейцарском варианте орфографии на сегодняшний день отсутствует написание литеры “ß”, которая заменяется на “ss”.

В качестве резюме стоит отметить, что швейцарский вариант литературного немецкого языка обилён гельвецизмами – отличительными особенностями от немецкого литературного варианта. Литературный швейцарский вариант активно используется в СМИ, официально-деловых документах и переписках, в интернете и других сферах. Преподавание в учебных заведениях, церковные службы также ведутся на литературном немецком языке Швейцарии. Однако в межличностном неофициальном общении швейцарцы чаще используют диалект. При этом говорящим на разных диалектах легче понять друг друга, чем тем, кто говорит на литературном языке и диалекте. Распространенность диалектов и официальное многоязычие

всячески защищается конституцией и дает швейцарскому населению свободу выбора языка. Данное положение вещей приводит к билингвизму населения Швейцарии и продолжающимся до сих пор спорам о выборе официального языка для отдельных катонов Швейцарии [5].

#### *Литература*

1. Швейцарский вариант немецкого языка. Википедия [электронный ресурс] – режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Швейцарский\\_вариант\\_немецкого\\_языка](http://ru.wikipedia.org/wiki/Швейцарский_вариант_немецкого_языка) (Дата обращения: 31.03.2014)
2. Домашнев А. И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах / А. И. Домашнев. – Ленинград : Наука, 1983. – 233 с.
3. Введение в германскую филологию: Учебник для филологических факультетов / Арсеньева М. Г., Балашова С. П., Берков В. П., Соловьева Л. Н. – М. : ГИС, 2000. – 314 с.
4. Особенности языковой ситуации современной Швейцарии. Вологодская областная универсальная научная библиотека [электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/026/1.htm> (Дата обращения: 01.04.2014)
5. Развитие и применение языкового права в Швейцарии. Русский филологический портал [электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/klokov-09.htm> (Дата обращения: 05.04.2014)

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ОДИНА В РОМАНЕ НИЛА ГЕЙМАНА «АМЕРИКАНСКИЕ БОГИ»**

*Е. Е. Лисицына*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Крицкая, к. филол. н., доц.

Современное общество проявляет высокий интерес к германо-скандинавской мифологии. Образы и сюжеты средневековых мифов ложатся в основу книг, фильмов, комиксов. Последняя волна популярности скандинавской мифологии вызвана ставшим уже культовым фильмом «Мстители», основанном на одноименной серии комиксов производства компании Marvel. Однако это далеко не первые попытки создания оригинальных произведений, так или иначе заимствующих сюжеты и образы из архаических мифологических систем, в том числе из скандинавской. Естественно, что подобного типа операция предполагает преломление через призму куль-



туры, эпохи, цивилизации, а также авторского сознания, что ведет к трансформации оригинальных образов и сюжетов.

Целью данной статьи является рассмотрение трансформации образа Одина в современной англоязычной литературе на примере романа Нила Геймана «Американские боги».

В качестве основных источников для данной статьи были использованы «Старшая Эдда» [1], «Младшая Эдда» [2], а также роман Нила Геймана «Американские боги» [3].

«Старшая Эдда» является записью исландских устных сказаний, составленной в период с XII по XIII в. Этот литературный памятник условно делится на две части: песни о богах и песни о героях. Для данной статьи основной будет являться песнь «Прорицание вёльвы», дающая основные характеристики богам и богиням скандинавского пантеона.

«Младшая Эдда» – это своеобразное «методическое пособие» для скандинавских поэтов, скальдов, написанное в 1222–1225 гг. Снорри Стурлуссоном. Однако в рамках данной статьи мы обратимся только к одной песни, которая носит название «Видение Гюльви». В ней содержится описание и основные характеристики богов германо-скандинавского пантеона.

Романы Нила Геймана широко известны современному читателю, они являются бестселлерами и культовыми образцами своего жанра. Однако, по мнению Е.В. Лозовика, именно роман «Американские боги» наиболее полно демонстрирует основные темы и мотивы, характерные для творчества Геймана в целом [4]. История, рассказанная в романе, повествует о человеке по имени Тень (Shadow), который оказывается в центре противостояния старых и новых богов Америки. В качестве старых богов выступают представители германо-скандинавского, индуистского, шумеро-аккадского, балто-славянского, древнеегипетского пантеонов, а также некоторые мифологические образы ряда культур Западной Африки. Новые – это созданные Нилом Гейманом олицетворения некоторых благ современной цивилизации, таких как масс-медиа, фастфуд и т. д.

Прежде чем приступить к анализу образа Одина, следует дать характеристику методологической области, позволяющей проследить трансформацию мифологических сюжетов и образов в оригинальном авторском тексте. Речь идет о мифопоэтике.

Согласно обобщенному определению, мифопоэтика изучает способы художественного освоения и трансформации мифа, мифологических образов и мотивов, рассматривает различные принципы введения архаико-мифологических элементов в текст, а также их функционирование в творчестве разных авторов. Однако это понятие нельзя считать окончательно теоретически оформленным. По определению Н. Осиповой, мифопоэтика – творческая, личностная и житнетворческая система художника, основанная на художественно мотивированном обращении к традиционным мифологическим схемам, моделям, сюжетно-образным системам и поэтике мифа и обряда, в том числе и к созданию «неомифологических» текстов [5, с. 51–52].

Существует также термин «мифореставрация», который предлагает С.М. Телегин. Этот термин описывает пути проникновения мифа в литературное произведение. С.М. Телегин выделяет три таких пути: заимствование мифологических сюжетов и образов; создание собственной системы мифов; реконструкция мифологического сознания [6, с. 3–14].

В классической мифологии Один выступает в нескольких качествах. Его можно рассматривать, как верховного бога, бога-воина, покровителя скальдов, колдуна и покровителя ведьм, зачинщика распрей, а также творца всего сущего. Частично в данных характеристиках можно проследить влияния христианства, которое, главным образом, прослеживается в приписывании Одину роли творца.

Подобное искажение Ветхого завета существует в «Эдде» Снорри Стурлусона. Согласно прологу «Эдды», язычество является искажением истинной веры, которую люди все-таки продолжали чувствовать и распознавать за ложными богами [2, с. 24]. В «Видении Гюльви» об Одине говорится так: «Живет он от века и правит в своих владениях, а властвует надо всем на свете, большим и малым. <...> Он создал небо, и землю, и воздух, и все, что к ним принадлежит. <...> Всего же важнее то, что он создал человека и дал ему душу, которая будет жить вечно и никогда не умрет, хоть тело и станет прахом или пеплом. И все люди, достойные и праведные, будут жить с ним в месте, что зовется Гимле или Вингольв. А дурные люди пойдут в Хель, а оттуда в Нифльхель <...>» [2, с. 56]. В данном отрывке подчеркивается роль Одина в качестве отца всего. Однако, как указывает

Аннетт Лассен, после прочтения Эдды, читатель-христианин должен был удостовериться, что Один на самом деле не верховный бог, что он не является создателем [7].

Особенно интересны магические функции Одина. С одной стороны он сам их выполнял, а с другой стороны, покровительствовал виду магии, которая у скандинавов, как правило, считалась женской. Некоторые исследователи, такие как Мирча Элиаде, указывают на «шаманские» свойства магии присущей деятельности Одина [8, с. 84]. Описанный в «Речах Высокого» обряд, который совершает Один, чтобы получить магические руны, напоминает инициацию, которую проходят шаманы. Во время обряда Один, прикованный копьём к мировому дереву, провел девять дней без воды и еды, в результате чего получил окултное видение [1, с. 32]. Кроме того, название мирового древа Иггдрасиль происходит от одного из имен Одина Игг, что указывает на его связь с данным объектом. Более того, Один имел возможность перемещаться между мирами, используя Иггдрасиль, который, в свою очередь служил опорой, соединяющей и упорядочивающей их. Подобные «путешествия» используют шаманы, при совершении своих обрядов [9, с. 125].

Что же касается женской сущности магии Одина, то об этом свидетельствует его обучение некоторым магическим ритуалам у богини Фрейи, которая являлась покровительницей магии сейд, считавшейся чисто женским видом колдовства, доступной только жрицам и богиням. В «Перебранке Локи» именно за это Один был оскорблен на пиру. Зловредный бог называет его «бабоподобным мужем» за изучение ритуалов данного вида колдовства [1, с. 114].

Реконструкция мифа в художественном тексте выполнена Нилом Гейманом достаточно скрупулезно и аккуратно, и все типичные черты традиционных мифологических образов сохранены и угадываются без труда. Так, Один, который в романе носит псевдоним Мистер Среда (Mr. Wednesday), описан как седобородый мужчина, возраст ближе к зрелому, глаза голубые, притом один из них стеклянный. В одежде Мистер Среда предпочитает белый цвет, кроме того, носит булавку для галстука, имитирующую дерево, что указывает на связь с мировым деревом [3, с. 26–30]. Внешний вид персонажа, почти с первых строк выдает в нем Одина, хотя Тень не сразу ассоциирует Среду со

скандинавским божеством. Тем не менее, читатель сразу проводит необходимую параллель между Одним и Средой, благодаря тиражированным деталям образа скандинавского бога.

Вместе с тем, в плане личностных характеристик Мистер Среда Нила Геймана все же имеет отличия от традиционного Одина. Мистер Среда является крайне раздражительным и противоречивым. Последнее качество подчеркивается с помощью вербальных характеристик персонажа; например, он постоянно переходит с литературного языка на ненормативную лексику [3, с. 256].

Лидерские качества Мистера Среды также не соответствуют мифологическому Одину. Большинство богов, которых он пытается уговорить вступить в битву против новых идолов современного общества, не хочет с ним связываться, намекая на то, что он постоянно доставляет всем неприятности и эта инициатива может закончиться крайне плохо, как и большинство из того, что Среда когда-либо предлагал. Некоторые из старых богов откровенно ненавидят Мистера Среду. Например, три сестры Зори постоянно намекали, что Среде не рады в их доме [3, с. 86–98]. Пасха (Easter), поддержкой которой он пытался заручиться, общалась со Средой более чем холодно, бросая короткие фразы, при том, стараясь разговаривать больше с Тенью, а не с ним. На прямой вопрос Среды, поддержит ли она его, Пасха ответила: «Зря теряешь время» [3, с. 321].

Один в классической мифологии женат, однако при этом у него были связи с другими женщинами. Для традиционных мифологических сообществ подобное поведение является не чем иным, как демонстрацией мужской силы, поэтому «Старшая Эдда» не содержит элементов осуждения этому факту. В романе «Американские боги» ситуация обстоит несколько иным образом. Мистер Среда ни разу не упоминает о своей жене. Его сын, которым впоследствии оказывается Тень, рожден не от Фригг, а от простой женщины. За время повествования Мистер Среда также очень часто вступает в случайные связи, при этом выбирает преимущественно молодых девушек. За это он бывает осуждаем со стороны остальных героев. Например, в одном из подобных эпизодов Тень говорит ему следующее: «Ты в своем уме? Ты играешь с законом – она только вчера из-за парты» [3, с. 255].

Роман «Американские боги» – это скорее не художественное произведение с элементами мифологизации, а миф, удачно адаптированный и доступный массовому читателю. Поэтому и геймановский Один-Среда сохраняет большинство своих традиционных функций. Во-первых, как первый среди асов, именно Среда заявляет о том, что нельзя терпеть тот факт, что старых богов начинают забывать в угоду новым. Стремление властвовать движет им при реализации идеи объединить всех богов под общим знаменем борьбы за господство на континенте. В данном случае, Среда показывает себя как воинственный бог, утверждая главным способом борьбы войну [3]. В течение повествования также прослеживается связь с магическими свойствами божества; например, Среда предполагал, что воскреснет в результате битвы, получив назад свою магическую силу [3, с. 526].

Однако более всего в романе «Американские боги» сделан акцент на стремлении Одина к провокациям и лжи. Все то, на что он уговаривает остальных богов, изначально один большой обман, который Среда затеял вместе со своим спутником по козням Локи. Обе стороны оказываются в ситуации противостояния исключительно по вине Среды и Локи. Кроме того, Среда сам о себе говорит, как о лучшем в мире лжеце [3, с. 314]. Таким образом, Нил Гейман делает основной роль Одина-трикстера, который не стремится поддержать мировой порядок, а наоборот, пытается нарушать его в угоду своим интересам. Его Среда оказывается самым кровожадным из всех богов, желающим подпитаться силой через гибель других. При этом он проявляет цинизм и безразличие по отношению к остальным героям, в том числе, к своему собственному сыну, которого он использует как средство достижения цели.

Роман Нила Геймана «Американские боги» является не просто литературной сказкой – это целая мифологическая система, удобно адаптированная для понимания практически любого читателя. Автор не деформирует образы традиционной мифологии полностью, он лишь вносит необходимые изменения. В целом, скандинавский бог Один почти точно воплощен в образе Мистера Среды. Сохранена внешность, черты характера, а также основные воплощения Одина, такие как верховный бог, бог-воин, маг и т. д. Однако основным для данного персонажа является стремление к обману и нарушению порядка. Никто не

хочет иметь дела со Средой, и если персонажи романа и соглашаются пойти за ним, то весьма неохотно.

### *Литература*

1. Старшая Эдда: древнеисландские песни о богах и героях / пер. А.И. Корсуна. СПб., 2005. 256 с.
2. Младшая Эдда. / пер. О.А. Смирницкой. / под ред. О.А. Смирницкой, М.И. Стеблин-Каменского. СПб., 2005.
3. Гейман Нил. Американские боги: роман / пер. с англ. и примеч. В. Михайлина и Е. Решетниковой. М., 2011. 637 с.
4. Лозовик Е. В. Миф и сказка в творчестве Нила Геймана. [Электронный ресурс] URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=140> (дата посещения: 25.02.2014)
5. Осипова Н. О. Мифопоэтика как сфера поэтики и метод исследования // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7. Литературоведение: РЖ. 2000. № 3.
6. Телегин С. М. Миф и литература // Миф – литература – мифореставрация: Сборник науч. статей. Рязань, 2000. С. 3–14.
7. Лассен Аннетт. Текстовые образы Одина. [Электронный ресурс] URL: <http://norse.ulver.com/articles/ilaidj/urnordisk02.html> (дата обращения: 25.02.2014)
8. Элиаде М. Асы и ваны. Один и его чудесные «шаманские» свойства // Элиаде М. История веры и религиозных идей. Т. 2.: от Гаутамы Будды до триумфа христианства. М., 2002.
9. Элиаде М. Шаманизм: архаические техники экстаза. М., 1999. 384 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Е. С. Нурманова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: И. Е. Козлова, доц. каф. лингвистики*

Главной целью обучения иностранному языку является развитие у обучаемых способности к общению на изучаемом языке. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. Под диалогом понимается определенная форма речи, при которой в равной степени активны все участники диалога. В процессе создания диалога принимают участие двое или более учеников, между которыми происходит многократный обмен информацией и мнениями, что способствует формированию у них коммуникативной компетенции.

Для успешной коммуникации на уроке иностранного языка, учащиеся должны показать не только знание языка, в частности лексики и грамматики, но также и свое умение строить свое высказывание на любую тему и в различных ситуациях. Эти умения зависят от следующих факторов:

- понимание учащимися темы высказывания и как они должны реагировать;
- понимание, для какой аудитории будет высказывание представлено;
- заинтересованность учащихся в выполнении данного задания;
- достаточная осведомленность учащихся в теме высказывания (знание лексических, грамматических элементов);
- разделение на определенные группы для построения высказывания (в один не должен мешать другому в представлении своей идеи);
- учет самой атмосферы в классе [1; 56].

Диалогическая коммуникация на уроке намного сложнее монологической, так как она зависит от ряда факторов: использование различных языковых структур; создание условий для возникновения диалога; проявление у учащихся большей внимательности и сосредоточенности. По мнению исследователей, диалог должен обладать следующими характеристиками:

- 1) наличие как минимум двоих собеседников, между которыми происходит общение;
- 2) наличие непринужденной обстановки;
- 3) наличие смены говорящих лиц;
- 4) наличие изменений языковой ситуации;
- 5) наличие невербальных средств языка (жесты или мимика собеседников) [2; 340–341].

Также для построения успешного диалогического общения учащимся необходимо развивать в себе следующие умения.

- 1) Осознание и умение четко определить свою речевую задачу. Данное умение связано с пониманием учащимися целей, которых они хотят достигнуть в диалоге: убедить, договориться, проинформировать, узнать мнение, посоветоваться и т.д. именно речевая задача определяет направленность диалога, и каждая реплика в диалоге должна быть построена в рамках задачи.

2) Умение планировать ход беседы. Данное умение заключается в том, что участники коммуникации учатся организовывать цепочку определенных реплик в своих диалогах. Используемые высказывания должны, в конечном итоге, привести к реализации задачи. Здесь учитывается, не только как партнеры начинают свое общение, но также, какие часто употребительные элементы они используют (благодарность, расспрос различными способами, реагирование на ответы собеседника).

3) Умение перестройки своего высказывание по ходу общения.

4) Умение перехватывать инициативу в свои руки. Это умение связано с тем, что вступая в диалог, оба собеседника имеют свою определенную задачу, которая должна найти разрешение в процессе диалога. Таким образом, перехватывая инициативу, оба участника диалога помогают друг другу решить свои проблемы.

5) Умение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу. Это умение связано с тем, что как говорилось ранее, оба партнера хотят достигнуть свою цель в диалоге. Таким образом, создается ситуация временного подчинения одного партнера другому, иначе никто из собеседников не смог бы достигнуть конечной цели общения [3; 233–234].

Как уже было сказано, построение диалогической речи намного сложнее построения монологического высказывания. Поэтому, в ходе многочисленных исследований были выделены следующие затруднения, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе построения общения друг с другом на иностранном языке.

1) Непредсказуемая реакция партнера. То есть, во время неподготовленного общения собеседник может перевести разговор в другое русло, или, что еще сложнее, никак не прореагировать на высказывание партнера. В обоих случаях необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

2) У учащихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения. Это связано не столько с незнанием лексики и грамматики иностранного языка, сколько с тем, что партнеры в диалоге не умеют входить в контакт друг с другом, веж-



ливо отвечать на вопросы, реагировать на ответы собеседников, проявлять заинтересованность с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию. Если у учащихся полностью отсутствуют данные навыки общения, то учителю надо формировать и развивать их заново.

3) Отсутствие умения аудировать, то есть слушать партнера во время общения. Это затруднение, чаще всего, связано с индивидуальными особенностями речи говорящего – заикание, медлительность речи, слишком быстрая речь, определенная интонация, акцент. Для преодоления данного затруднения, учащимся необходимо овладеть и развить речевой слух, вероятностное прогнозирование. Таким образом, учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях.

4) Непонимание ситуации для создания диалогического высказывания. Из-за неправильной постановки ситуации для общения, учащиеся не могут сориентироваться, что от них требуют сказать или как прореагировать на определенные высказывания. В данной ситуации учитель может переформулировать саму ситуацию или помочь учащемуся с правильным построением своего высказывания [4; 178–179].

Назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения состоит в создании условий для овладения учащимися умением общаться на изучаемом иностранном языке. Современная система обучения диалогу должна предусматривать овладение деятельностной речью как живой, активной, речемыслительной деятельностью, которая полностью ориентирована на личность собеседника. Необходимо побуждать учащихся к решению проблемных задач, к умозаключениям, к методу анализа и резюмирования.

В современной методике преподавания иностранных языков сложились два вида обучения диалогу – дедуктивный метод и индуктивный метод.

Дедуктивный метод обучения диалогу связан с диалогом по образцу. То есть, обучение диалогической речи начинается с рассматривания диалога как структурно-интонационного эталона. По образцу, которого учащиеся должны построить другие диалоги.

Этапы обучения диалогической речи при дедуктивном методе:

- диалог прослушивается целиком;
- учащиеся заучивают диалог наизусть;
- лексическое наполнение диалога варьируется;
- далее отрабатываются определенные лексические элементы;
- учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый.

Плюсы данного метода: сторонники дедуктивного метода говорят, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз», то есть, переходя от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам.

Главным недостатком данного метода можно назвать то, что учащиеся не могут самостоятельно использовать материал в своей речи, сосредоточивая внимание на фронтальной стороне речи. Таким образом, ранее заученные элементы диалога ограничивают возможности свободного разговора в новых условиях.

Индуктивный метод диалога предполагает усвоение диалога от усвоения элементов диалога к самостоятельному введению диалога на основе учебно-речевой ситуации. То есть, данный метод сразу направляет на обучение взаимодействию, в основе которого лежит диалог. Становление же речевых умений и навыков происходит в процессе непосредственного общения. Индуктивный метод как и дедуктивный использует эталонный диалог, но если в дедуктивном он заучивался наизусть, то в индуктивном – он используется как пример.

Преимущество данного метода – это то, что учащиеся самостоятельно могут создать диалог при общении со своим собеседником.

Недостатком данного метода можно считать психологический фактор учащихся, которые ввиду различных условий не захотят самостоятельно составлять диалоги с партнерами [5; 186–187].

Одними из самых эффективных методов обучению диалогической речи являются ролевая игра и прием инсценировки. Данные нетрадиционные методы позволяют учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы, выступают как мотивация к иноязычному диалогическому общению. Ситуации общения, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить

речевую деятельность на уроке к реальной коммуникации, что дает возможность учащимся использовать язык как средство общения. Обязательным элементом игр является разрешение проблемной ситуации, именно это дает возможность учащимся активизировать свою коммуникативную деятельность, так как решение проблемы обуславливают естественность общения. постановка самой проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления, логики, умений аргументировать и контраргументировать и убеждать собеседника. Ролевая игра состоит из следующих этапов:

- ознакомление с ситуацией общения.
- постановка задач общения.
- инсценировка.
- подведение итогов.

Плюсы нетрадиционных способов заключаются в том, что они помогают развивать навыки и умения неподготовленной речи, повышают работоспособность учащихся, позволяют надолго задержать внимание учащихся. Различные ситуативные игры помогут создать атмосферу, приближенную к естественной.

Таким образом, формирование диалогической речи имеет огромное значение в подготовке учащихся свободно вести беседу на различные темы. Благодаря диалогу учащиеся вовлекаются в активную речевую деятельность, развивают свою инициативность, развивают и совершенствуют свои навыки и умения. При помощи общения, учащиеся учатся не только передавать информацию своему партнеру, но еще и развивают способность к реагированию и аудированию. Учащиеся формируют и развивают уважение к партнеру при построении диалога, которое поможет им при общении с незнакомыми людьми в реальных ситуациях. Так, диалог помогает развивать и совершенствовать не только языковые знания учащихся, но еще и формирует социальную личность.

#### *Литература*

- 1) Bailey, K.M. Practical English Language Teaching Speaking / K.M. Bailey. – McGraw-Hill, 2007. – 104 p.
- 2) Маслыко, Е.А., Бабинская, П.К., Будько, А.Ф., Петрова, С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие – 9-е издание, стереотипное / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск.: Вышэйшая школа, 2004. – 530 с.

- 3) Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
- 4) Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. Вузов и учителей – 3-е изд. / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
- 5) Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

## ТОМСК ГЛАЗАМИ ФРАНЦУЗОВ

*А. С. Рябухина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: И. Е. Козлова, к.филол.н., доц.

С давних лет Сибирь воспринималась иностранцами как далёкая от цивилизации территория, занесённая снегами и заселённая каторжниками и пьяными медведями в шапках-ушанках и с балалайкой. Никто не верил, что когда-нибудь на этом месте появятся школы, университеты, научные центры, лаборатории, театры, музеи, магазины, рестораны и т. д. Однако всё случилось именно так. Одной из главных достопримечательностей Сибирского федерального округа является крупнейший за Уралом центр образования и науки, улицы которого самым удивительным образом сочетают в себе уникальность и красоту деревянного зодчества и компактность и многофункциональность современных зданий. Этот город называют Сибирскими Афинами, студенческой столицей Сибири, однако он более известен как Томск.

Томск, как и любой другой подобный город, привлекает немало иностранцев, в частности, французов. Кто-то приезжает сюда учиться, кто-то – работать, кто-то пытается найти вдохновение, а кто-то просто путешествует. Каким они видят Томск? Какие его особенности отмечают французы? Что, по мнению гостей города, отличает его от других городов мира?

Почти каждый французский гость города в первую очередь отмечает неповторимое очарование томской деревянной архитектуры: «Дом с драконами» (ул. Красноармейская, 68), особняк А.Д. Крячкова, Дом писателей (ул. Шишкова, 14), «Дом с шатром» (ул. Красноармейская, 71), «Дом с Жар-птицами» (ул. Красноармейская, 67а), усадьба архитектора С. Хомича

(ул. Белинского, 19), детского врача В. Василькова (ул. Кузнецова, 30) и т. д. [1]. Именно эти уникальные культурные объекты, над восстановлением которых усердно трудились реставраторы в рамках губернаторской программы по сохранению деревянного зодчества, вдохновили посла Франции Жана де Глиниаста во время их визита в Томскую область и советника по науке, технологиям и космосу Жана-Мари Фрессине на открытие в Томске Дома Франции в одном из таких зданий. По словам господина Фрессине, «у господина посла остались самые лучшие воспоминания о Томске, и он попросил нас продолжить разговор о создании Дома Франции»[2].

Также французы с восторгом отзываются о лабиринтах узких и длинных томских улиц и достаточно широких тротуарах, что является одной из характерных черт улиц Парижа.

Кроме того, многие путешественники поражены культурой Томска: редкие книги в библиотеках города, уникальные музеи (как, например, Мемориальный музей «Следственная тюрьма НКВД»), современные лаборатории университетов [3] и т. д.

Не менее яркой томской чертой жители «шестиугольника» [4] считают и знаменитую снежную сибирскую зиму. Здесь, в отличие от Франции, зимой идет снег, а не дождь [5], причём такое количество снега и сугробов многие европейские гости видят впервые. Особенности томской погоды в зимние месяцы дают много прекрасных возможностей тем французам, которые не расстаются с фотокамерой, как это делает Ив Ниво (Yves Niveauux), который уже не раз открывал выставку собственных фоторабот, посвященных Сибирским Афинам и, в частности, самому долгому в наших краях времени года [6].

Что касается впечатления о жителях города, то представители страны франков отмечают гостеприимство [6], доброжелательность [3] и... суеверность сибиряков. Среди французов распространены лишь несколько суеверий: например, они никогда не раскрывают зонт в помещении, не любят ходить под лестницей, для привлечения удачи не стучат три раза по дереву, как это делаем мы, а лишь прикасаются рукой по деревянной поверхности [3]. У студентов этой страны нет аналогов нашей Святой Татьяны или Халявы [5] (на которых, как известно, нередко надеются многие россияне во время сессии), не трут определённые части памятников на удачу, счастье или

исполнение желаний. По признанию самих французов, в их стране вера в высшие силы не так сильна, как здесь [5].

Особого внимания заслуживают томские девушки и женщины. Нет ни одного француза, который не упомянул бы их красоту. Однако некоторые считают, что томички обладают сложным характером и многие из них хотят завести ребенка и сидеть дома, в то время как во Франции женщины стремятся найти возможности профессиональной самореализации и сделать карьеру [5]. Так же многих гостей города удивляет тот факт, что девушки и женщины не всегда умеют правильно (по их мнению) подбирать одежду для повседневной носки. Нередко в университетах нашего города с утра можно увидеть студенток в коротких платьях, на «шпильках», с вечерним макияжем. А на улицах Томска вполне привычна такая картина: элегантная женщина в белой норковой шубе, на каблуках, в последний момент запрыгивает в грязную отъезжающую маршрутку, подталкивая сумочкой неопрятного мужчину в состоянии легкого алкогольного опьянения. Во Франции в таких нарядах ходят на рауты, но никак не на учёбу или на работу.

Но, к сожалению, не всё так радужно. С точки зрения одного французского ресторатора (господина Регада) томские предприятия общественного питания проигрывают в сравнении с подобными заведениями на его родине: складывается впечатление, что в наших ресторанах нет чувства, что посетителей в них ждут (официанты в томских ресторанах не умеют встречать гостей искренней улыбкой и радушием); томские рестораны и кафе вводят постное меню с заманчивыми блюдами; не умеют, в отличие от европейцев, делать приятные мелочи посетителям (к примеру, отнести в ближайшую химчистку одежду, которую гость случайно запачкал едой или напитком, а на время чистки выдать ему уютный халат и напоить кофе; принести клиенту заказ, которого нет в меню, но легко достать в другом месте; или элементарно обратиться по имени). Однако, несмотря на некоторые недочёты, господин Регада признал сибирскую кухню очень вкусной и разнообразной. Иностраный ресторатор подчеркнул, что не спешит никого осуждать: в каждом городе есть свои особенности, которые влекут за собой своеобразные каноны в ресторанной культуре [7].

Таким образом, Томск глазами французов диаметрально противоположен Томску глазами великого русского писателя Антона Павловича Чехова (который ныне увековечен в бронзе местным скульптором Леонтием Усовым и является одной из интереснейших достопримечательностей города): «Томск – скучнейший город..., и люди здесь прескучнейшие... Город не-трезвый, красивых женщин совсем нет, бесправие азиатское... Томск гроша медного не стоит», «настоящая свинья в ермолке» [8, с. 107]. По общему мнению французов, волею судеб оказавшихся в Сибирских Афинах, Томск предстаёт перед ними в качестве современного образовательного центра, с богатой историей и культурой, с удивительными кружевами деревянной архитектуры на по-парижски узких улицах, занесённых снегом, где живут очень гостеприимные горожане (в том числе невероятно красивые представительницы слабого пола). Томск – необычный, «камерный» сибирский город, со своей сказочной и тёплой атмосферой (несмотря на метровые сугробы), со своими приметам и суевериями, с замечательной кухней (но без идеального европейского сервиса), с непривычными европейцу стереотипами и моделями поведения. Этот многогранный мозаичный город обладает удивительным свойством на всю жизнь оставаться в памяти тех, кто хоть однажды останавливался в нём. Поэтому задача томичей состоит в том, чтобы сохранить его уникальность и приумножить его очарование.

#### *Литература*

1. Деревянная архитектура Томска в России [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vipgeo.ru>
2. Французы подтвердили решение открыть в Томске Дом Франции [Электронный ресурс] – 23.11.2010. – Режим доступа: <http://www.70rus.org>
3. Сибирские каникулы французов [Электронный ресурс] – 26.09.2013. – Режим доступа: <http://tspu.edu.ru>
4. Франция [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gidtravel.com>
5. Студент-француз по имени Борис [Электронный ресурс] – 25.01.2014. – Режим доступа: <http://ria.ru/tomsk>
6. Француз дарит томичам фотовыставку [Электронный ресурс] – 24.08.2004. – Режим доступа: <http://freenews.tomsk.ru>
7. Рестораны Томска глазами иностранца [Электронный ресурс] – 02.07.2013. – Режим доступа: <http://ria.ru/tomsk>
8. Сазонова Н.И., Матвеев Д.М. История Томска: учебное пособие. – Томск: Издательство ТГПУ, 2010. 288 с.

## СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГЕНРИХА ГЕЙНЕ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ГАРЦУ»

Ю. С. Серягина

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Н. В. Корнилова, к. филол. н., доц.

Юмор, ирония и сатира появляются в литературе с древних времен. Комическое встречается в различных проявлениях уже в произведениях античных авторов. За прошедшее время в стилистике накопилось множество приемов и средств создания комического эффекта в произведениях различных жанров, от юмористических пьес до политической сатиры.

На сегодняшний день ученые не могут прийти к единому мнению относительно разграничения понятий *юмор*, *сатира* и *ирония*, как и самого понятия комического. Иногда эти понятия считаются явлениями одного порядка, но у многих исследователей можно найти разграничивающие определения. Н. Ю. Степанова определяет комическое как сложную философско-эстетическую категорию, которая является объектом исследования философии, психологии, лингвистики, социологии [1, с. 8].

В справочнике по стилистике Розенталя предлагаются следующие определения: Юмор – в искусстве: изображение чего-н. в смешном, комическом виде; Ирония (от греч. *eironeia* – притворство) – стилистическая фигура, выражение насмешки или лукавства посредством иносказания, когда слово или высказывание обретает в контексте речи смысл, противоположный буквальному значению или отрицающий его; Сатира – 1. художественное произведение, остро и беспощадно-обличающее отрицательные явления действительности. 2. обличающее, бичующее осмеяние [2, с. 360].

Основное отличие юмора от иронии заключается в том, что в юморе смешное более очевидно, а в иронии оно скрыто за мнимой серьезностью, но с отрицательным (насмешливым) отношением к предмету [3, с. 177]. Сатира же всегда жестока по отношению к предмету, открыто и беспощадно высмеивая его.

В стилистике различают 4 основных типа средств создания комического эффекта:

– средства, образованные фонетическими способами (например, орфоэпические неправильности);



- лексические средства (эпитеты, сравнения, метафоры, литоты, аллегории, олицетворения, перифразы и т. д.);
- грамматические (например, намеренное использование неправильных грамматических форм);
- синтаксические (параллелизм, эллипсис, повторы, градация, антитеза, инверсия, риторические вопросы, оксюморон и другие).

Изучая прозу Гейне невозможно оставить без внимания способы создания комического эффекта в его произведениях, поскольку юмор и ирония являются неотъемлемой частью сюжета. Гейне любил шутку во всем, черты иронии можно обнаружить в его лирических произведениях, а социальные темы в его произведениях перекликаются с сатирой, как, например, в цикле работ «Путевые картины» (“Reisebilder”, 1824–1830). Первое произведение цикла, «Путешествие по Гарцу» (“Harzreise”, 1824), написано в жанре путевого очерка: жанр, который уже появлялся в немецкой литературе, например, в произведениях Гете. Будучи отчисленным из университета за нарушение закона о дуэли и очень рассерженным этим фактом, молодой Гейне отправляется в путешествие по Германии. В своем путевом очерке «Путешествие по Гарцу» он дает далеко не лестное описание городу Геттингену, его жителям и, в частности, профессорам, на которых писатель был очень зол. Гейне наблюдает тоску и упадок, господствующие на его родине, погрязшей в мещанстве.

Произведение начинается ироническим описанием Гёттингена: *Die Stadt selbst ist schön und gefällt einem am besten, wenn man sie mit dem Rücken ansieht* [4, с. 7] – *Сам город красив, но он лучше всего, если станешь к нему спиной* [5, с. 12]. Данное высказывание построено на противоречии, т.е. сочетании двух понятий, логически исключающих одно другое. В стилистике подобный прием называется оксюморон. Мысль, содержащаяся в первой половине фразы, в концовке неожиданно осмеивается, утверждение в первой части, что город очень красив, логически исключается сказанном во второй части, что смотреть на него лучше, повернувшись спиной.

Подобный прием часто встречается в дальнейшем повествовании, создавая внезапный сатирический эффект. Оксюморон является основной стилистической фигурой контраста, в котором несовместимость разных понятий выступает во взаимосвязи [6, с. 77].

При описании города и его жителей важную роль в создании комического эффекта играют синтаксические средства, в частности, перечисления. В самом начале произведения Гейне перечисляет, что было в Геттингене на тот момент, когда его отчислили из университета: ... *als ich vor fünf Jahren dort immatrikuliert und bald darauf konsiliert wurde, hatte sie schon dasselbe graue, altkluge Ansehen und war schon vollständig eingerichtet mit Schnurren, Pudeln, Dissertationen, Thedansants, Wäscherinnen, Kompendien, Taubenbraten, Guelfenordnen, Promotionskutschen, Pfeifenkopfen, Hofräten, Justizräten, Relegationsräten, Profaxen und anderen Faxen* [4, с. 8] – ...когда пять лет назад я был зачислен в местный университет, а затем вскоре оттуда отчислен, город уже казался седым и нравоучительным и в нем уже имелись в избытке педеля, пуделя, диссертации, the dan-sants, прачки, компендиумы, жареные голуби, гвельфские ордена, профессорские кареты, головки для трубок, гофраты, юстицираты, релегационсраты, профессора, проректоры, пробелы и прочие пустые места [5, с. 12]. Данное перечисление не равнозначное, поскольку здесь смешаны университетские должности на студенческом жаргоне (*Schnurren, Pudeln*), диссертации, как неотъемлемая часть учебного заведения, различные бытовые предметы (*Pfeifenkopfen*), названия блюд (*Taubenbraten*), титулы, профессии как людей из высших слоев общества (*Hofräten, Justizräten*), так и бедного люда (*Wäscherinnen*). Гейне приравнивает все перечисленное к пустому месту (*und anderen Faxen*), что указывает на пренебрежительное отношение автора, его негативное отношение ко всему, что существует в ненавистном ему городе.

Далее автор делит население города на 4 сословия: *Im allgemeinen werden die Bewohner Göttingens eingeteilt in Studenten, Professoren, Philister und Vieh* [4, с. 8] – В общем, жители Геттингена делятся на студентов, профессоров, филистеров и скотов [5, с. 13]. В данном примере комический эффект достигается за счет включения в список неожиданного компонента – *Vieh*. Перечисление не является равнозначным, так как последний компонент *Vieh*, который при нейтральном употреблении имеет значение «крупнорогатый скот», в данном случае имеет пренебрежительное, негативное значение «скоты», и тем самым контрастирует с предыдущими

членами перечисления. Автор поддерживает созданный эффект последующим высказыванием, что данные сословия не очень хорошо разграничены, и заключает: *Der Viehstand ist der bedeutendste* [4, с. 8] – *Сословие скотов преобладаем* [5, с. 13]. Оказиональный композит *Viehstand* – «сословие скотов» и превосходная степень прилагательного подчеркивают негативный характер высказывания, и ярко иллюстрируют насмешливое отношение Гейне к жителям Геттингена.

Насмехаясь над мещанством, Гейне не скупится и на ругательные слова: *Die Zahl der Göttinger Philister muss sehr groß sein, wie Sand, oder besser gesagt, wie Kot am Meer; <...> wie Gott nur so viel Lumpensack erschaffen konnte* [4, с. 8]. – *Число геттингенских филистеров, вероятно, очень велико, точно песок морской, или, вернее говоря, точно грязь на берегу морском; <...> каким образом богу удалось сотворить столько всякого сброду* [5, с. 13]. В данном случае, существительное *Kot* (кал, помет, грязь, нечистоты, испражнения [7, с. 271]) употребляется по отношению к людям, мещанам из Геттингена и приобретает резкую негативную окраску, а существительное *Lumpensack* изначально имеет лишь негативную, пренебрежительную коннотацию (сброд, подонки [7, с. 320]). Таким образом, Гейне указывает на то, что в те времена страна пребывала в мещанстве и упадке. Подобное описание города и его жителей создает у читателя представление о том захолустье, каким была в те времена родина Гейне.

Противоречие (нарушение нормы, меры) является базовым фактором возникновения комического эффекта, при этом не всякое отклонение от нормы, а то, которое провоцирует возникновение «добавочного смысла» [3, с. 176]. В таком случае, для создания комического эффекта могут служить лексические средства: *Die Namen aller Studenten und aller ordentlichen und unordentlichen Professoren hierherzuzählen, wäre zu weitaufig* [4, с. 8]. – *Перечислять здесь имена всех студентов и всех профессоров, ординарных и неординарных, было бы слишком долго* [5, с. 13]. В данном примере имеет место столкновение значений эпитетов *ordentlich* и *unordentlich*. В прямом смысле прилагательное *ordentlich* в данном случае может иметь значение «постоянный, штатный, действительный (напр. член академии)». Таким образом, прилагательное *unordentlich* (в значении

неопрятный, неряшливый) вступает в противоречие со значением *штатный, действительный*. Нормативного соответствия данному значению это прилагательное не имеет, что придает некоторую негативную окраску высказыванию.

Для создания комического эффекта автор прибегает также к фонетическим средствам: *...beständig klang es mir noch in die Ohren wie "Tribonian", Justinian, Hermogenian und Dummerjahn* [4, с. 10] – ... и у меня в ушах все еще звучало: *Трибониан, Юстиниан, Гермогениан и Глу-пиан* [5, с. 15]. Здесь *Tribonian, Hermogenian* – римские юристы, а *Justinian* – римский император, именем которого назван созданный при нем свод законов. К этим именам Гейне добавляет созвучное ироническое *Dummerjahn (Dummerjan (familiär) – балда, дуралей, олух* [7, с. 178]), которое в переводах данного произведения на русский язык передается как «Глу-пиан» или «Дуреньян», также передающие похожее звучание. С помощью подобного подражания, автор отражает свою усталость от столь ненавистной ему науки юриспруденции, и от всего, что с этим связано.

Гейне насмехается над мнимым превосходством учителей, в его словах едкой сарказм: *Jeder von den übrigen Herren trat jetzt ebenfalls näher und hatte etwas hin zu bemerken und hin zu lächeln, etwa ein neu ergrübeltes Systemchen, oder Hypotheschen, oder ähnliches Mißgebürtchen des eigenen Köpfchens* [4, с. 13] – *Тут каждый из остальных господ тоже стал подходить к ней, и у каждого оказалось в запасе какое-нибудь замечаньице или улыбочка, только что придуманная системка, или гипотезка, или другой какой-нибудь выкидыш из собственной головки* [5, с. 18]. В глазах Гейне-студента современная наука представляется ничтожеством, о чем свидетельствует столь частое использование суффикса *-chen*, который в данном случае обладает уничижительным значением.

В произведении Генриха Гейне можно обнаружить элементы не только легкой иронии и юмора, но и достаточно жестокой сатиры. Автор использует разнообразные стилистические приемы создания комического, основанные на лексических, грамматических и смешанных, лексико-синтаксических средствах. Таким образом, Гейне удастся очень точно передать читателю свой психологический настрой, а также выразительно и образно описать социальный статус граждан современной автору Германии.

### *Литература*

1. Степанова Н. Ю. Контраст как средство создания комического эффекта (лингвостилистический аспект) – автореферат. Москва, 2009. 20 с.
2. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М.: ОНИКС 21 век : Мир и образование, 2001. 381 с.
3. Трач А. С. Экономия и избыточность сегментных средств в комическом тексте. Логический анализ языка: языковые механизмы комизма. М.: Индрик, 2007. 296 с.
4. Heinrich Heine, *Ausgewählte Werke*. Band II. Prosa. Verlag für fremdsprachige Literatur, Moskau, 1949.
5. Гейне Г. Путевые картины // Гейне Г. Собрание сочинений: В 10 т. Л.: Гослитиздат, 1957. Т. 4.
6. Siegfried Krahl, Josef Kurz, *Kleines Wörterbuch der Stielkunde*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1975. 142 S.
7. Duden. Band 2. *Stilwörterbuch der deutschen Sprache*. Günther Drosdowski. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1988. 865 S.

## **РОЛЬ МАРТИНА ЛЮТЕРА В ФОРМИРОВАНИИ НЕМЕЦКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА**

*В. М. Тарасов*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к. филол. н.*

Эпоха Реформации имеет особенно большое значение в истории формирования немецкого национального языка. Именно в эту эпоху немецкий язык впервые стал орудием политической борьбы, языком агитации и пропаганды. С такими немецкими брошюрами выступает Мартин Лютер – представитель умеренной бюргерской реформации, Ульрих фон Гуттен – идеолог мелкого феодального дворянства («имперских рыцарей») и Томас Мюнцер – вождь революционных крестьян. События и политические движения, проходившие в то время в Западной и Центральной Европе (большей частью на территории Германии) XVI – начала XVII вв., послужили толчком к обновлению литературного языка. Революционное движение, охватившее всю Германию, способствовало обновлению тесных связей между различными областями государства, преодолевая тем самым замкнутость отдельных феодальных «земель» и их территориальных диалектов.

Главным политическим центром Реформации стала Саксония, переживавшая в это время экономический подъем.

Движение было направлено на реформирование католического христианства в соответствии с Библией.

Началом движения принято считать выступление доктора богословия Виттенбергского университета Мартина Лютера (1483–1546). 31 октября 1517 года он прибил к дверям виттенбергской Замковой церкви «95 тезисов», в которых выступал против существующих злоупотреблений католической церкви, в частности против продажи индульгенций. В проповедующем им учении он провозглашал, что церковь и духовенство не являются посредником между человеком и Богом. Он объявил ложными претензии папской церкви на то, что она может давать людям посредством таинств «отпущение грехов» и «спасение души» в силу особых полномочий от Бога, которыми она якобы наделена. Основное положение, выдвинутое Лютером, гласило, что человек достигает «спасения души» не через церковь и её обряды, а при помощи веры, даруемой ему непосредственно Богом.

Через 3 года после выпуска тезисов, Мартин Лютер был отлучен от Католической Церкви решением Папы Римского, что стало началом быстрого разветвления и большого раскола в Церкви на преимущественно германских протестантов и романских католиков. От этого разделения вспыхнула волна религиозных конфликтов и войн в западной Европе.

После объявления Мартина Лютера еретиком и преступником (указом известным как Вормский эдикт, также запретившим издание и распространение его трудов) Фридрих Мудрый (курфюрст Саксонии) предоставил богослову убежище в замке Вартбург, где Лютер занялся переводом Нового Завета, а затем и всей Библии на немецкий язык.

В учебнике М. Г. Арсеньевой и С. П. Балашовой «Введение в германскую филологию» говорится, что перевод Библии в 1522–1534 гг. сыграл значительную роль в создании основ немецкого национального языка: «Несмотря на то, что Лютер был отнюдь не единственным и не первым переводчиком Библии на немецкий язык, он стал единственным, кто сумел освободить немецкий язык от канцелярских штампов и канонов латинской риторики, разрушить стилевую замкнутость, отличавшую прежние переводы. Новые выразительные средства, образность и живость языка Лютер черпал из народно-

разговорной речи, одновременно сокращая тем самым разрыв между письменной и устной формами языка.

Опираясь на сложившуюся традицию восточносредне-немецкого варианта письменного языка, Лютер в области звукового строя, орфографии и форм словоизменения был популяризатором этой письменной традиции. Подлинным же новатором он показал себя в области отбора лексики и словообразовательных средств, в области синтаксиса предложения и выработки стиля немецкой прозы, свободного от латинизмов. Лютер понимал важность языковой унификации и сознательно пропагандировал «*die gemeinste deutsche Sprache*» – «единый общенемецкий язык», основой которого он считал восточносредне-немецкий письменный язык саксонской канцелярии. В немецком языке Лютер (как и вождь крестьянского движения в Германии Томас Мюнцер) видел важное средство воздействия на широкие массы» [1, с. 280].

В учебнике В. М. Жирмунского «История немецкого языка» упоминается, что «восточно-средне-немецкие диалекты, смешанные по своему происхождению, заключают целый ряд лексических элементов нижне-немецкого, проникших таким путем из языка Лютера в общенемецкий литературный язык. Словарь Лютера был наименее понятен для его читателей в западной и южной Германии, так как формальные, фонетически и грамматически унифицирующие тенденции канцелярий и первых печатников почти не затрагивали словарной синонимии территориальных диалектов. Первые издания лютеровской библии в Страсбурге, Аугсбурге, Базеле (1523 г.) сопровождаются словарями, переводящими Лютера «на наш верхне-немецкий язык» (*auf unser hochdeutsch*). Особенным успехом пользовался словарь при библии, изданной Адамом Петри в Базеле, заключающий 200 слов и переиздававшийся несколько раз. Словари эти позволяют проследить начало процесса лексической унификации немецкого языка. В большинстве случаев в современном языке победили слова, представленные у Лютера, вытеснив конкурирующее западное или южное слово в сферу диалекта» [2, с. 59].

Библия Лютера получила значительное распространение, благодаря книгопечатанию, по всей территории Германии, во всех областях принявших Реформацию. Распространение

получили также другие произведения Лютера – псалмы, церковные гимны, трактаты, проповеди и его послания, направленные против папы и католической церкви, излагающие основы учения реформированной церкви. В XVI в. Лютер был самым читаемым автором в Германии.

Крестьянская война (1524–1526 гг.) стала следствием толкования крестьянскими массами идей Реформации, как призыва к социальным преобразованиям. Во многом этим настроениям способствовало учение Томаса Мюнцера (1490–1525 гг.), который в своих проповедях призывал к мятежу, социально-политическому перевороту.

Несмотря на то, что национально-революционное движение не разрушило устоев феодализма и не привело к политическому объединению Германии, следствием Реформации и Крестьянской войны стал повышенный интерес к родному немецкому языку. Процесс языковой унификации не остановился, а продолжал развиваться и во второй половине XVI в. и в XVII в. Именно благодаря Лютеру был введён в обиход термин «родной язык» (нем. *Muttersprache*). Как сказал Гёте: «Немецкий народ стал нацией именно благодаря Лютеру».

М. М. Гухман так говорит о роли Мартина Лютера: «Победа реформации означала одновременно победу того варианта литературного языка, который был представлен произведениями Лютера. Благодаря Лютеру этот вариант литературного языка был поднят до уровня наддиалектной нормы» [3, с. 158].

Роль Мартина Лютера в формировании немецкого национального языка переоценить трудно. Именно благодаря его деятельности была стандартизирована письменная норма, был внесён огромный вклад в развитие современного немецкого языка. Единым языком пользовались во всех областях Германии, благодаря активной проповеднической деятельности и понятного всеми слоями населения перевода Библии и другой богословской литературы, что повлияло на развитие языка целых поколений.

#### *Литература*

1. Арсеньева М. Г., Балашова С. П. Введение в германскую филологию. М.: ГИС, 2000. 314 с.
2. Жирмунский В. М. История немецкого языка. М.: Изд-во литературы на ин. языках, 1948. 300 с.



3. Гухман М. М. От языка немецкой народности к немецкому национальному языку. Часть II. М.: АН СССР, 1959. 204 с.

## **СИЛЬНЫЕ ЖЕНЩИНЫ ФРАНЦИИ**

*Ю. А. Трошина, С. С. Захаренко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: И. Е. Козлова, к.ф.н., доц. каф. лингв.

Французских женщин во все времена считали эталоном красоты, женственности и элегантности. Их образ у многих ассоциировался с женским началом, юностью и привлекательностью. Однако столь хрупкие, на первый взгляд, создания смогли разрушить стереотипы, и во всем мире о них стало известно, как об удивительно смелых, сильных и уверенных в себе женщинах. Историки до сих пор разгадывают тайны их успеха и раскрывают секреты личной жизни, что говорит о популярности и некотором превосходстве француженок среди остальных женщин.

Девушку, о которой сейчас пойдет речь, враги называли Ведьмой и обещали сжечь на костре, сторонники называли Девой и верили каждому ее слову. До того как у нее появились эти противоречащие друг другу прозвища, ее звали просто Жаннета. Она жила в деревушке Домреми с родителями и двумя братьями. Жители Домреми всегда говорили, что Жаннета хорошо воспитана, целомудренна, часто посещает церковь, словом, они ничем не выделяли ее среди других девушек. Все эти люди, казалось, не замечают главного, эта девушка полна силы и веры, благодаря которым из простой Жаннеты она очень скоро превратится в Жанну д'Арк.

Жизнь Жанны невозможно назвать длинной, так как она не составила и двух десятков лет. Из 19 прожитых лет, спокойной жизнью девушка жила лишь 13. К этому моменту война между Англией и Францией длилась уже 75 лет. У девушки была возможность узнавать о ходе войны так как деревенька располагалась на оживленной дороге, и к ним в гости часто заглядывали путники [1, с. 48]. Долгое время Жанна молча слушала, хотя все внутри у нее сжималась от боли за ее родину. И тогда девушка приняла решение – она не будет смотреть, как уничтожат ее милую Францию, она сама встанет на ее защиту.

До того как попасть на поле боя, Жанна столкнулась с самым тяжелым на ее взгляд, с недоверием. Она шла вперед, проходя все преграды, доказывая свою правоту. Для того чтобы добраться до дофина над ней проводили обряд изгнания беса. Казалось, что испытание закончено, но они лишь начинались. Сам дофин отправил ее на три недели в Пуатье, где ее постоянно допрашивали святые отцы [2, 32 с.]. Ее постоянно просили доказать, что она посланница Божья. Доказательством станут все те завоевания, которые фактически решат исход войны. Войны, в которую Жанна вложила все свои силы, которых, казалось, было не просто больше чем у многих других женщин, а больше чем у многих мужчин. Всего за 9 дней она сняла осаду с Орлеана, в то время как наученные опытом военачальники не могли справиться с этим более 200 дней [3, 66 с.]. Ее достижения следовали одно за другим. Она начала с захвата крепости Сен-Лу, продолжила фортом Огюстен, крепостью Турель, Жоржо, Божанси и завершила Патэ. Кто-то может сказать, что Жанна не любила убивать и поэтому оста. Жанна и вправду не бралась за меч без явной необходимости, однако она всегда была впереди своих воинов. Она подавала им пример, и этот пример часто стоил ей различных травм. При взятии Турели, стрела попала ей в плечо, при взятии Жоржо камень был сброшен ей прямо на голову, под Парижем стрела вошла в бедро. Однако Жанна не смотря ни на что, шла вперед. Она знала, позади нее народ, который смотрит и надеется на нее. Она старалась ничем не выделяться среди простых воинов. Свои волосы она подстригла еще в самом начале своего путешествия. А как только Робер де Бодрикур дал добро на отправку Жанны к дофину, Жанне изготовили доспехи. Она одела их и очень долгое время провела в них, даже ложившись спать она не сняла их, и на утро ее тело ныло и болело, как будто она провела ночь в гробу, а не в доспехах [4, 139 с.]. Однако главной причиной любви народа к Жанне стала ее бескорыстная цель – спасение Франции. Ей не нужны были награды, деньги или высокие звания. После снятия осады с Орлеана, Дофин даровал Жанне герб, новую фамилию дю Ли (лилия) [5, 129 с.] и обещал выполнить одно или несколько ее желаний в награду за ее труд. Она отказалась от герба и новой фамилии, а в качестве желания попросила освобождение от подати ее родную деревню Домреми [6, 144 с.].

Жизнь Жанны поистине интересна, что объясняет такое наличие легенд, жизнеописаний и обычных историй. Одним из авторов такой истории является Вольтер, известный поэт и историк своего времени, который к тому же являлся возлюбленным другой великой женщиной Франции. Ее полное имя Габриэль Эмили Ле Тоннелье де Бретеиль, маркиза дю Шатле. Отец сразу же заметил в своей дочери потенциал и дал ей прекрасное образование. Она изучала такие языки английский и итальянский, пела, танцевала и играла на спинете. Стремление Эмили к наукам и искусству, несомненно, достойно похвалы. Знания, которые Эмили получила, помогли войти в историю под именем женщины физика и математика. Целых четыре года она работала над переводом работы Ньютона «Математические начала натуральной философии». Маркиза дю Шатле решила не ограничиваться переводом работы, она внесла туда свои замечания и даже выразила несогласие с пропорциональностью кинетической энергии скорости. По ее мнению, для получения верных исчислений следовало брать квадрат скорости. Тем самым она подкрепляла мнение Лейбница, которое не сразу, а лишь через сто лет, все таки было признано правильным. Другая ее работа заслужила признание намного быстрее и даже была опубликована за счет Академии. Речь идет о манускрипте «Сочинение об огне». Уникальность этой работы заключается в том, что уже тогда, в 1737 году, Эмили начала изучение темы, близкой по содержанию к инфракрасному излучению. Следует заметить, что Эмили приблизилась к открытию этой темы в 1737 г, тогда как инфракрасное излучение было открыто в 1800 году У. Гершелем. Удивительно, но занимаясь своей работой, она умудрялась вдохновлять и помогать своему возлюбленному Вольтеру, который признавался, что его труд «Элементы философии Ньютона» был написан именно благодаря ей. Следует добавить, что Вольтер, хотя и был возлюбленным маркизы дю Шатле, но не являлся ее мужем. Ее выдали замуж еще в 19 лет за маркиза дю Шателле, которому на тот момент было 30 лет. Нельзя сказать, что девушка хотела посвятить себя созданию домашнего уюта и ждать мужа сидя дома. Как только у нее родился третий ребенок, она стала вести себя свободнее, однако никогда не переступала границ дозволенного.

Помимо Вольтера, ее возлюбленными были два математика – Пьер де Мопертюи и Алексис Клеро. Эмили настолько любила свою работу, что, по словам Вольтера, родила своего последнего ребенка, когда работала за письменным столом.

Без сомнения, достойна внимания одна из фавориток Людовика XIV – Маркиза де Помпадур. Во многом благодаря ей Франция стала просвещенным и авторитетным государством, о котором стали говорить, позицию которого начали уважать.

Жанна-Антуанетта Пуассон, будущая Маркиза де Помпадур, родилась в Париже 29 декабря 1721 г. По одним сведениям, ее отец являлся лакеем, проворовавшимися и бросившим семью, по другим – дворянином-финансистом Норманом де Турнэмом. Как предполагают историки, именно он дал девочке блестящее образование и привил любовь к наукам и искусству. Она была введена в круги крупных финансистов, которые научили девушку хорошему вкусу и стремлению к роскоши.

С самого детства тогда еще Жанна-Антуанетта Пуассон знала, что ее ожидает особенная судьба. В 9 лет девочку привели к одной из известных парижских гадалок, которая глядя на нее сразу же сказала, что вскоре она «станет царствовать в сердце короля». Однако перед этим Пуассон предстоял брак с племянником своего будущего покровителя. Пуассон стала мадам д'Этиоль. Постоянно находясь в светских кругах, она слушала разговоры о королевском дворе и грезилась о знакомстве с Людовиком XIV. Многочисленные попытки увидеться с королем ни к чему ни приводили. Но 28 февраля 1745 г. в Парижской ратуше им удалось наконец встретиться во время бала-маскарада. Заинтригованный король попросил незнакомку снять маску. С этого момента мадам д'Этиоль покорила сердце Людовика XIV и начала новую эпоху в истории Франции [7, с 49].

За короткое время она стала настолько близка к королю, что знала о всех его личных проблемах и о делах в стране. В подарок своей фаворитке Людовик XIV предоставил ее ко двору под громким титулом маркизы де Помпадур. Именно с тех пор началось ее активное участие во внутренней и внешней политике государства. Она старалась вникнуть во все тонкости государственной жизни, покровительствовала науке и искусству. Маркиза склонила короля к союзу с Австрией, что противоречило традиционной политике Франции.

По ее желанию назначались главнокомандующие в армиях: она выдвинула герцога Ришелье, утонченного развратника, назначив его маршалом Франции. При ней министр финансов Машо пытался реформировать распределение налогов. Кенэ излагал ей основы своей теории. Она была знакома со всеми выдающимися писателями того времени. Ее верными друзьями были Дюкло и Мармонтель. Старого Кребийлона она спасла от нищеты, предоставив ему должность библиотекаря. Очевидное превосходство маркизы Помпадур над прошлыми фаворитками короля и дамами высшего света всячески укрепляло ее положение как при дворе, так и при Людовике. И она пользовалась этим, не боясь прослыть нескромной. Впрочем, это качество и без того не было сильной стороной ее натуры. И во внешней, и в частной, скрытой от чужих глаз, жизни мадам Помпадур «правила свой бал»[8, 68 с.].

После гибели единственной дочери маркиза начала угасать. Болезнь начала стремительно разрушать ее изнутри. Вскоре о смерти Помпадур королевский хронист записал: «Маркиза де Помпадур, придворная дама королевы, умерла около 7 часов вечера в личных покоях короля в возрасте 43 лет».

Французенки XX в. разрушили все стереотипы, сложившиеся о них. Независимые, гордые, целеустремленные эти женщины показали всему миру, что слабый пол может быть сильнее. Одной из таких женщин является легендарная Коко Шанель.

О ней до сих пор спорят историки моды, журналисты, дизайнеры. Жизнь этой женщины была такой же противоречивой, как и она сама. Ей делали заманчивые предложения, но Шанель никогда не шла наперекор собственным принципам. Как-то герцог Вестминстерский попросил ее руки, на что она с присущей ей прямоотой и иронией ответила: «На свете полно всяких герцогинь, но только одна Коко Шанель».

Коко Шанель родилась 19 августа 1883 года в Сомуре, Франция. Ее родители не состояли в браке. Мать не могла прокормить ребенка и отдала ее в приют для детей-сирот. Когда Габриэль было 12 лет, мать умерла, и отец отдал девочку в католический монастырь, а затем в интернат. Многие годы она была вынуждена каждый день носить одну и ту же форму, что побудило её к мечте одеть всех женщин мира в наряды от Шанель.

Покинув приют, юная Габриэль решила попробовать себя на музыкальном поприще. Бесталанная, но очень привлекательная певичка кабаре часто исполняла песенку «Сосо», после чего и получила свое прозвище Коко, закрепившееся на всю жизнь. Успехов в музыке добиться не удалось, однако Коко смогла подружиться со многими влиятельными мужчинами такими, как Тулуз Лотрек, Ренуар, Пикассо, Дягилев, Стравинский. Там же, в «Ля Ротонд», она познакомилась с богатым бизнесменом Этьеном Бальзаном, с которым позже поселилась в аристократическом предместье Парижа – Виши. Шанель любила выделяться среди других и часто надевала в свет строгие костюмы с элегантными самодельными шляпками. Бальзан купил ей магазин, где она продавала свои шляпки, которые со временем стали пользоваться большим успехом. Почувствовав себя уверенно, Шанель ушла от Бальзана и стала жить самостоятельно, поддерживая близкие отношения с другом Бальзана Артуром Кепелем [9, 111 с.].

После гибели Кепеля в 1918 г. Коко снова вернулась в круг парижской богемы.

Непродолжительный роман с одним из русских великих князей заставил ее более внимательно отнестись к деталям русского народного костюма, мотивы которого появились в ее фасонах.

Парижанки с восторгом приняли «элегантную простоту от Шанель», а в начале 50-х годов модниц, признавших стиль Шанель, можно было увидеть уже по всей Европе. Классический костюм, шляпка, высокий каблук – вот образ от Шанель, который неподвластен времени. Не хватало лишь одного – капли духов. Тогда Шанель создала аромат, который стал известным по всему миру и признанным поистине произведением искусства. «Шанель № 5», именно такое название получили легендарные духи от легендарной женщины.

Уже будучи некоронованной королевой парижской моды, Шанель предложила своим клиенткам еще несколько революционных изменений: брюки-клет, короткую стрижку и свое знаменитое «маленькое черное платье», в прошлом – униформу парижских продавщиц, без которого теперь гардероб любой модницы считается неполным.

В возрасте 70 лет Шанель произвела фурор в мире моды. «Я больше не могла видеть то, что сделали с парижским ку-

тор такие дизайнеры, как Диор или Балмэн» – объяснила она. Пресса бурно отреагировала на это событие. Повсюду стали говорить о Шанель. Возродив дом Chanel, она продолжила работать. Идеи новых костюмов приходили к ней даже во сне, и тогда она просыпалась и начинала работать [10, 153 с.].

Габриэль Шанель умерла тихой смертью 10 января 1971 года в возрасте 88 лет в номере – люкс отеля «Ритц» в Париже, через дорогу от роскошно отделанного, известного на весь мир Дома Шанель. Доходы ее империи составляли 160 млн. долларов в год, а в ее гардеробе было найдено всего три наряда, но «очень стильных наряда», как сказала бы Великая Королева Моды.

Стоит отметить, что в каждой эпохе истории Франции была женщина, которая смогла перевернуть сознание людей, доказать женскую силу и мудрость. Женщины Франции не ограничивали себя домашними обязанностями и кулинарными изысками. Они шли вперед, ломая стереотипы моды, изучая науки, принимая активное участие в политике, управляя целой армией. Возможно, в другие времена все они вели бы себя по-другому, однако отчаянные времена требуют отчаянных решений и людей, способных воплотить их в жизнь.

#### *Литература*

1. А. Левандовский. Жизнь замечательных людей. Жанна Д'Арк. Издательство ЦК ВЛКСМ «Молодая Гвардия». Москва, 1962.
2. В.И. Райцес. Жанна Д'Арк. Факты, Легенды, Гипотезы». Издательство «Наука», 1982.
3. С. Нечаев. Маркиза де Помпадур. Три жизни великой куртизанки. «Си-ДиКом», 2006.
4. В. Вульф, Серафима Чеботарь. Самые желанные женщины от Нефертити до Софи Лорен и принцессы Дианы.
5. Николай Надеждин. Коко Шанель. Мода проходит – стиль остается / Н. Надёжкин. М. : Майор, 2010. 192 с. (Неформальные биографии)
6. Э. Марсель. Загадочная Коко Шанель, пер. с фр. Натэллы Тодрия. Москва : Глагол : Альпина нон-фикшн, 2010. 406, [1] с., [16] л. ил.: фот. ; 22 см. (Le Temps des Modes)

## **КАТЕГОРИЯ ОТНОСИТЕЛЬНОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Ю. Н. Тютерева*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к. филол. н., доц. каф. лингвистики

Категория времени присуща глаголам и в русском, и в немецком языках. Сущность и назначение ее в обоих языках одинаковы. Ее противочлены выражают соотношенность называемой в предложении ситуации либо с моментом речи, либо с другой ситуацией, с другим фрагментом действительности. Первый вид соотношенности в грамматике принято считать абсолютными временными значениями (настоящее, будущее, прошедшее), а второй – относительными (одновременность и разновременность, выражаемая то как предшествование, то как следование) [1, с. 93].

Относительное употребление временных форм глагола всегда стоит во взаимодействии с абсолютным употреблением. Одно действие стоит в определенном времени, а второе действие находится по отношению к первому в определенной зависимости. Это может быть предшествование, последовательность действий или их одновременность.

Структура морфологической категории времени в немецком языке шестичленна. Она состоит из форм презенса, претерита и футура I, первичным назначением которых считается выражение абсолютных временных значений, а также форм перфекта, плюсквамперфекта и футура II, первичным для которых считается выражение относительных временных значений [2, с. 178].

Временная форма футур II обозначает будущее время и употребляется в основном относительно. В связке с футуром I или презенсом эта форма выражает относительное будущее время. Например:

*Du wirst es schaffen, aber wenn du es geschafft haben wirst, werde ich nicht mehr bei dir sein. – У тебя получится, но когда ты это сделаешь (заверишишь), меня уже не будет тобой.*

Всё чаще футур II заменяется в речи и тексте формой перфект, который в связке с футуром I или презенсом выражает относительное будущее время.

*Ich lass dich nicht los, bevor du mir nicht alles gesagt hast. – Я не отпущу тебя, пока ты мне всего не расскажешь.*

Футур II передает законченное действие [3, с. 271].

Плюсквамперфект выражает действие в прошлом и чаще всего употребляется относительно. Эта временная форма выражает предшествование действия в прошедшем времени. Обычно эта форма стоит в сочетании с претеритом. То есть



при упоминании двух действий в прошлом, одно из которых произошло раньше другого, для более «раннего» используется плюсквамперфект, а для более «позднего» – претерит. Для выражения такой последовательности используются союзы *nachdem* и *bevor*. Они наиболее употребимы.

*Ich war sehr müde und hatte Hunger; ich hatte seit dem vorigen Morgen nichts gegessen.* – Я чувствовал себя очень усталым, и меня мучил голод; со вчерашнего утра я ничего не ел.

*Nachdem ich die Arbeit gemacht hatte, war ich frei.* – После того, как я сделал работу, я был свободен.

Так как плюсквамперфект – это, в первую очередь, относительно употребляемая временная форма, она обычно имеет значение завершенного действия [1, с. 94].

Перфект служит для передачи события в прошедшем времени. Он употребляется в кратких высказываниях, но чаще всего в разговоре, в диалоге. В большинстве случаев перфект служит для передачи тех событий прошедшего времени, которые являются значимыми для настоящего времени.

*Ich habe mich wunderschön erholt.* – Я прекрасно отдохнул.

Претеритум и перфект могут передавать как завершенное действие, так и продолжающееся в прошлом действие. У немецкого глагола нет такого понятия, как вид. Вид глагола (в понимании русского языка) передается в немецком языке через ситуацию.

*Er bekam endlich Nachricht von seiner Frau.* – Он наконец-то получил письмо от своей жены (действие завершенно).

*Jeden Tag bekam er Briefe von seiner Frau.* – Он каждый день получал письма от своей жены (действие не завершенно).

Несмотря на то, что использована одна и та же временная форма (претеритум), вид глагола в двух случаях различен. То, что в первом варианте действие завершенно, ясно благодаря слову «*endlich*» – наконец-то. Во втором случае незавершенность отражает форма «*jeden Tag*» – каждый день, что само по себе предполагает протяженность процесса во времени.

Как относительное время, перфект служит для выражения предшествования по отношению к настоящему. Он используется в сочетании с настоящим временем.

*Wir haben gesiegt und triumphieren.* – Мы победили и торжествуем.

Как относительное время, перфект появляется в связке с презенсом или футуром I и практически полностью вытесняет футур II на современном этапе [2, с. 173].

*Ist das geschehen, begib dich zur Armee! (Wenn das geschehen sein wird, ...)* – Как только это случится, отправляйся в армию!

Грамматико-лексическим средством передачи значения временной соотнесенности являются многие подчинительные союзы, которые, в свою очередь, делятся на союзы одновременности (*während, indem, wobei, solange*), предшествования (*nachdem, sobald, kaum dass*) и следования (*ehe, bevor, bis*).

Основным лексическим средством выражения временной соотнесенности являются некоторые наречия (*früher, nun*).

Не столь отчетливо на временное соотношение событий указывают предлоги, примыкающие к глаголу. Например: глагол *sich freuen*, при котором предлог *auf* указывает на некоторое предстоящее событие, а *über* – на событие предшествующее или одновременное [3, с. 273].

#### *Литература*

1. Зеленецкий А. П., Монахов П. Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков. М.: Просвещение, 1983. 240 с.
2. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. М.: Владос, 1999. 286 с.
3. Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка. М.: Академия, 2004. 352 с.

## **КАТЕГОРИЯ АБСОЛЮТНОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*А. Б. Фельгауэр*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, к. филол. н.

Немецкий язык является одним из распространенных языков мира, а также одним из сложных языков по своей структуре. Своими истоками данный язык уходит далеко в историю. Нужно отметить, что становление современного немецкого языка произошло в результате многих исторических событий, а также развитие языка на протяжении всей истории было тесно связано с развитием немецкой культуры и традиций.

В настоящее время основой немецкого языка являются глаголы, которые определяют синтаксическую структуру немецкого предложения, а также имеют строго определенное место в предложении. Поэтому немецкий глагол является важной частью речи при изучении не только самого языка, но и для раскрытия полного смысла предложения.

Как известно, глагол в немецком языке характеризуется категориями временного типа: категорией абсолютного времени и временной относительности. Абсолютное время можно определить, как форму времени независимую от других временных форм в предложении и определяющуюся соотношением с моментом речи [1]. Также абсолютное время определяют, как зависимость между моментом речи и событием, которое описывается в речи. Специальными грамматическими средствами выражения абсолютного времени в немецком языке являются формы индикатива и конъюнктива [2, с. 69]. Относительное же время подразумевает предшествование или последовательность двух и более временных форм. Однако нужно отметить, что относительное употребление временных форм всегда взаимодействует с абсолютным употреблением, так как время первого действия всегда определяет время второго действия – предшествование, последовательность или одновременность [3].

Для передачи абсолютного временного значения в современном немецком языке используются только личные глагольные формы. К ним относятся: презенс, футурум I, претерит и перфект индикатива, а также формы конъюнктива, включая кондиционалис [2, с. 70]. Каждая временная форма имеет свое значение и временную окраску, которую она придает предложению.

Основным абсолютным временным значением презенса индикатива является выражение событий в настоящем времени [3]. Например:

*Er kauft das kaputte Auto – Он покупает разбитый автомобиль.*

*Er kommt nicht zur Party – Он не придет на вечеринку.*

Однако некоторые ученые подразделяют настоящее время на несколько ступеней, для обозначения которых используется презенс индикатива:

1. События, происходящие в момент речи. Например:

*Ich sitze im Kino – Я сижу в кино.*

*Die Vorstellung beginnt – Лекция началась.*

2. Длительные действия, имеющие место в момент речи.

Например:

*Ich besuche die Uni schon 4 Jahre – Я посещаю университет уже 4 года.*

3. Общеизвестные факты. Например:

*Moskau ist die Hauptstadt unseres Landes – Москва – столица нашей страны.*

*Alte Liebe rostet nicht – Старая любовь не ржавеет.*

Нужно также отметить, что в некоторых случаях презенс может выражать прошедшие действия (исторический презенс) и будущие действия (футуральный презенс). Роль исторического презенса в основном заключается в оживлении авторской речи, однако футуральный презенс в современном немецком языке часто обозначает будущее время, в особенности, при наличии соответствующих лексических средств [2, с. 71]. Например:

*Er feiert seinen Geburtstag morgen – Он празднует свой день рождения завтра.*

*In acht Tagen bekomme ich die Antwort – Через 3 дня я получу ответ.*

*Bald ist die Stunde zu Ende – Скоро урок закончится.*

*Gestern gehe ich spazieren, ich sehe einen großen Hund und er läuft auf mich zu – Вчера я ходил гулять, увидел большого пса и он побежал за мной.*

На современном этапе развития немецкого языка презенс индикатива при обозначении предстоящих событий вытесняет футурум I. Но, несмотря на это, футурум I продолжают использовать для обозначения будущих событий, а также для передачи однозначного приказа или предположения [3]. Например:

*Du kannst ganz ruhig schlafen, ich werde dich wecken – Ты можешь спокойно спать, я тебя разбуджу.*

*Du wirst dich jetzt bei der Schwester entschuldigen – Сейчас же извинись перед сестрой.*

Формы претерита индикатива обозначают событие, которое отдалено от момента речи. Чаще всего претерит используется для выражения прошедших событий в рассказе или по-

вествовании, которые могут быть как последовательными, так и одновременными [2, с. 72]. Например:

*Ich stand heute sehr früh auf – Я встала сегодня очень рано.*

*Der Junge reparierte die Tür – Мальчик ремонтировал дверь.*

Перфект индикатива, также как и претерит, служит для выражения событий, произошедших в прошлом. Нужно отметить, что перфект является разговорной формой и используется в кратких высказываниях либо в диалогах [3]. Отличительной чертой формы перфекта от претерита индикатива является то, что события, описываемые перфектом, имеют значения в настоящем, а значит, приближены к моменту речи [2, с. 71]. Например:

*Sie haben das Rennen gewonnen – Они выиграли соревнования.*

*Du bist aufs Land gefahren – Ты ездил за город.*

*Wir haben in der Klasse gearbeitet – Мы работали в классе.*

Абсолютное временное значение конъюнктива всегда связано со значением возможности или желательности какого-либо события, которое в момент речи является нереальным [2, с. 73]. Конъюнктив принято разделять на презентные формы конъюнктива (презенс, перфект и футурум) и претеритальные формы (претерит, плюсквамперфект и кондиционалис I, II) [4, с. 111]. Нужно отметить, что в конъюнктиве значение прошедшего передается формами плюсквамперфекта и кондиционалиса II. По причине нереальности событий, граница между будущим и настоящим временем стерта и понимается только за счет контекста. Можно сказать, что презенс, претерит конъюнктива и кондиционалис I обозначают значение не прошедшего и отличаются лишь оттенками [2, с. 73].

Следует подчеркнуть, что употребление форм конъюнктива отличается от употреблений форм индикатива. Так, например, претерит конъюнктива используется не для обозначения прошлых событий, а, наоборот, для соотнесения нереальных желаний, условий или сравнений с настоящим или будущим временем. Плюсквамперфект конъюнктива выражает абсолютное временное значение прошедшего. Однако в предложениях, связанных с нереальным сравнением, плюсквамперфект и перфект конъюнктива выражают предшествование, претерит и презенс конъюнктива – одновременность, а кондиционалис I

и футурум I конъюнктива имеют временное значение будущего. Например:

*Bestiege dieser Alpinist den unbekanntem Berg (соотнесение с настоящим или будущим) – Покорил бы этот альпинист неизвестную гору.*

*Der Schriftsteller hätte fast seine Manuskripte verbrannt – Писатель чуть не сжёг свою рукопись.*

*Du hättest gestern dieses Gedicht wiederholen sollen (прошедшее временное значение) – Ты должен был бы этот стих вчера повторить.*

*Du sprichst als ob du die Prüfungen ablegen würdest (временное значение будущего) – Ты говоришь так, как будто сдашь экзамены.*

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для выражения категории абсолютного времени в немецком языке в основном используются различные временные формы глагола, однако для передачи временных отношений используются и так называемые уточняющие средства. Нужно отметить, что общая семантика уточняющих средств связана скорее не с грамматической категорией времени, а с понятийным временем и его объективным значением. Поэтому для корректного понимания временных отношений в предложениях следует обращать большее внимание на формы глаголов в индикативе и конъюнктиве, это позволит правильно определить то или иное абсолютное временное значение.

#### *Литература*

1. [http://lingvistics\\_dictionary.academic.ru/15/](http://lingvistics_dictionary.academic.ru/15/) (дата обращения: 20.04.14)
2. Зеленский А. Л. Теоретический курс немецкого языка как второго иностранного. М.: ФЛИНТА, 2012. 288 с.
3. [http://www.redov.ru/jazykoznanie/vremena\\_nemeckogo\\_glagola/p1.php#metka\\_dos13](http://www.redov.ru/jazykoznanie/vremena_nemeckogo_glagola/p1.php#metka_dos13). Языкознание. Времена немецкого глагола (дата обращения: 20.04.14)
4. Соколова Н. Б. Справочник по грамматике немецкого языка. М.: Просвещение, 1995. 319 с.

## **РАЗВИТИЕ НЕОЛОГИИ В ЕВРОПЕ И В АЗИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

*Е. А. Яковлева*

*Томский политехнический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: И. К. Забродина, к.пед.н., доц.*

Лексика любого языка имеет тенденцию к постоянному обновлению. Обогащение лексического запаса языка может происходить разными путями. Но самым распространенным источником пополнения словарного запаса языка является образование новых слов. Образованием новых слов занимается наука – неология. Это довольно молодая наука в языковедении. Развитие неологии в различных странах происходило по-разному и в разный период. Тем самым развитие неологии в каждой стране имеет свои особенности. Чтобы проследить эти особенности и выявить схожие черты, необходимо подробно изучить историю развития зарубежной неологии, в частности, на примере немецкого, французского и китайского языков.

В Германии первые попытки классифицировать новые немецкие слова относятся к началу XIX в.: «Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke» («Словарь для пояснения и онемечения иностранных выражений, вошедших в наш язык») И. Кампе. Впервые в нем выделяются три группы новых слов: авторские глагольные образования, новообразования и новые лексические единицы высокого стиля. В дальнейшем Якоб и Вильгельм Гримм описали проблемы неологии в словаре «Das Deutsche Wörterbuch» («Словарь немецкого языка») [1].

Наиболее фундаментальным для немецкого языка является словарь «Duden – Deutsches Universalwörterbuch» [2] («Дуден – Универсальный словарь немецкого языка»), издаваемый с 1880 г., каждое издание которого фиксировало все большее количество новых слов немецкого языка. С 1961 г. по 1997 г. в свет выходило две версии универсального словаря Дуден: в ФРГ – переиздание одноименного словаря; в ГДР – «Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache» [3] («Словарь современного немецкого языка») под редакцией Р. Клаппенбах и В. Штайница, словарь, состоящий из шести томов, авторы которого выдвигают свою классификацию немецких неологизмов: Neuwörter (новые слова), Neuprägungen (новообразования), Neubedeutungen (новые значения уже существующих слов). Данная типология является самой распространенной в настоящее время.

В дальнейшем была осуществлена еще одна попытка систематизировать новую лексику, результатом которой стало появление словаря Г. Гелльвига «Kennen Sie die neuesten

Wörter?» [4] («Знаете ли Вы новейшие слова?») в 1973 г. и словаря А. Херберга «Neue Wörter. Neologismen der deutschen Sprache seit 1945» [5] («Новые слова. Неологизмы немецкого языка после 1945 г.») в 1977 г. Авторы преимущественно вели фиксацию появления и лексикализации новых слов и количественный подсчет без теоретического обоснования возникновения и употребления неологизмов.

Результатом работы проекта института немецкого языка в Мангейме (IDS) по лексикографированию неологизмов 90-х годов стал электронный словарь немецких неологизмов «Neologismen der Neunziger Jahre» [6] («Неологизмы девяностых годов»). В указанном словаре проведен количественный и структурно-парадигматический анализ 830 исходных единиц и более 2000 их производных. Это позволило уточнить число незначительных неологизмов и их словопорождающих возможностей.

Значительным успехом неологов Германии за последнее двадцать лет стало коллективное создание и выпуск словаря «Neuer Wortschatz. Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen» [7] («Новый словарный запас языка. Неологизмы 90-х годов в Германии») в 2004 г., включающего в себя более 700 неологизмов. Однако самым современным стал словарь неологизмов «Deutsches Neologismenwörterbuch. Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache» [8] («Словарь неологизмов немецкого языка. Новые слова и значения слов в современном языке») в 2007 г. под редакцией У. Квастхоффа, в котором не только прорабатывается значительный массив языкового материала с 1995 г. по 2006 г., но и представляются комментарии автора, позволяющие судить о коннотациях и ассоциациях, связанных с каждым неологизмом у носителей языка.

В течение последних двадцати пяти лет в немецком языке наблюдается «неологический бум». Он обусловлен радикальными переменами в Германии. Изменились политические силы, наблюдаются значительные успехи в экономической, научной и технической сферах. Все вышесказанное отразилось на количественном росте вокабуляра внутри языка [9].

Подобно Германии, в КНР процесс развития неологии напрямую связан с общественными, государственными, экономическими переменами. В китайском языке до 1949 г. многие



новые слова отражали реалии городской и деревенской жизни того времени, вооруженных столкновений между КПК и гоминьданом. После образования Китайской Народной Республики важное значение получили экономические и политические вопросы, что и отразилось в языке. За последние двадцать пять лет появились новые слова, выражения, значения. Это связано с огромными изменениями в китайском обществе при удивительном уровне открытости страны в отношении с внешним миром, ее вовлечением в процесс глобализации при значительном развитии науки и техники. Именно для обозначения явлений и предметов, которых раньше не было в общественной жизни, повседневном быту, в последние годы и возникли новые слова.

Помимо расширения познавательных возможностей, еще одним фактором, влияющим на появление новых слов, является сам процесс изменения и развития языка. При обозначении одного и того же явления могут быть использованы различные языковые средства. В результате взаимодействия устного и письменного языков (общераспространенной лексики), пунхуа и диалектов, вэньяня и современного китайского языка, между которыми существуют различия, также могут возникать новые слова [10].

С начала 1979 года в КНР проводится курс реформ и открытой политики по указу КПК. Значительные изменения в жизни китайского общества происходят в лексике языка, появляется большое количество неологизмов в форме новых слов, выражений и новой семантики у уже существующих в языке слов. Последние двадцать лет прошлого века можно назвать «неологическим бумом» в китайском языке [10].

Появление новых слов в языке обычно происходит на базе лексики китайского языка и определено следующими факторами:

- отражение современного развития языка и общества;
- передача смысла слова;
- укоренение и широкое употребление в лексике общества;
- соответствие стандартам образования китайских слов.

Тенденции развития неологии китайского языка сохранились и в настоящее время: в 2011 г. в Шанхае был издан «Словарь неологизмов китайского языка (2005–2010)», включающий 2000 неологизмов, составителем является Ван Цзюньси [11].

В настоящее время китайский язык ежедневно пополняется неологизмами, которые имеют место в научной, технической и общественной сферах.

Таким образом, изучение неологизмов китайского языка совершенно отличается от изучения неологизмов немецкого языка. Это обусловлено взглядом на мир разных культур, а также государственным строем, политической, культурной ситуацией в стране и рядом других факторов, определяющих языковую систему данной страны.

#### *Литература*

1. Дударева В. Н. Неология и неография немецкого языка: к истокам становления и развития // Русская академическая неография (к 40-летию научного направления лингвистических исследований). Институт лингвистических исследований РАН: мат-лы конф. СПб.: Наука, 2006. С. 17–20.
2. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Marke: Duden, 2010.
3. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. R. Klappenbach, W. Steinitz. Dritte, durchgesehene Auflage. Berlin: Akademie-Verlag, 1967. 1. Bd. A-Deutsch.
4. Biodis R. Le. Les mots trompeurs, Ou le Délire verbal. Paris, 1970.
5. Hellwig G. Kennen Sie die neuesten Wörter? München: Humboldt Taschenbuchverlag, 1977.
6. Herberth A. Neue Wörter. Neologismen der deutschen Sprache seit 1945. Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaft Österreichs, 1977.
7. Herberg D. Kinne M. Steffens D. Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin: deGruyter, 2004.
8. Neuer Wortschatz. Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen. Göttingen: Hubert & Co., 2004.
9. Забродина И. К. Методическая система развития социокультурных умений студентов посредством современных интернет-технологий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 4–1 (22). С. 60–62.
10. Хамагова А. А. Тенденции развития лексики китайского языка в начале XXI века [Электронный ресурс] // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4 (21). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-leksiki-kitayskogo-yazyka-v-nachale-xxi-veka> (дата обращения: 08.02.2014).
11. Словарь неологизмов китайского языка (2005–2010) / сост. Ван Цзюньси. Шанхай: Сюэлинь, 2011. 266 с.
12. Михеева Е. И. Дефиниция понятия «НЕОЛОГИЗМ» в современном языкознании // Инновационные технологии в обучении и производстве: мат-лы V всероссийск. науч.-практ. конф. (г. Камышин 4–6 декабря 2008 г.). Камышин, 2008. Т. 3. С. 155–159.

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

---

## ПАБЫ И ИХ НАЗВАНИЯ

*А. С. Борисова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Е. М. Саржина, доц.

Данная статья посвящена уникальному английскому явлению – такой достопримечательности Британских островов, как английский паб. Паб считается в Британии чуть ли не национальным институтом, так как это одно из наиболее любимых мест проведения досуга англичан. В Великобритании их насчитывается более 60 тысяч. Даже в городках с населением около 50 тысяч человек имеются сотни пабов [1, с. 69].

Появлению пабов Великобритания обязана римлянам. Пабы того времени было принято называть *alehouse*. Они быстро приобрели популярность и их стало настолько много, что в 965 г. Король Эдгар издал декрет, установивший, что в одной деревне не может быть больше одного паба.

Хозяевами пабов были преимущественно женщины. Они закрепляли пучок зелёных веток на шесте или столбе, что позволяло людям знать о том, что эль готов, и можно приходить его пить. Так же, как крепкий эль, слабый эль употреблялся для питья вместо воды, которая считалась грязной и опасной [2, с. 369].

Лингвострановедческий словарь под редакцией А. Р. Рум дает следующее определение пабу: *public house (pub)* – это паб, пивная, трактир, таверна [2, с. 387]. Торгует преимущественно пивом, а так же другими алкогольными и безалкогольными напитками и закусками. При некоторых пабах имеется и ресторан. Он является местом встреч жителей данного района. Режим работы: с 11 ч. до 15 ч. и с 18 ч. до 23 ч. Как правило, принадлежит крупным пивоваренным компаниям, в большинстве таких заведений раньше имелись общий бар и бар – лаунж, в некоторых дополнительно – частный бар и лаундж.

**Public bar** – общественный бар, здесь находится комната, где мебель простая и напитки стоят дешевле, чем в других пабах. **Private bar** – частный бар (дополнительный бар в некоторых пабах). **Saloon bar** – бар-салон (более комфортабельный, чем общий бар, цены в нем выше). **Lounge** – лаундж (дополнительный бар в некоторых пабах), более высокого класса, чем бар-салон.

Современные пабы – это общественные места, ориентированные на продажу и потребление алкогольных напитков (пиво, вино, ликеры), там можно заказать и коктейли, и безалкогольные напитки. Многие пабы контролируются пивоваренными заводами, вследствие этого качество пива выше, чем любого другого алкогольного напитка. Пиво, подаваемое в пабах, ранжируется от бочкового пива до кетового пива.

Интерьер традиционных пабов разнообразен. Как правило, это небольшой уютный зал, ключевой частью которого паба является барная стойка и обязательно исписанная мелом доска-меню и мишень для игры в дартс (в пабах метают дротики с XVI столетия). Еще одной особенностью интерьера в пабах являются широкие подоконники, на них можно сидеть и даже танцевать.

Хозяин, арендатор или управляющий паба обычно называется **publican**. В английских и ирландских пабах такой человек сам нередко стоит за стойкой. Но чаще всего с посетителями работает специально нанятый человек – бармен. Бары имеют свои лицензии, режим работы и свои правила [3].

В британской разговорной речи для названия паба употребляются следующие слова: *boozier* – пивная, *battle cruiser* – линейный крейсер, *the local* – окрестности, *watering hole* – скважина, *rub-a-dub-dub* – место терки увальней, *nuclear sub* – ядерная подводная лодка. Названия *battle cruiser*, *rub-a-dub-dub* и *nuclear sub* не несут никакой смысловой нагрузки, так как сформированы путём рифмовки слов *boozier* и *pub*, что присуще сленгу кокни.

Названия пабов также уникальны, как и сами пабы. Очень часто носители языка не знают об их первоначальном значении или виде этих названий. Изначальная мотивированность названий нередко бывает частично или полностью переосмысленной. На выбор названий паба существенное влияние оказывают субъективные факторы, отражаются изменения не только материальной культуры, но и духовные отношения, си-

стема ценностей народа, его психология и способ образного мышления [1, с. 107].

Среди названий пабов широко распространены не только одиночные слова, но и словосочетания, например: *The Battle – Битва*, *The Raven – Ворон*, *The King and Queen – Король и Королева*, *The Lady Jane – Леди Джейн*.

Характерной особенностью названий пабов является то, что подавляющее их большинство употребляется с определенным артиклем *the* [4, с. 118], например: *The Victoria's Cross – Крест Виктории*, *The Brook's – У Брука*.

Для названия английского паба характерна образность. Она позволяет детальнее и нагляднее, охарактеризовать именуемый объект, выразить субъективное отношение к нему, оценить его, например: *the Frog and Nightgown – Лягушка и Ночная рубашка*, *the Bull and Spectacles – Бык и Очки*.

Название пабов в лингвистике изучается в разделе имени собственные, которые изучаются особой отраслью языкознания ономастикой. Топонимика – это особая отрасль ономастики, которая изучает географические названия, их происхождение, смысловое значение, развитие, современное состояние, написание и произношение [5, с. 309]. Топонимы занимают особое место в лексической системе языка. Она связана с географией и историей, следовательно, изучение топонимов, как части словарного состава языка, их семантики, структуры и функций, должно быть непосредственно связано с изучением истории данного народа и географии территории. Однако топонимы прежде всего являются лингвистическими единицами, поэтому в центре внимания остается именно языковедческий подход.

Среди топонимов выделяются астионимы – названия городов, гидронимы – названия рек, дримонимы – названия лесов, оронимы – названия гор, урбанонимы – названия внутригородских объектов, гондонимы – названия улиц и другие.

Объектом нашего исследования являются урбанонимы, а, точнее, их названия. Урбаноним – название паба несет в себе характер национальной самобытности, в нем, помимо территориальных, природно-географических и исторических особенностей условий жизни английского народа, отражается и такая характеристика нации, как психический склад, запечатленный в фольклоре, народных традициях и обычаях. Это

обстоятельство приобретает особую значимость при изучении иноязычной культуры, в частности при изучении иностранного языка. Урбанонимия в большей степени, чем другая лексическая подсистема, отражает особенности специфической культуры данного человеческого коллектива.

На протяжении всей истории названия пабов – это одна из самых меняющихся категорий. Лингвисты, изучающие урбанонимы-названия пабов, выделяют несколько лексических групп, которые легли в основу номинации пабов (от 8 до 20 и более). А. Ф. Артемова и О. А. Леонович, например, выделяют 8 основных лексических групп:

1) геральдика – *The Bull's Head – Голова Быка, The Golden Cross – Золотой Крест;*

2) обиходные литературные аллюзии – *The Cheshire Cat – Чеширский Кот, The Humpty – Dumpty – Коротышка;*

3) религия – *The Adam & Eve – Адам и Ева, The Trip to Jerusalem – Путешествие в Иерусалим;*

4) месторасположение паба – *Gate – Ворота, The Hole-in-the-Wall – Дыра в Стене;*

5) исторические события и личности – *The Saracen's Head – Голова сарацина, The Turk's Head – Голова Турка;*

6) мореплавание – *The Anchor – Якорь, The Captain Flint – Капитан Флинт;*

7) развлечения – *The Why Not – Почему нет, The Bear – Медведь;*

8) характеристика самого паба – *The White House – Белый Дом, The Green Lattice – Зеленая Решетка* [6, с.95–97].

Многие названия довольно абсурдны и не связаны ни с именем владельца, ни с идеей выпивки, общения или хорошего времяпрепровождения. Их трудно отнести к какой-то группе, например: *the Flying Monk – Летящий Монах, the Crab and Gumboil – Краб и Флюс.*

Таким образом, в названиях пабов отражается английская культура. Эти названия доносят до нас через столетия представления о нормах национальной жизни, системе ценностей, некогда принятых в английском обществе. Они формируют наши представления об исторических событиях и о людях, которые в них участвовали. Через них современный человек может получить накопленный столетиями опыт национальной жизни, частного поведения английского этноса.

### *Литература*

1. Беленькая В.Д. Очерки англоязычной топонимики. М.: Высшая школа, 1977. 227 с.
2. Рум А.Р. У. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 2000. 560 с.
3. <http://world-pressa.ru/science/2812-chto-takoe-paby.html>
4. Суперанская А. В. Структура имени собственного: Фонология и морфология. М.: Наука, 1969. 206 с.
5. Горкин, А.П. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. М.: Наука, 1990. 984 с.
6. Артемова А.Ф. Названия английских пабов // Иностранные языки в школе. 2000. № 7. С. 35–40.

## **ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ**

*Ч. М. Донгак*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Л. Г. Ананьева, к.филол.н., доц.

Термин «политкорректность» впервые был использован в 1983 г. известной феминисткой Карен де Кроу, президентом Американской Национальной организации в защиту прав женщин. Политическая корректность как система взглядов стала распространяться в вузах США, студенческих городах-кампусах, а затем и во всех прочих сферах американского общества.

В российской прессе термин «политическая корректность» впервые был зафиксирован в статье А. Плахова «Итоги кинофестиваля в Монреале», опубликованной в газете «Коммерсантъ-Daily» за 8 сентября 1993 г. Несколько позднее А. Плахов впервые применил сокращенный вариант этого выражения – «политкорректность».

Однозначного определения данного понятия «политкорректность» в настоящее время не существует. Политкорректность, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью или прямолинейностью в отношении расовой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п. [1, с. 278].

Согласно точке зрения З.С. Трофимовой, «политическая корректность появилась в связи с возникновением идеи культурного плюрализма и вытекающей отсюда необходимости в соответствии с новой идеологией пропорционально представлять произведения литературы и искусства, достижения общественной и политической жизни, относящиеся к представителям всех этнических меньшинств» [2, с. 112].

«Словарь иностранных слов» дает следующее определение: «Политическая корректность – утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирующее либеральную направленность современной американской политики. Политкорректность имеет дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода. Речь декорируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным и сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа. Терпимость манифестируется в смягченных выражениях» [3, с. 279].

Политкорректность следует рассматривать с двух точек зрения: как культурно-поведенческую категорию и как языковую. Культурно-поведенческая категория тесно связана с идеологией и политикой, особенно в области образования. Языковая категория политкорректности проявляется в поиске новых средств языкового выражения и корректировке языкового кода.

Понятие «политкорректность» появилось благодаря трём общественным движениям: университетскому движению, феминистскому и движению афро-американцев. Феминистские движения одержали крупные победы на разных уровнях языка и практически во всех вариантах английского языка, начавшись в американском.

Политкорректность является языковым средством с точки зрения проявления в языке. Как языковое средство она реализуется на разных уровнях языковой системы.

1. На словообразовательном уровне:

– во многих словах морфема «*man*» заменяется на *–person*, например: *chairman – chairperson*, *spokesman – spokesperson*, *businessman – businessperson*, *fireman – fireperson*.

– опущение суффикса *–ess* или замена слова с этим суффиксом на другое слово, например, *poetess – poet*, *stewardess – flight attendant*, *headmistress – headteacher*.



– замена титулов *Miss* и *Mrs* на *Ms*, который указывает на семейный статус женщины.

2. На лексическом уровне: *old people – seniors, poor people – disadvantaged, mankind – humankind, bold – hair-disadvantaged, short people – vertically challenged people, unemployed – unwaged, slums – substandard housing, bin man – refuse collectors, fat people – horizontally challenged people, old age pensioners – senior citizens, invalid – physically challenged* [4, с. 43].

3. На синтаксическом уровне:

– особое построение предложений, касающееся отказа от традиционного притяжательного местоимения *his* заменяя его на *his/her* или *their*, например, вместо традиционного *Everyone must do his work well* современные англичане говорят *Everyone must do his/her work well*. В последнее время предпочтение отдается варианту с притяжательным местоимением *their*: *Everyone must do their work well* вместо *Everyone must do his duty*, *Everyone must do their duty* вместо *Everyone must do his/her duty*.

– разделительные вопросы с употреблением личных местоимений, например:

(1) *Nobody refused to participate in the conference, did they?*

(2) *Nobody called for me, did they?* – личное местоимение *they* вместо *he/she* употребляется в предложениях, где подлежащим выступают местоимения *somebody, everyone, nobody* и другие, например:

(3) *Somebody has left their umbrella, did not they?*

(4) *Everyone liked their story, did not they?*

(5) *Someone had seen her, hadn't they?*

В СССР были распространены такие термины как «оператор машинного доения» вместо «дойрка», «механизатор» вместо «тракторист». Учебные заведения для умственно отсталых детей назывались «спецшколами», а смертная казнь – «высшей мерой социальной защиты». Персонаж Л. Утесова настаивал, что он не «извозчик», а «водитель кобылы».

Словарь политкорректности бесконечен. Для того чтобы избежать антропоцентризма по отношению к живому миру и подчеркнуть наше биологически равноправное сосуществование на одной планете с представителями этого мира, слово *pets* (домашние животные), предполагающее человека как хозяина или владельца, заменяется словосочетанием *animal companions*

(компаньоны-животные), *house plants – botanical companions* (домашние растения – компаньоны-растения), а предметы неодушевленного мира – *mineral companions* (компаньоны-минералы) [4, с. 28].

Таким образом, политкорректность является не только культурно-поведенческой, но и языковой категорией. Основной причиной политкорректности можно считать стремление избегать слов и выражений, которые могут задеть чувства человека. Политкорректность проявляется на разных уровнях языковой системы (морфемном, лексическом и синтаксическом).

#### *Литература*

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2004. 278 с.
2. Трофимова З.С. Словарь новых слов и значений. М.: Павлин, 1993. 310 с.
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо-пресс, 1999. 154 с.
4. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Валент, 1998. 48 с.

## **ВЛИЯНИЕ СЕВЕРОГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Э. Р. Кельбежекова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Л. А. Нагорная, к.филол.н., доц.

Проблема влияния древнескандинавских языков на формирование английского языка – одна из интересных и актуальных тем в истории развития этого языка. В 790–1042 гг. Британия подвергалась многочисленным набегам викингов и даже непродолжительному завоеванию, вследствие чего образуется скандинавское население, а в древнеанглийский язык проникает скандинавская общеупотребительная лексика: *son, husband, fellow, are, happy, ugly, ill, low, take, die, call, cast* [1, с. 40].

Не всегда можно определить, является ли то или другое слово английским или скандинавским заимствованием. Многие слова в обоих языках были одинаковыми или близкими по звуковому составу, например, смотрите в таблице 1 (здесь и далее сокращение **OE** используется для обозначения примеров из древнеанглийского языка, **ON** – из древнескандинавского, **ModE** – из современного английского языка):

Таблица 1

## Древнеанглийские и скандинавские заимствования

| ОЕ                    | ОН           | МдЕ        |
|-----------------------|--------------|------------|
| ceallian              | kalla        | call       |
| æg /æi/               | egg          | egg        |
| wā                    | vei          | woe, grief |
| bread (кусочек хлеба) | braud (хлеб) | bread      |
| hwistlian             | hvīsla       | whistle    |
| rinnan                | rinna        | run        |
| smæl                  | smali        | small      |
| ceald                 | kaldr        | cold       |
| hāt                   | heitr        | hot        |

Именно это и облегчало проникновение заимствований в английский язык. Во многих случаях английские и скандинавские слова можно было отличать друг от друга только по некоторым звукам. Вероятно, что англичане и скандинавы говорили на смешанном языке, в словарный состав которого каждый народ включил много слов из языка другого, из-за недостаточного знания языка или с целью облегчения взаимопонимания. Скандинавский язык сохранился в большей или меньшей степени в зависимости от числа новых поселенцев и от связи областей их поселения с остальной Англией и со Скандинавией.

Семантические заимствования происходят особенно быстро в близкородственных языках. Огромное число заимствований можно найти среди скандинавских заимствований. Так, например, древнеанглийский глагол *dwellan*, «блуждать, медлить», под влиянием древнескандинавского *dveljawun*, развился в современном английском в *dwel*, «жить». Таким образом, в звуковом отношении *dwel* восходит к английскому, а в семантическом к скандинавскому глаголу [2, с. 109].

Следует отметить, что случаи семантического заимствования встречаются чаще среди существительных, чем среди глаголов. Существительное *gift* в древнеанглийском означало не подарок, а «выкуп за жену» и затем, в результате ассоциации по смежности – «свадьба». Скандинавское слово *gift* означало «дар, подарок», и это отразилось на значении исконного слова.

Основной особенностью скандинавских заимствований в английский язык является то, что эти слова не обозначали какие-либо новые понятия, до того времени неизвестные древним англичанам. Они указывали самые обычные, жизненно важные предметы, качества и действия.

Итак, скандинавские заимствования в словарном составе английского языка в подавляющем большинстве случаев с самого момента их появления относились к общеупотребительной лексике. В большинстве случаев они сохранились в этой части словарного состава и в дальнейшем: *anger, angry, fellow, fit, get, hit, leg, low, skill, take, want, week, till, they* и тому подобные. В некоторых случаях они даже заменяли соответствующие английские синонимы или вытесняли их на периферию словарного языка. Например, скандинавское слово *take* вытеснило древнеанглийское слово *nimman* с этим же значением. Слово *starve*, изначально означающее «умирать», сузило своё значение «умирать от голода», а в языке закрепилось скандинавское слово *die*.

Случаи заимствования местоимений очень редки во всех языках мира. Однако в английский язык из скандинавских диалектов было заимствовано личное местоимение третьего лица множественного числа *they*.

Скандинавские заимствования также дали большое количество производных слов: *hap* – «случай, счастливая случайность», *haphazard* – «случай, случайность», *hapless* – «несчастный, злополучный», *happen* – случаться, *happening* – «случай, событие», – *happy* «счастливый», *happily* – «счастливо» [3, с. 90].

Каков был фонетический строй скандинавских языков IX–X вв. точно не установлено, но можно определить различия, существующие в фонетическом строе скандинавских и древнеанглийского языков, и по звуковому составу отнести то или иное слово к древнеанглийскому или древнескандинавскому слою.

Чаще всего влияние скандинавских языков сказывается в фонетическом оформлении англосаксонского слова, этимологически и семантически тождественном скандинавской лексической единице.

Одним из таких различий является наличие в словах среднеанглийского периода звукосочетания */sk/*. В словах, существовавших в английском языке древнего периода, группа */sk/* в течение VIII–IX вв. постепенно изменилась в */f/*. Слова заимствовались из скандинавских диалектов в основном в течение X–XII вв., когда процесс изменения */sk/* в */f/* уже завершился. Поэтому группа */sk/* в скандинавских словах не подвергалась названному изменению и осталась как */sk/*, что является важ-

ным критерием отнесения этих слов к числу заимствований из скандинавских диалектов, например: *sky*, *skill*, *skin*, *skirt*. Например: *shirt*, *ship* – древнеанглийского происхождения; *skirt*, *skipper* – скандинавского.

Другой фонетический критерий принадлежности к скандинавским заимствованиям является наличие звука /g/ в начале слов перед переднеязычным гласным. В коренных английских словах этот согласный изменяется в /j/, обозначаемый в среднеанглийской орфографии буквой *ȝ* (островная модификация буквы *g*). На этом основании такие слова, как *get*, *guess*, *guest*, определяются как скандинавские заимствования. Например, *get*, *guess*, *guest*, *gear* – скандинавского происхождения, а слова *give*, *gilt* – из древне-английского, которые подверглись скандинавскому влиянию. Слова *year* (ОЕ *gear*), *yes* (ОЕ *gēse*), *yellow* (ОЕ *gelo*), *yell* (ОЕ *gellan*) древнеанглийского происхождения.

Иногда трудно определить, было ли слово заимствовано из скандинавских диалектов или скандинавское слово повлияло на фонетическую форму английского слова. Так, древнеанглийские слова, обозначающие родственные отношения, получили иную фонетическую оболочку:

ОЕ *fæder* – ОН *faðir*;

ОЕ *modor* – ОН *moðir*;

ОЕ *sweostor* – ОН *systir*;

ОЕ *sunu* – ОН *sonr*;

ОЕ *dohtor* – ОН *dottir*.

В связи с заимствованием скандинавских слов изменения произошли и в значении англосаксонских слов: ОЕ *lyft* (*sky*) – ОН *lypta* (to lift), ОЕ *scio* (cloud) – ОН *sky* (*sky*). Древнеанглийское слово *heofon* (home of God), (*sky*, firmament) сейчас употребляется большей частью в поэзии [4, с. 121].

Многие названия населенных пунктов Великобритании имеют скандинавское происхождение. Это топонимические названия, оканчивающиеся на *-by*, например, *Crimbsby*, *Rugby*. Они произошли от скандинавского слова *byr*; означают «селение, деревня». Названия местностей с суффиксами *-fell*, *-toft*, *-beck*, *-thwaite*, *-thorp(e)*, произошли от скандинавских слов *fjall* – гора, *top* – поместье, *bekk* – ручей, *thveit* – огороженный участок, *thorp* – деревня. Например: *Micklefell*, *Lovestoft*, *Welbeck*, *Applethwaite*, *Scunthorpe* [5, с. 37].

Можно выделить следующие пласты скандинавских заимствований:

– Названия частей человеческого тела: тела – *calf* («икра» (ноги)), *leg* («нога, голень»), *skin* («кожа») и *skull* («череп»);

– Общеупотребительные существительные: *anger* («гнев»), *axle* («ось»), *band* («связка, ремешок, полоса»), *bank* («насыпь, берег реки»), *birth* («рождение»), *dirt* («грязь»), *egg* («яйцо»), *gait* («походка»), *gap* («щель»), («зазор»), *girth* («подпруга»);

– прилагательные – *awkward* («неуклюжий»), *flat* («плоский»), *happy* («счастливый»), *ill* («больной»), *loose* («незакрепленный», «свободный»), *low* («низкий»), *odd* («случайный», «странный»), *tight* («тесный», «тугой»), *ugly* («уродливый»), *weak* («слабый»);

– широко употребительные глаголы – *call* («звать»), *cast* («бросать»), *clasp* («зажимать»), *clip* («стричь»), *crawl* («ползти»), *cut* («резать»), *die* («умирать»), *droop* («свисать», «изнемогать») и т. д.

Для проведения исследования, целью которого являлось выяснение степени влияния скандинавских говоров на становление английского языка, было выбрано три текста разной стилистической направленности: юридический документ, газетная статья и отрывок из литературного произведения. Был проведён этимологический анализ слов, используемых в названных текстах с использованием словаря под редакцией К. Аньонза [5]. Результаты проведённого исследования представлены в табл. 2:

Таблица 2

**Результаты анализа этимологии английской лексики**

| Тип текста                            | Общее количество слов | Скандинавские заимствования | В % соотношении |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------|
| Юридический документ                  | 247                   | 10                          | 4               |
| Статья                                | 273                   | 16                          | 6               |
| Отрывок из литературного произведения | 281                   | 13                          | 5               |

Итак, древнескандинавские языки оказали значительное влияние на становление современного английского языка, иногда это влияние трудно определить из-за схождения в звучании и значении англосаксонских и древнескандинавских слов. В результате скандинавского нашествия английский язык обогатился большим количеством лексических единиц, представляющим собой общеупотребительную лексику.

Совершенно в ином плане следует рассматривать заимствования из скандинавских языков в более поздний период. Эти заимствования в подавляющем большинстве случаев не являются общеупотребительными словами, не имеют или почти не имеют производных и отличаются по своему фонетико-орфографическому облику.

#### *Литература*

1. Аракин В. Д. История английского языка. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2009. 40 с.
2. Бруннер К. История английского языка: в двух томах. Изд. 3-е, стер. М.: Едиториал УРСС, 2006. 109 с.
3. Иванова И. П., Чахоян Л. П. Практикум по истории английского языка. М.: Авалон, 2005. 90 с.
4. Ярцева В. Н. Развитие национального литературного английского языка. М.: Высшая школа, 1969. 121 с.
5. Onions C. T. Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford: Oxford University Press, 2003. 650 p.

## **СРАВНЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФАМИЛИЙ**

*О. Д. Коробов*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Е. М. Саржина, доцент

Многие лингвисты, такие как О. А. Леонович, А. В. Суслова, А. В. Суперанская, Е. С. Смит, Джей Хьюдджес, А. И. Рыбакин и др. посвятили свои работы изучению наименования человека. Имя и фамилия присутствуют как в английском, так и в русском языках. Одним из трех элементов именованного русского человека является фамилия. У римлян первоначально это слово не относилось к супругам или детям, а только к рабам. *Famulus* – слово, которым назывался домашний раб, а *familia* – это множество рабов, принадлежащих одному хозяину. Позднее, слово *familia* получило широкое распространение в Европе, но уже в значении семья [1, с. 13].

Само слово фамилия появилось в русском языке довольно поздно. До определенной ступени развития человечество не имело фамильных имен. Фамилия – это наследственное родовое имя, указывающее на принадлежность человека к одному роду, ведущему начало от общего предка, или в более узком понимании – к одной семье: *Ивановы, Соловьевы, Курносовы, Коробовы*.

В старые времена современное слово *фамилия*, заменяло слово *прозвище*. На Руси у различных социальных групп официальные фамилии появлялись в разные времена. Первыми их получили князья и бояре (14–15 вв.), в 16–18 вв. появляются фамилии у дворян, а в 18–19 вв. у торговых и служилых людей, в 19 веке у духовенства [2, с. 159–160].

Так как русские официальные фамилии сначала начали появляться у князей и бояр, они были связаны, прежде всего, с их вотчинными владениями, например: *Тверской, Мещерский, Звенигородский, Вяземский, Коломенский* и т. д. [2, с. 158].

Дворянские фамилии также были образованы и от слов-характеристик, которые зачастую имели негативное значение, например: *Дурнов, Хитров, Плохов* и др. [1, с. 21].

Фамилии могли указывать на ремесло человека, на его профессию и род занятий, например: *Кузнецов, Кожевников, Сапожников, Репин, Воевода, Лесников, Лучник, Казаков, Борец* и др. Например, *Кузнецов* – одна из самых распространенных русских фамилий после фамилии *Иванов*, берет свои корни из отчества по трудовому занятию отца. Именование данной профессии было повсеместным, и кузнец был необходимым человеком в те времена.

Фамилия могла указывать на род деятельности, связанной с оружием или какие-то характеристики человека, ассоциирующиеся с ним, например: *Булавин, Кинжалов, Мечев*.

Ещё один пласт фамилий указывал на социальные и индивидуальные характеристики человека, его положение в обществе, чин, звание и пр., например: *Князь, Королевич, Хозяинов, Холопов, Царско*.

Слова, обозначающие растительный или животный мир, могли использоваться в качестве фамилий и могли указывать на сходство какого-либо человека с этим животным или на его род деятельности, связанный с этим животным. Наиболее часто употребляются слова, связанные с названиями птиц, насекомых и животных, например: *Быков, Галкин, Крысин, Котов, Береза, Орёл* и др. [1, с. 92].

Отантропонимические фамилии происходят от личных имен, например: *Марьин, Павлов, Иванов*.

М. В. Горбаневский дает нам описание некоторых фамилий, например: *Барашков* – фамилия могла быть образована



на базе отчества в уменьшительно ласкательной форме. Данная фамилия могла быть образована и от прозвища кудрявого человека или могла быть связана с именованием его ремесла.

Существует ряд фамилий, возникших среди духовенства, например: *Успенский*. Такую фамилию мог носить священник или дьякон, служивший в Успенской церкви.

*Чеботарев* – тоже фамилия из отчества по названию профессии отца. В русском языке чеботарь – «сапожник» [3, с. 139].

Во многих стандартных русских фамилиях «спрятаны» старые русские календарные или некалендарные имена: *Тихонов – Тихон, Федин – Федя*.

Происхождение английских фамилий не менее интересно. Закрепление фамильных имен в Англии и некоторых её областях длилось вплоть до XVII в. То, что было привилегией знати в XII в. Стало необходимостью для всего населения в XVII в. В XI–XII вв. наиболее распространенными мужскими именами были *William, Robert, Ralph, Richard*. В конце XIV в. Имя *John* было примерно у четверти всего мужского населения Англии.

Процесс становления прозвища наследственным фамильным именем был сам весьма затяжным и разным для различных социальных групп и для разных районов Соединенного Королевства. Важнейшим фактором, способствовавшим становлению прозвища фамилией, была утрата информации о причинах его возникновения. Е. С. Смит пишет: «Если отца Уильяма Робертсона звали не Роберт, если Джон Кук не был поваром, Томас Хилл не жил на холме, а Ричард Ред не был рыжиком, то можно сказать, что их прозвища стали наследственными» [Е. С. Смит цит. по: 4, с. 21].

О.А. Леонович разбивает английские фамилии на четыре основные группы.

1. Отантропонимические – в качестве фамилий, во-первых, выступали личные имена, не претерпевающие изменений, например: *Allen, Anthony, Owen, Neal, Thomas*, а также фамилии, употреблявшиеся до норманнского завоевания, связанные с мифологией: *Good, Godwin, Goddard*. Сюда же относятся фамилии, образованные от различных скандинавских имен: *Swanson, Swain, Thurlow, Thurkettle* или пришедшие с норманнским завоеванием: *Watts, Ralph, Hugh* и др. Местные фамилии – наиболее частые фамилии, их почти 50%. Фамилии, образованные от

прозвищ, которые указывали на происхождение владельца из какого-либо города, страны. Например: *Scott, Welsh, Wallace, Irish*.

2. По месту жительства – фамилии, связанные с примечательными пунктами какой-либо местности, например: *Fields, Cliff, Hill, Brook*.

3. По профессии – это профессиональные или должностные фамилии, фамилии от названий должностей, профессий связанных с хозяйством или ремеслом, профессий связанных с торговлей. Например: *Baker, Smith, Barber, Mercer, Spencer*.

4. Описательные – это могли быть фамилии образованные от прозвищ, указывающих на какие-то физические недостатки, моральные качества человека, связанные с его видом и особенностями характера, например: *Bigg, Strong, Armstrong, White, Brown* [4, с. 28].

В заключении необходимо отметить, что у каждого этноса система наименования человека складывалась разнообразно, в силу исторических, национальных, политических, экономических и лингвистических причин. Однако, в целом, сравнение двух систем в плане семантики показало близость культур двух народов. Культурно-исторические сведения, закрепившиеся в английских и русских фамилиях, представляют огромный интерес для лингвистов, литературоведов, историков и представителей других дисциплин, и для изучающих язык. Фамилии, бесспорно, являются богатейшим хранилищем и источником информации, заложенной в них.

#### *Литература*

1. Сулова А. В., Суперанская А. В. Современные русские фамилии. М.: Наука, 1981. 176 с.
2. Сулова А. В., Суперанская А. В. О русских именах. Л.: Лениздат, 1991. 220 с.
3. Горбаневский М. В. В мире имен и названий. М.: Знание, 1987. 208 с.
4. Леонович О. А. В мире английских имен. М.: АСТ: Астрель, 2002. 160 с.

## **БРИТАНСКИЕ МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ ИМЕНА**

*А. В. Кравец*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Е. Б. Петрова, к.филол.н., доц.

Имена собственные играют огромную роль в составе лексики любого языка, в том числе и английского. Они служат

для наименования живых и неживых объектов различных классов. Специфика имен собственных давно привлекала внимание исследователей в различных сферах деятельности. Это привело к тому, что имена собственные стали изучать в особой отрасли языкознания – ономастике (от греч. *onomastike* «искусство давать имена»). Термин «*оним*» (онома, собственное имя) – это «слово или словосочетание, которое служит для выделения именуемого им объекта среди других объектов: его индивидуализации и идентификации» [1, с. 110].

Человек имеет фамилию, имя, возможно даже прозвище, псевдоним. Этот разряд онимов называется антропонимы (от греч. *anthropos* – «человек» и *онима* «имя»). Совокупность антропонимов – это антропонимия. Антропонимикой называют раздел ономастики, в котором изучают имена собственные людей. Антропоним – это имя собственное (или набор имён, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак.

Антропонимы бывают индивидуальные и групповые. Индивидуальные антропонимы выделяют личность из коллектива, групповые – даются коллективам, выделяемым на основе тех или иных признаков. В зависимости от традиций, связанных с именованием личности у разных народов, существуют различные ономастические системы, так, например, в английские личные имена обычно включают имя, второе имя и фамилию.

Существуют различные типы имен. Вот основные из них:

1) **First name / given name / forename / Christian name** – имя, которое дается при рождении и стоит первым в полном имени человека, например, *John, Peter, William, Anne, Elizabeth, Mary*. Наиболее важным, существенным представляется именно первое, личное имя. Под термином «личное имя» понимается прежде всего «индивидуальное именование субъекта», официально закрепленное за ним при рождении.

2) **Middle name** – это среднее имя, второе имя человека. Оно стоит между именем и фамилией. Второе имя обычно представлено начальной буквой (средним инициалом) в полных именах, например, *Alan Charles Jones* или *Alan C. Jones*.

Обычай давать ребенку среднее имя восходит к традиции присваивать новорожденному несколько личных имен. Роль среднего имени в настоящее время – служить дополнительным

индивидуализирующим знаком, особенно для лиц, которые носят широко распространенные имена и фамилии.

3) **Last name / surname / family name** – фамилия, используемая членами одной и той же семьи, например, *Smith, Higgins, Green, Appleby, Williamson, Mackenzie*.

4) **Nickname** – это укороченная или уменьшительная форма имени, например: *Pete* – от *Peter*, *Bill* и *Will* – *William*, *Annie* и *Nancy* – *Anne*, *Betty* и *Liz* – *Elizabeth*, *Lou* – *Louise* [2].

Многие уменьшительные имена употребляются как самостоятельные имена, например, *Jack* может быть уменьшительное имя для *John* и самостоятельным именем; *Molly* может быть уменьшительным именем для *Mary* и быть самостоятельным именем [3].

5) **Birth name** – имя при рождении, т.е. имя, которое дают ребенку при рождении; настоящее, неизменное имя (по сравнению с псевдонимами или приобретенными именами).

6) **Legal name** – официальное имя, которое используется для официальных целей, например, для подписания контрактов. Обычно, официальное имя – это полное имя человека, как оно записано в свидетельстве о рождении или других официальных удостоверяющих личность документах.

7) **Maiden name** – девичья фамилия женщины до замужества. Иногда также называется *birth name*, т.е. имя, данное при рождении.

8) **Married name** – фамилия по браку, т.е. фамилия женщины в замужестве.

9) **Patronymic** – это патроним, именование человека, образованное от имени отца или другого предка путем добавления определенного суффикса или префикса, например, *Johnson* (сын Джона), *Macdonald* (сын Доналда) [4].

10) **Pseudonym** – это псевдоним, т.е. принятое имя, вымышленное имя, используемое вместо настоящего имени. Псевдонимы включают литературные псевдонимы, сценические имена, прозвища, альтернативные имена. Псевдонимы часто используются актерами, певцами, писателями. Например, *Люис Кэрролл (Lewis Carroll)* является псевдонимом известного английского писателя, который также был логиком и математиком и издавал научные труды под своим настоящим именем – *Чарльз Лютвидж Доджсон (Charles Lutwidge Dodgson)*. Также общеизвестным

фактом является то, что сестры Бронте использовали в качестве псевдонимов мужские имена: *Анна Бронте (Anna Bronte)* издавала свои произведения под именем *Эктон Белл (Acton Bell)*, *Шарлотта Бронте (Charlotte Bronte)* – *Кьюпер Белл (Currer Bell)* и *Эмилия Бронте (Emily Bronte)* – *Эллис Белл (Ellis Bell)* [5].

11) *Unisex name* (также известное как «имя общего рода» или «нейтральное по роду имя») – это имя, которое может быть использовано человеком независимо от его пола. У некоторых стран есть законы, не допускающие подобные имена, требующие, чтобы родители давали своим детям имена, различающиеся по полу. В других странах их иногда избегают по социальным причинам.

Иногда родители могут решить назвать своего ребенка в честь человека другого пола, и, если это происходит пространственно, то имя может стать нейтральным. Например, христиане, в частности католики, могут называть своих сыновей *Marie* или *Maria* (или же французское имя *Marion*) в честь Девы Марии или своих дочерей *José* в честь Святого Иосифа или *Jean* в честь Иоанна Крестителя. Это религиозная традиция чаще всего наблюдается в Европе и Латинской Америке, чем в Северной Америке.

Некоторые мужские и женские имена являются омофонами, т.е. произносятся одинаково для обоих полов, но пишутся по-разному. Например, *Yves* и *Eve*, или *Artemus* и *Artemis*. Такие имена не являются абсолютно нейтральными. В английском языке много одинаковых уменьшительных имен для обоих полов (здесь и далее обозначим мужской род как *m*, женский род как *f* и средний род как *n*): *Alex* для *Alexander m* или *Alexandra f*, *Andy* для *Andrew m* или *Andrea f*, *Bobbie / Bobby* для *Robert m* или *Roberta f* [6].

Нейтральные имена были довольно популярны в англоязычных странах в последние несколько десятилетий. Мужские имена стали широко использоваться для именования женщин в прошлом веке, но женские имена крайне редко используются для именования мужчин. Примеры мужских имен, широко распространенных среди лиц женского пола и таким образом ставших нейтральными, включают в себя такие имена как *Ashley*, *Beverly*, *Evelyn*, *Hilary*, *Jocelyn*, *Joyce*, *Kelly*, *Lynn*, *Meredith*, *Shannon*, *Shirley*, *Sidney*, *Vivian*, and *Whitney*. К примеру *Leslie* – шотландское

или гэльское географическое название, ставшее фамилией, а затем именем для мальчиков и уже позже его приняли как женское.

Правописание не меняется при употреблении в качестве женского имени, но существует ряд вариантов, такие как *Leslea*, *Lesley*, и *Lezlie*. В то время как имя почти полностью используется как женское в наши дни, есть все же и мужчины с этим именем. *Beverly*, например, – это старое английское географическое название, что означает «бобровый ручей», также первоначально использовалось в качестве фамилии. Только потом оно стало именем, которое использовалось для обоих полов. В наши дни, если оно и используется, то обычно среди девушек.

Имя *Adrian* означает «из города Адрия»(северный итальянский город), сначала приобрело популярность в Великобритании и до сих пор используется. Написать его немного по-другому – *Adrienne*, например, – и это имя довольно популярно среди девочек. В наши дни оно, чаще всего, используется как имя для девочек, особенно в США, но родители по-прежнему используют его как мужское.

Современные нейтральные имена могут быть образованы от природных элементов (*Lake*, *Rain*, *Willow*), названий цветов (*Blue*, *Grey*, *Indigo*), стран или штатов (*Dakota*, *India*, *Montana*), фамилий (*Jackson*, *Mackenzie*, *Murphy*) и имен политиков (*Kennedy*, *Madison*, *Reagan*) [6].

Нейтральные имена, пользующиеся популярностью среди знаменитостей включают *Jamie* (*Jamie Bell* и *Jamie Lee Curtis*), *Morgan* (*Morgan Freeman* и *Morgan Fairchild*), *Shannon* (*Shannon Leto* и *Shannon Elizabeth*), *Taylor* (*Taylor Lautner* и *Taylor Swift*), *Tracy* (*Tracy Morgan* и *Tracy Chapman*), *Jordan* (*Jordan Knight* и *Jordan Pruitt*), и *Hayden* (*Hayden Christensen* и *Hayden Panettiere*). По данным статистики Американской Администрации социального страхования на 2013 г. самыми популярными нейтральными именами являются *Rowan* (37% женщин, 63% мужчин), *Quinn* (68% женщин, 32% мужчин), *Kai* (13% женщин, 87% мужчин), *Sawyer* (17% женщин, 83% мужчин), *Charlie* (41% женщин, 59% мужчин), *Avery* (81% женщин, 19% мужчин), *Finley* (66% женщин, 34% мужчин), *Elliot* (17% женщин, 83% мужчин) и *Emery* (80% женщин, 20% мужчин) [7].

Таким образом, британские личные имена обычно включают имя, второе имя и фамилию, однако помимо этого имеются

такие именованя человека в английском языке, как прозвище, имя при рождении, официальное имя, патронимы и псевдонимы. Кроме того, используются так называемые «имена общего рода», «нейтральные по роду имя». Источником их происхождения могут быть названия природных элементов, названия цветов, фамилий и др. Наблюдается употребление британцами мужских имен для женщин и женских имен для мужчин, иногда с изменением орфографии, а иногда без изменений.

#### *Литература*

1. Суперанская А. В. Структура имени собственного. М.: Наука, 1969. 207 с.
2. Щетинин Л. М. Слова, имена, вещи: очерки об именах. Ростов-на-Дону: Издательство РГУ, 1966. 222 с.
3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 198 с.
4. Рыбакин А. И. Словарь английских личных имен: 4000 имен. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2000. 224с.
5. <http://usefulenglish.ru/vocabulary/english-names>
6. <http://nameberry.com/list/45/Unisex-Baby-Names>
7. [http://www.babynames.co.uk/Unisex\\_names.html](http://www.babynames.co.uk/Unisex_names.html)

## **ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРОНИКНОВЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В СОСТАВ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ**

*С. В. Лепина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Л. Г. Ананьева, к. филол. н., доц.

Языки мира тесно взаимосвязаны между собой. Посредством экономических, политических и культурных связей различные нации и государства вступают в разного рода контакты, обусловленные той или иной необходимостью. Таким образом, рано или поздно возникает потребность в обозначении новых слов или выражений, пришедших из-за рубежа, а также возникает необходимость в замене уже существующих понятий на «новые» иностранные.

Заемствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами. Так, в германских языках имеется обширный пласт древнейших латинских заимствований, относящихся

к различным предметным сферам, в славянских языках древнейшие заимствования – из германских и иранских языков.

Самим понятием «заимствование» можно назвать переход элементов одного языка в систему другого языка как следствие более или менее длительных контактов между этими языками [1, с. 170].

Язык, его распространение в мире – один из показателей влияния цивилизации на другие регионы. Показательной является ситуация с английским языком. Заимствования являются не просто необходимостью появления совершенно нового названия или значения уже для существующего слова или выражения, тем самым придавая ему новизну эпохи или новые качества, заимствования также устанавливают некие межкультурные связи.

Заимствования могут наблюдаться на разных уровнях языка: на фонемном, морфемном, на уровне слова и на уровне предложения.

Так, заимствоваться могут фонемы и морфемы. По иноязычным образцам могут создаваться синтаксические конструкции (например, деепричастные заголовки типа: Подводя итоги – результат влияния английского синтаксиса). Наиболее частый и типичный вид языкового заимствования: заимствование слов или лексическое заимствование.

Указывая на причины заимствования, Л. П. Крысин отмечает, что они могут быть внешними и внутренними. Основная внешняя причина – тесные политические, торгово-экономические связи между народами – носителями языков. Другая внешняя причина заимствования – необходимость обозначить с помощью иноязычного слова вновь появившийся специальный вид предметов или понятий [2, с. 192]. Например, для обозначения судьи в спорте в русском языке укрепилось английское по происхождению слово рефери.

Одной из внутриязыковых причин заимствования является необходимость в специализации наименований, а именно, тенденция ко всё большей дифференциации языковых средств по смыслу. В результате этой тенденции значение, выражаемое русским словом, может «расщепиться» на два, и одно из них получает иноязычную номинацию: страх – паника, уют – комфорт, рассказ – репортаж, сообщение – информация и т. п. Другая вну-



триязыковая причина заимствования – тенденция к замене описательных наименований однословными; так, в русском языке появились слова бра (вместо настенный светильник), снайпер (вместо меткий стрелок), сейф (вместо несгораемый шкаф), сервис (вместо бытовое обслуживание) и др.

Английские слова калькируются, то есть буквально воспроизводятся в русском языке, например, *чипсы, хот-доги, диск-трибьютор*. Семантическое калькирование состоит в том, что в русский язык переносится английская семантика и для этого меняется значение слова или создаются новые слова. Например, в русском языке слово картина стало означать кинофильм под влиянием английского слова *pictures*. Путем калькирования слова *skyscraper* было образовано русское слово небоскреб. У пользователей компьютерами общепринятым стало словосочетание материнская плата (*mother board*). В молодежной субкультуре носителей русского языка отмечается семантическое калькирование значений типа *cool* – круто.

Соприкосновение русского и английского языков осуществляется не только в языковой, но и концептуальной сфере, то есть посредством языка осуществляется обмен не только речевыми средствами, но и языковыми формами мировосприятия. Например, недавнее распространение в русском языке слова вызов (*challenge*) трансформировало это слово, которое стало ассоциироваться с ситуациями, требующими опережающей активности, самоутверждения, достижения личного успеха. Примером могут служить выражения типа жизненные вызовы, глобальные угрозы и вызовы, в ответ на эти вызовы и др.

Русский язык, как и любой другой язык на планете, сопротивляется проникновению чужого языка в свою среду, и одним из характерных явлений можно считать несовпадение значений одних и тех же слов в английском и русском языках. Приведем примеры: *accurate* – точный, (а не аккуратный), *expertise* – знания, (а не экспертиза), *academic* – прил. ученый, (а не академик), *herb* – трава, (а не герб), *actual* – действительный, (а не актуальный), *babushka* – косынка, (а не только бабушка), *controller* – диспетчер, (а не контролер), *magazine* – журнал, (а не магазин) и многие другие.

В русский язык проникают также сложные слова, образованные по правилам английского языка, а именно, аналитический

способ построения словосочетаний: рок-музыка, фан-клуб, *интернет-сайт*, *пресс-конференция*, бизнес-ланч.

Каналы заимствования могут быть как устные (на слух), так и книжные, письменные (по буквам). При устном заимствовании слово претерпевает больше изменений во всем своём облике, чем при письменном. Примером может служить слово фильм (англ. *film*), сохраняет свои основные звуковые особенности.

Одной из причин массового заимствования русским языком иноязычных лексических единиц, как полагает А. А. Горбов, считается тот факт, что «носители языка считают иностранное слово более престижным по сравнению с соответствующим словом родного языка». Например, слово презентация выглядит более респектабельно, чем привычное русское слово представление, эксклюзивный – лучше, чем исключительный, топ-модели – шикарнее, чем лучшие модели.» [3, с. 29]. По мнению А. А. Горбова, в данном примере намечается некоторое смысловое размежевание «своего» и «чужого» слов: презентация – это торжественное представление фильма, книги и т. п., эксклюзивным чаще бывают интервью или право на что-либо, хотя наблюдается и расширение лексической сочетаемости подобных слов.

В связи с достаточно распространенным мнением о большем социальном престиже иноязычных слов по сравнению с исконными в исследованиях, посвященных проблемам новейших заимствований, выдвигается гипотеза о так называемом «повышении в ранге», которое Л. П. Крысин определяет следующим образом: «слово, которое в языке-источнике именуется обычным, «рядовой» объект, в заимствующем языке прилагается к объекту, в том или ином смысле более значительно, более престижному.» [4, с. 172].

Рассмотрим слово шоп, которое можно привести в качестве примера, иллюстрирующего «повышение в ранге». Действительно ли оно поддается так называемому «повышению в ранге»?

Л. П. Крысин пишет: «В русском языке название шоп приложимо не ко всякому магазину, а лишь к такому, который торгует престижными товарами, преимущественно западного производства» [4, с. 172]. Однако, по данным национального корпуса русского языка, слово шоп как автономная единица

употребляется в русском языке редко: в подавляющем большинстве случаев оно представляет собой сочетания типа шоп-тур и шоп-турист, где используется в значениях, точно соответствующих значениям этой основы, представленной в языке-источнике. В тех случаях, когда имеет место употребление слова шоп в качестве полностью автономного существительного, данное слово употребляется почти исключительно в иронических текстах. Например: «Ведь если пенсионер, получающий в пересчете 20 долларов в месяц, приходит туда и видит, что простая шоколадка стоит 2 доллара, то он и должен понимать, что он не в магазине, он – в шопе!» [5, с. 64].

Анализ употребления слова «шоп» показывает, что данное слово как самостоятельное существительное употребляется в русских текстах для обозначения магазина в следующих случаях: для обозначения зарубежных небольших и не самых уважаемых торговых точек, когда требуется подчеркнуть принадлежность заведения к «западной» цивилизации в противопоставление отечественным реалиям. Таким образом, становится понятным, что слово «шоп», по сути, не подтверждает гипотезу «повышения в ранге». Это же можно сказать и о многих других заимствованных словах.

Из-за растущего взаимодействия разных культур, взаимопроникновения идей и понятий может происходить размывание четких этнолингвистических противопоставлений. Для того, чтобы понять существует ли необходимость заимствования слова, нужно, прежде всего, определить есть ли в родном языке уже существующие слова и их значения, схожие со значением заимствованного слова.

Выбор языка-источника и пути проникновения заимствований в те или иные формы существования данного языка определяются особенностями культурных, политических и экономических контактов, а также идеологическими общественными установками. Так, по идеологическим причинам в древнерусский период и позже (X–XVI вв.) письменным путем заимствовались и калькировались почти исключительно греческие слова, в то время как устным путем (с XII–XIII вв.) в язык приходило большое число тюркизмов. Петровская эпоха (время «лексического взрыва») характеризуется многоканальным заимствованием: то есть обильные заимствования шли одновременного из многих

источников – живых языков Европы, из латинского – в различные сферы лексики (в общеупотребительную, научную и др.); при этом выбор языка и сферы общения при контактировании был обусловлен экстралингвистическими факторами.

В Петровское время из английского были заимствованы морские термины: бот, бриг, баржа, шхуна, яхта, мичман. Влияние английского языка оказалось сравнительно устойчивым: из него в русский язык проникали слова в течение всего XIX в. и позднее. Так, к этому источнику восходят слова из сферы общественных отношений, технические и спортивные термины, названия бытовых предметов: лидер, департамент, митинг, бойкот, парламент, вокзал, лифт, док, бюджет, сквер, коттедж, троллейбус, рельс, бифштекс, пудинг, ром, виски, грог, торт, плед, свитер, пиджак, френч, финиш, спорт, спортсмен, футбол, баскетбол, волейбол, бокс, крокет, покер, хоккей, жокей, бридж, спиннинг и др.

Что касается современности, то за последние несколько лет культура нашей страны достаточно изменилась: широко употребляются заимствованные слова отдельных слоев Запада. Примером тому являются радиостанции, телевидение, газеты и журналы, использующие слова, заимствованные из разных стран Европы, в основном из Америки и Англии. Многие из них являются освоенными, то есть нормально воспринимаются на слух, не вызывая недоумения у остальных (эксклюзив, *сникерс*, рейтинг, супермен, интернет, граффити, допинг, тинейджер, квест и др.).

Подводя итог, можно сказать, что заимствования оказывают большое влияние на эволюцию любого языка. Из года в год заимствуются все новые слова и выражения, вытесняя уже прижившиеся в языке слова или заменяя их название на совершенно новое, оставляя прежнее значение. Заимствования играют большую роль в глобализации, и в современном мире уже почти невозможно отказаться от данного процесса заимствования. Огромное количество заимствованных слов появилось в связи с развитием научно-технического прогресса, появлением и развитием экономических и политических связей, в связи с торговлей с другими странами и многочисленными реформами. В большинстве случаев такие заимствования способствуют расширению и обогащению словарного запаса языка – реципиента.

### *Литература*

1. Ярцева В. Н. (отв. ред.). Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.
2. Крысин Л. П. Язык в современном обществе. Книга для внеклассного чтения. VIII–X классы. М.: Просвещение, 1997. 208 с.
3. Горбов А. А. О некоторых проблемах интерпретации иноязычного материала при описании новых заимствований в русском языке // Вопросы языкознания. 2011. С. 29–40.
4. Крысин Л. П. (отв. ред.). Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков. М.: Языки славянских культур, 2008. 240 с.
5. Хайт А. И. Монологи, миниатюры, воспоминания. М.: Вагриус, 2000. 224 с.

## **ТИПОЛОГИЯ СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ И АББРЕВИАТУР И ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ**

*А. А. Ломовцева*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. Б. Воевода, ст. преподаватель

В наше время в языке научной, технической, экономической художественной литературы встречается большое количество разного рода сокращений и аббревиатур. Рост числа сокращений, находящих применение в современном английском языке, совершенно закономерен. Следствием развития науки и техники, международных интеграционных процессов в области экономики и народного хозяйства является появление все новых и новых понятий, которые нуждаются в терминологии. Большинство новых понятий как в английском языке, так и в других выражается при помощи словосочетаний или сложных слов, так как именно эти виды терминов дают возможность отразить необходимые и достаточные признаки того или иного понятия с наибольшей полнотой и точностью. Но термины – сложные слова и словосочетания – громоздки. Поэтому и появляется стремление сократить их тем или иным способом. В одних случаях это приводит к употреблению кратких вариантов термина в виде одного только основного компонента, в других – к использованию различного рода сокращений и аббревиатур.

Аббревиатура (от лат. *brevis* – краткий) – это слово или сокращение, образованное из первых буквенных единиц в словосочетании, из начальных частей двух и более слов или

представляющее собой сложение начала одного слова с другим словом [1, с. 17]. Аббревиатуры следует отличать от сокращений слов, в отличие от аббревиатуры сокращение – это усечение слова, а также часть слова или целое слово, образованное путем такого усечения [2, с. 745].

Считается, что первоначально аббревиация возникла как средство экономии в письменности, лишь намного позднее сокращенные единицы стали появляться в разговорной речи и только потом стали использоваться в письменной речи [3, с. 34]. По мнению А. П. Шаповаловой среди причин возникновения аббревиации основной является естественное стремление говорящего и пишущего к языковой экономии либо к экономии времени, усилий, писчего материала [3, с. 42].

Сегодня аббревиация и сокращения слов являются одними из наиболее характерных особенностей современного английского языка. Кроме того, аббревиатуры и сокращения стремятся не только к экономии, но и к экспрессии и эмоциональности. Экспрессия может быть достигнута, в том числе, путем необычной расшифровки аббревиатуры, сближения аббревиатуры с обычным словом, сокращения имен собственных, образования производных от сокращенных наименований. Кстати, сама тенденция к экспрессивному употреблению аббревиатур и сокращений возникла примерно столетие назад в языке художественной литературы и разговорной речи, укрепилась и получила прочное развитие в XX в. В современном английском языке наблюдается тенденция к увеличению числа аббревиатур и сокращенных слов во всех сферах жизни.

Сокращенные слова могут быть разбиты на три основных типа [4, с. 188].

1) Аферезис – усечение начала слова, например: *history* – *story*, *telephone* – *phone*, *complot* – *plot*.

2) Синкопа – усечение середины слова, например: *market* – *mart*, *even* – *e'en*, *spectacles* – *specs*.

3) Апокопа – усечение конца слова, например: *advertisement* – *ad*, *veteran* – *vet*, *vampire* – *vamp*.

Возможно сочетание двух типов: аферезиса и синкопы, синкопы и апокопы, например: *influenza* – *flu*, *refrigerator* – *fridge*, *perambulator* – *pram*.

Что касается аббревиатур, они также разделяются на несколько групп [3, с. 56]. Рассмотрим подробно каждую из них:

1. Аббревиатуры инициального типа – аббревиатуры, составленные из начальных букв компонентов словосочетания. Они делятся еще на 2 подгруппы:

а) звукового типа, т. е. читаемые как целые слова, например, *NATO* (англ. *North Atlantic Treaty Organization* – рус. *Организация североатлантического договора*), *CAB* (англ. *Citizens Advice Bureau* – рус. *Бюро консультаций для населения*);

б) буквенного типа, т. е. читаемых как ряд букв, вернее, названий букв, например: *BST* – *British Summer Time* (рус. *Британское летнее время*), *FBI* (англ. *Federal Bureau of Investigation* – рус. *Федеральное бюро расследований*), *SACB* (англ. *Subversive Activities Control Board* – рус. *Управление по контролю над подрывной деятельностью*).

2. Аббревиатуры смешанного типа, совмещающие элементы двух предыдущих, например: *Rt. Hon* – *Right Honourable* (рус. – *высокопочтимый*).

3. Аббревиатуры из сочетания начальной части (буквы) слова с цельным словом, не подвергшимся сокращению, например: *H-bomb* – *hydrogen bomb* (рус. – *водородная бомба*), *H-bag* – *hand bag* (рус. – *дамская сумочка*), *X-card* – *Christmas card* (рус. – *рождественская открытка*).

4. Аббревиатуры из сочетания начала первого слова с концом второго, например: *motel* – *motorists' hotel* (рус. – *гостиница на автомобильных дорогах*).

Аббревиатуры и сокращенные слова используются в различных сферах человеческой деятельности. Рассмотрим несколько примеров:

– Политика: *CIS* – *Commonwealth of Independent States* (рус. *Содружество независимых государств*); *PM* – *Prime Minister* (рус. *Премьер-Министр*).

– Медицина: *AIDS* – *Acquired Immune Deficiency Syndrome* (рус. *СПИД*), *fx* – *fracture* (рус. *перелом*), *preop* – *preoperative* (рус. *предоперационный*).

– СМЙ: *DIY* – *Do It Yourself* (рус. *Сделай сам*), *e-mail* – *electronic mail* (рус. *электронная почта*), *MIA* – *missing in action* (рус. *пропавший без вести*).

– Официально-деловые документы: *CAO* – *Chief Accounting Officer* (рус. главный бухгалтер), *B2B* – *Business to Business*. (рус. от бизнеса к бизнесу), *pt-tm* – *part time* (рус. частичная занятость).

– В науке и образовании: *B.A.* – *Bachelor of Arts* (рус. бакалавр в области гуманитарных наук), *GRE* – *Graduate Record Examinations* (рус. тест, который нужно сдать для поступления в аспирантуру в США), *Ph.D.* – *Doctor of Philosophy* (рус. доктор философских наук).

Аббревиация обслуживает практически все сферы человеческой деятельности, но наиболее широко распространена в политической, экономической сферах, а также в области компьютерных технологий и периодической печати. Сокращенные слова и аббревиатуры помогают сократить до минимума речевые усилия, языковые средства и время, оставаясь при этом понятными и доходчивыми. Они также необходимы для того, чтобы упростить длинные наименования в официально-деловой речи. Эти слова со сложной внутренней структурой имеют при этом сжатую внешнюю форму, что позволяет употреблять их как в разговорной живой речи, так и в научных трудах. В дополнение к этому необходимо заметить, что явление аббревиации и сокращения упрощают процесс коммуникации, увеличивая информационную ценность отдельных элементов формального языкового материала.

#### *Литература*

1. Кесарийский Э.П., Журналистский словарь. Нижний Новгород: Нижнеполиграф, 2001. 320 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка М.: Азбуковик, 2012. 944 с.
3. Шаповалова А.П. Аббревиация и акронимия в лингвистике: научное издание. Ростов: Изд-во Ростовского гос. пед. ун-та, 2003. 84 с.
4. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Флинта, 2012. 370с.

## **РАСХОЖДЕНИЯ МЕЖДУ БРИТАНСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ ВАРИАНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ**

*Л. В. Савенкова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Л. А. Нагорная, к. филол. н., доц.

В данной статье рассматривается проблема развития фразеологического состава английского языка, а также выявляют-



ся непосредственные характеристики британского и американского вариантов английского языка в области фразеологии.

Несмотря на формирование, локально маркированной фразеологии в Великобритании и США, английский язык остаётся единым целым во всех его национальных проявлениях. Иногда трудно определить, к какому варианту английского языка следует отнести тот или иной фразеологизм.

Наиболее древние фразеологические единицы одинаково часто используются как британцами, так и американцами, например: *to win one's latchkey* – стать взрослым, получить ключ от входной двери (чтобы возвращаться домой когда угодно); *roar with laughter* – покатываться со смеху [1, с. 439].

Рассматривая данные расхождения на примере американской и британской фразеологии, можно заметить небольшую, но ощутимую разницу, смотрите таблицу 1 (здесь и далее **BrE** используется для обозначения примеров из британского варианта английского языка, **AmE** – из американского варианта английского языка, **Russian** – из русского языка). Следует отметить, что достаточно большое количество американских фразеологизмов – это не что иное, как варианты британских фразеологизмов, с изменением лишь в лексическом составе:

Таблица 1

**Расхождения в британской, американской и русской фразеологии**

| <i>BrE</i>                        | <i>AmE</i>                   | <i>Russian</i>                                      |
|-----------------------------------|------------------------------|---|
| to beat about the bush            | to beat around the bush      | бить баклуши, ничего не делать                      |
| by fits and starts                | in fits and starts           | урывками  |
| to take the bun                   | to take the cake             | быть лучше, получить приз                           |
| to keep smb in suspense           | to keep smb guessing         | держать кого-либо в состоянии неизвестности         |
| enough to make a cat laugh        | enough to make a horse laugh | курам на смех, умора, потеха                        |
| to get into trouble               | to get into a jam            | попасть в беду, в неприятное положение              |
| to be as fit as a fiddle          | to be as fine as a fiddle    | быть в отличной физической форме                    |
| to get the smelled head           | to get the big head          | важничать, зазнаваться                              |
| cheese off                        | tick off                     | радость   |
| to turn King's / Queen's evidence | to turn State's evidence     | выдать своих сообщников, стать свидетелем обвинения |

Источники появления фразеологических единиц с выраженным национальным колоритом в обоих вариантах английского языка идентичны: национальная художественная литература, местные поверья и предания, исторические события

и реалии повседневной жизни, география, флора и фауна Великобритании и Америки.

Рассмотрим некоторые из этих источников подробнее. Писатели Англии и США обогатили английский язык ни одним десятком фразеологизмов. Следующие фразеологические единицы американских авторов стали общественным достоянием:

1) *The Iron Heel* – железная пята. Так, по заглавию романа американского писателя Джека Лондона называют промышленные верхи американского общества, закабалившие трудящихся; в переносном значении – вообще капитализм, империализм [2, с. 247].

2) *The Last of the Mohicans* – последний из Могикан. Источником этого фразеологизма является роман Фенимора Купера «Последний из Могикан» Могикане это вымершее племя индейцев Северной Америки. Эта фраза используется по отношению к последним представителям какой-либо социальной группы, народности, либо по отношению к сторонникам каких-то идей или взглядов, которые безнадежно устарели [2, с. 616].

Что касается британской литературы, то по числу же фразеологизмов, обогативших английский язык, произведения Уильяма Шекспира занимают второе место после Библии. Их свыше ста, например:

1) *To paint the lily* – подкрашивать цвет лилии. Фразеологизм был взят из произведения Шекспира «Король Иоанн» и означает попытку улучшить или украсить что-либо, не нуждающееся в улучшении и украшении.

2) *The green-eyed monster* – чудовище с зелеными глазами. Это выражение было заимствовано из другого произведения У. Шекспира – «Отелло», и означает оно «ревность» [3, с. 113].

Однако Шекспир не единственный автор, чьи образные выражения вошли в английский язык, например: *fit like a glove* – быть как раз впору, подходить. Оно из произведения Т. Смоллета «Humphrey Clinker». Другой фразеологизм (*as merry as a marriage-bell* – очень веселый, жизнерадостный, полный жизни. Он из произведения Джорджа Гордона Байрона «Childe Harold's Pilgrimage» [3, с. 115].

Местные поверья и придания играют значительную роль в формировании национальной культуры любой страны, вот почему появление на данной основе фразеологических единиц

вполне оправдано. Так, к британским выражениям относят *have kissed the Blarney stone*, которое означает «быть льстецом». По преданию, тот, кто поцелует камень, находящийся в ирландском замке Бларни, обретает способность льстить. Другой фразеологизм – *peeping Tom*, что означает «черезчур любопытный человек». В легенде о леди Годиве, жене графа Мерсийского, рассказывается о том, что граф наложил непосильный налог на жителей города Ковентри. Когда леди Годива заступилась за них, граф сказал, что отменит налог, если леди Годива осмелится проехать обнажённой через весь город. Чтобы не смущать её, все жители закрыли ставни своих домов. Единственный, кто стал подсматривать в щёлку, был портной Том, которого тут же поразила слепота [3, с. 30].

Что касается США, то это сравнительно молодая страна, а поэтому её культурный, исторический и мифологический пласт незначительный, в связи с чем, фразеологизмы, относящиеся к этой категории, либо связаны с укладом жизни индейцев и с патриотическим представлением о лучшей стране в мире – США, например, *paddle one's own canoe* означает «ни от кого не зависеть», «действовать независимо», *tree the coon* – «разрешить проблему», «поймать кого-либо после долгих поисков» [4], *to be in the melting pot* – «находиться в процессе коренного изменения», т.е. все народы Америки равны и создают, «переплавляются» в одну нацию [5].

Ещё одним источником формирования фразеологических единиц является история каждой из сравниваемых стран. Различные события прошлого так или иначе повлияли на развитие фразеологии английского языка в целом. Примером таких выражений может служить американское выражение *Children of the Casket* – девушки с сундучками. Так называли девушек из уважаемых, но бедных семей, соглашавшихся отправиться в Новый Орлеан, где им предстояло выйти замуж за французских поселенцев штата Луизиана. Организацией переезда занималась Миссисипская речная компания, которая в 1728–1751 гг. отправила в Луизиану несколько групп «невест», каждой из которых перед отъездом вручался сундучок с одеждой и приданым. Название помогало отличить их от девиц сомнительного поведения, выпускаемых из тюрьмы Сальпетрьер. Иметь в роду «девушку с сундучком» – предмет

особой гордости для многих луизианских семей, точно так же, как жители Новой Англии гордятся своим происхождением от пилигримов [6].

Что касается Британии, то фразеологизмы, отсылающие к богатому прошлому этого государства, более многочисленны. Например, *Bloody Mary* – «Мария Кровавая». Так была прозвана королева Мария Тюдор. Прозвище ей дали протестанты, которых она жестоко преследовала. В разговорной речи данный фразеологизм употребляется совершенно в ином значении: «кровавая Мэри» – это коктейль из водки и томатного сока со льдом. Благодаря своему «валяющему с ног» действию, напиток получил такое выразительное название, явившееся результатом метафорического переосмысления фразеологизма [6].

Фразеологизмы, имеющие в своём составе географическими названиями, также обладают ярко выраженным национальным колоритом. Такие фразеологические единицы возникли на американской почве, в основном, в результате развития науки, экономики и политических процессов, например:

1) *Wall Street* – американский денежный рынок; американская финансовая олигархия. Уолл-стрит – улица в Нью-Йорке, где находится биржа.

2) *Silicon Valley* – мир компьютеров и высоких технологий. Кремниевая долина – прозвище области вокруг Пало-Альто и Саннивейла в долине Санта-Клара в Северной Калифорнии. Местность получила свое название из-за большого количества расположенных здесь компьютерных компаний.

3) *Madison Avenue* – рекламная индустрия США. Многие рекламные агентства расположены на Мэдисон-авеню в Нью-Йорке [7].

В Англии же, широкое распространение получили фразеологизмы, отражающие прошлое Лондона, названия его улиц и районов, а также события, происходившие в тех или иных графствах:

1) *Fleet Street* – английская пресса. Флит-стрит – улица в Лондоне, где до недавнего времени располагались редакции главных британских газет.

2) *Harley Street* – врачи, медицинский мир, врачебная профессия. Харли-стрит – улица в Лондоне, где расположены кабинеты преуспевающих врачей.

3) *Donnybrook Fair* – шумное сборище, базар (по названию ежегодной ярмарки, происходившей до середины XIX в. близ Дублина) [8, с. 76].

Таким образом, фразеологизмы американского и британского вариантов английского языка имеют различия, основанные как на лингвистических, так и на исторических, географических, политических и культурных особенностях, что необходимо принимать во внимание при использовании фразеологизмов в устной речи и при их переводе.

#### *Литература*

1. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. Москва: Русский язык, 1984. 944 с.
2. Серов В. В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. Москва: Локид-Пресс, 2005. 880 с.
3. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1996. 381 с.
4. The free dictionary by Farlex // <http://idioms.thefreedictionary.com>
5. Англо-русский словарь с транскрипцией. Русско-английский словарь // <http://envoc.ru>
6. АBBYY Linguo12 // <http://АBBYY.ru>
7. Useful English // <http://usefulenglish.ru>
8. Артемова А. Ф., Леонович О. А. Имена собственные в составе фразеологических единиц // Иностранные языки в школе. 2003. № 4. С. 78–87.

## **НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ**

*В. С. Семитко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Л. Г. Ананьева, к. филол. н., доц.

Основы благовоспитанности закладываются в человеке с самого раннего возраста и совершенствуются во взрослой жизни. Человеческие взаимоотношения – важная ступень в развитии каждой личности. Для того чтобы общаться, для того чтобы находить общий язык с людьми, для того чтобы успешно работать, каждому человеку необходимо уметь правильно подать себя. Владение этикетом – необходимый навык для каждого человека сегодня.

Слово «*этикет*» – французского происхождения. Согласно Большой российской энциклопедии, этикет (франц. *etiquette*) –

это «установленный порядок поведения где-либо (первоначально в определенных социальных кругах, например, при дворах монархов, в дипломатических кругах и т. п.)» [1, с. 1573]. Занимаясь рассмотрением данной проблемы, многие ученые предлагали и другие формулировки термина «этикет». Подробнее остановился на этой теме писатель А. Н. Литвин, который изучал конкретно деловой этикет. В своей работе А. Н. Литвин пишет, что «в наше время под этикетом подразумевается совокупность (свод) правил поведения человека, в которых выражается внешняя сторона общения (обращения, приветствия, манеры, поведение в общественных местах, одежда и т. п.)» [2, с. 52].

Существует также понятие «речевой этикет», которое несколько расширяет значение вышеуказанного термина. Речевой этикет подразумевает конкретные модели поведения человека в контексте беседы или монолога. По определению доктора филологических наук Н. И. Формановской, «речевой этикет – это социально заданные и национально обусловленные специфичные правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контактов коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [3, с. 177].

Этикетные формулы, такие как *Здравствуйте, Спасибо, Извините, Не могли бы вы... , До встречи!* и подобные, производимые нами почти автоматически, необычайно чувствительны к условиям, в которых они произносятся, к характеру отношений между собеседниками, к их настроению и ко многому другому, что, по словам российского лингвиста Л. П. Крысина, «в совокупности составляет „климат“ человеческого общения» [4, с. 77].

Владение речевым этикетом способствует приобретению авторитета, порождает доверие и уважение. Знание правил речевого этикета, их соблюдение позволяет человеку чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать неловкости из-за промахов и неправильных действий, избежать насмешек со стороны окружающих.

Особенности национального характера и культурные традиции непосредственно влияют на коммуникативное поведение любой культуры. Несмотря на то, что идея вежливого и правильного поведения человека в обществе во всех куль-

турах схожа, существуют также различия, определяющие особенности каждой из них. Практически во всех культурах существуют устойчивые речевые формулы, такие как приветствие и прощание, уважительное обращение к старшим и многие другие. Однако реализуются они в каждой культуре по-своему.

В рамках нашего дипломного исследования мы попытались выявить национальные особенности этикетного речевого поведения французской и китайской культур. Речевой этикет в данных культурах имеет, как сходства, так и отличия. Сходство заключается в том, что существуют четко предписанные формулы приветствия, прощания, обращения и вежливого общения в обеих культурах. Отличия в правилах речевого этикета в данных культурах обусловлены, главным образом, культурным своеобразием, национальными особенностями мировосприятия, традициями и обычаями, которые складывались в данных странах на протяжении веков и которые нашли своё отражение в речи.

Французская культура – одна из немногих культур, которая напрямую ассоциируется у человека с этикетом, интеллигентностью, утонченностью, блестящими манерами и изысканностью. Действительно, именно французы видят красоту практически во всем: в архитектуре, в живописи, в церемониях, а также в способах ведения беседы.

Представители французской культуры одни из тех немногих, кто считает приветствие одним из самых необходимых ритуалов. Во французской культуре принято здороваться со всеми, начиная от продавца в магазине и заканчивая просто другом. Французские приветствия могут иметь следующие формы: *Bonjour/Bonsoir, monsieur/madame!*

Стоит отметить, что французский этикет не приемлет односложное приветствие, типа «*Bonjour*», оно всегда должно сопровождаться еще и обращением: *Bonjour, monsieur. Ca va ?*

*Bonjour* считается более формальным приветствием, в отличие от нейтрального: *Salut*.

Обращение во французском языке имеет следующую формулу: *Pardon!* (возможно использование аппелятива-привлечения внимания) + *Bonjour/Bonsoir + Monsieur/Madame/Monsieur Sobolev/ Madame Duval... !*

При поддержании разговора французы учтиво интересуются делами собеседника. Фраза «Как ваши дела?» непременно

следует за приветствием и является нормой вежливого поведения во Франции: *Comment ca va? Comment tu vas? Quoi de neuf? Comment allez-vous? Ravi de vous voir!*

«Родной язык для французов – воплощение национального достоинства, а потому они, как бы в целях самозащиты, формализуют его самым невероятным образом» [5, с. 21]. В качестве примера можно привести то, с какой изысканностью французы заканчивают свои письма, а также приносят свои извинения: *Pardonnez-moi/de/vous/avoir/dérangé. Excusez-moi de vous couper la parole. Je vous prie de m'excuser d'avoir été incorrect avec vous. Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'assurance de nos sentiments respectueux.*

Прощание во французском языке также отражает национальный характер данной культуры. Будучи людьми, строго соблюдающими необходимые правила этикета, французы обязательно завершат разговор корректно и дадут понять своему собеседнику, что им было приятно общаться, и они надеются на скорую встречу: *A la prochaine! A bientôt! A plus! A tout a l'heure. Au revoir! Mes souhaits. J'ai été heureux de vous voir. Vous allez me manquer. Je regrette, mais je dois partir. J'ai hâte qu'on se revoie.*

Что касается китайской культуры, то, как и любая другая восточная культура, Китай представляет определенную трудность для европейцев в плане понимания национальной культуры и правил поведения.

Китайский речевой этикет – это этикет, созданный поколениями. Каждый иероглиф китайского языка несет в себе определенный смысл, поэтому крайне важно знать, что необходимо говорить при встрече или прощании.

Как и во всех языках, стандартным приветствием в китайском языке является фраза «Привет» или «Здравствуйте».

你好 – Nǐ hǎo – это приветствие, где иероглиф «你» означает «ты», а «好» – «хорошо». У некоторых народов в приветствии заключается пожелание добра и заинтересованность в том, все ли хорошо. Эту фразу используют, как правило, в официальной обстановке, при встрече с очень уважаемым или незнакомым человеком. Например, в учебных заведениях ученики так здороваются с учителем: 老师好, Lǎoshī hǎo («Здравствуйте, учитель»). Кроме этого, существуют следующие этикетные фор-



мулы приветствия в китайском языке: 大家好 *Dàjiā hǎo* (*Всем привет*), 早安 *zǎo ān* (*Доброе утро*), 午安 *wǔ ān* (*Добрый день*).

Стоит отметить, что в китайском языке существует различие между местоимениями «ты» и «вы». Как было отмечено выше, иероглиф «ты» выглядит следующим образом: 你. Пользуясь им, можно обратиться к своему другу, родственнику, незнакомому человеку среднего возраста. В иероглифе «вы» 您 добавляется элемент 心 *xīn*, что означает «ум», «мудрость», «интеллект», «сердце». Эта интерпретация позволяет отметить то, что данный иероглиф употребляется только по отношению к пожилым или малознакомым людям.

В последнее время среди молодежи часто употребляются английские заимствования «Hi!» и «Hello!». Если с момента последней встречи прошло много времени, то китайцы скажут: «Давненько не виделась» (好久不见了 – *Hǎojiǔ bù jiànle*) или прибегнут к шуточной формуле: «Ты еще жив?» (你还活着吗 – *Nǐ hái huó zhe ma*).

Обращение в китайском языке также имеет свои особенности. В Китае особую значимость имеет имя и фамилия человека. Зачастую, фамилия человека отражает его социальный статус, статус его семьи и является визитной карточкой человека. Пример такого обращения: 王老师 *wáng laoshi* (*Учитель Ван*), где *wáng* дословно значит «великий князь».

Чтобы обратиться к человеку вежливо, в китайском языке также употребляются слова 先生 *xiānsheng* (господин) и 女士 *nǚshì* (госпожа), которые также ставятся после имени.

В Китае разговор с собеседником начинается не с вопроса «Как твои дела?», а с вопроса 你吃饭了吗? – *Nǐ Chīfàn le ma?*, что значит «Вы уже поели?». В китайской культуре культ еды очень важен, поэтому вежливой формой приветствия является именно эта фраза.

В Китае нельзя спорить со старшими по званию, рангу, положению и возрасту. Это не просто грубейшее нарушение этикета, но и национальная традиция в целом. При разговоре с начальством или человеком высокого социального статуса принято извиняться, говорить много комплиментов и выказывать озабоченность тем, что вы у них отнимаете драгоценное время.

Извиниться на китайском языке вежливо можно следующими способами: 对不起 *Duìbuqǐ*, 不好意思 *Bù hǎoyìsi*.

В отличие французского языка, где человек может выразить свое извинение одним словом, в китайском языке важно знать, как, где и какую из приведенных выше фраз нужно использовать. Первый вариант следует использовать в ситуациях, когда вы действительно виноваты перед кем-то. Второй вариант можно использовать в ситуациях, когда человеку нужно что-либо узнать или просто обратиться к другому и показать свою воспитанность.

Кроме этого, существуют более нейтральные способы извинений: 请 源 谅 *qǐng yuánliang* («Прошу прощения»), 对不起打 扰 *duìbuqǐ da rao le* («Извините за беспокойство»), 我想向你道 歉 *Wǒ xiǎng xiàng nǐ dàoqiàn* («Я хочу перед вами извиниться»)

Особенность китайского этикета – неперемнная вежливость. Иероглиф 请 *Qǐng*, который дословно переводится, как «просить кого-то», «приглашать», «изволить», употребляется в китайских просьбах, приглашениях: 请进! *Qǐng jìn!* (Заходите, пожалуйста!), 请坐! *Qǐng zuò!* (Садитесь, пожалуйста!), 请喝茶! *Qǐng hē chá!* (Пожалуйста, чай!). В качестве прощания, китайцы используют следующие фразы: 慢走 *Màn zǒu* (Берегите себя!), 再见 *Zàijiàn* (До свидания!), 再会 *Zaihuì* (Увидимся!).

Таким образом, мы видим, что по наличию формул вежливого приветствия и прощания, французская и китайская культуры схожи. Представители обеих культур придают большое значение ритуалу приветствия, который начинает любую беседу. Главной чертой, которая объединяет две эти разные культуры, является вежливость и деликатность в общении с людьми, а также умение правильно вести и поддерживать беседу. Несмотря на сходства, существуют и отличия в речевом поведении представителей французской и китайской культур. Смысл, который китайцы вкладывают в обращение к пожилым людям, крайне важен и имеет большое значение, в отличие от французского стандартного обращения. Кроме того, необычный вопрос, поддерживающий беседу в Китае, отличает данную культуру не только от французской, но и от многих других.

В целом, речевой этикет является неотъемлемой частью этикета вообще. Знание правил речевого этикета, их соблюдение позволяет человеку чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать неловкости из-за промахов и неправильных действий, избежать насмешек со стороны окружающих.

### *Литература*

1. Большая российская энциклопедия. М.: Эксмо, 2008. 672 с.
2. Литвин А.Н. Деловой этикет. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 224 с.
3. Формановская Н.И. Русский этикет и культура общения. М.: Икар, 1989. 216 с.
4. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. М.: Наука, 1976. 90 с.
5. Yapp N., Syrette M. The Xenophobe's Guide to the French. Москва: Эгмонт Россия Лтд., 1999. 154 с.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНГЛИЙСКОЙ ПУНКТУАЦИИ**

*А. Н. Черемисина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Е. М. Саржина, доцент

Пунктуация – это правило расстановки знаков препинания. В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой знаки препинания или пунктуация (англ. *punctuation marks*) – это графические знаки, употребляемые в письменной речи для указания на ее декламационно-психологическое расчленение (т.е. фразировку), а также для передачи тех особенностей ее синтактико-смыслового членения, которые не могут быть выражены морфологическими средствами и порядком слов [1, с. 159].

В настоящее время в отечественной и зарубежной лингвистической литературе вопросу английской пунктуации уделяется незаслуженно мало внимания. Однако пунктуация в современном английском, как и в русском языке, играет очень важную роль. Пунктуационные знаки влияют на структуру, ритм, тональность, стиль, смысл предложения и текста в целом, свидетельствуют о наличии логического ударения, показывают границу ритмической группы, являются сигналом паузы.

По мнению Н. А. Кобриной и Л. В. Малаховского пунктуация как в английском, так и в других языках, возникла из необходимости облегчить читающему понимание текста путем обозначения основных моментов ритмико-интонационного членения устной речи [2, с. 8].

Пунктуационные системы русского и английского языков, помимо общего сходства, имеют ряд особенностей. Функции одних и тех же знаков препинания, а также способы оформления в письменной речи аналогичных языковых явлений часто не совпадают. В русском языке пунктуация зависит главным

образом от синтаксической структуры предложения, а в английском языке синтаксические границы внутри предложения не обязательно оформляются пунктуационно.

Группе студентов (второго и третьего курса) факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета был предложен английский текст [3, с. 174], в котором нужно было расставить знаки препинания.

Ошибки, сделанные студентами, оказались следующими.

Так, большинство студентов не выделили запятыми независимые члены предложения (такие как вводные слова) в начале и в середине предложения, например:

(1) *Best of all, the city's location at the heart of the Italian Riviera meant that fabulous resorts like Portofino and Camogli were only a train ride-away.*

(2) *If you are only getting rid of a tissue, for example, resist the habit of reaching for the handle or chain.*

Также студентов не выделили запятой предложную абсолютную причастную конструкцию, например:

(3) *But my all-time favourite is probably Genoa, with its fabulous hill-top houses and its dusty mountains, reverberating to the sound of grasshoppers.*

Никто из студентов не употребил такой знак, как точка с запятой, например:

(4) *Take a shower rather than a bath; it uses about a third of the water.*

В данном случае вместо запятой все студенты поставили запятую.

Рассмотрим некоторые случаи расстановки таких знаков препинания, как запятая, точка с запятой, тире и кавычки в английском языке, которые представляют особые трудности для изучающих данный язык.

Самый большой раздел английской пунктуации посвящен правилам постановки запятых. Еще Оскар Уайльд писал: «*I have spent most of the day putting in a comma and the rest of the day taking it out*».

Отсутствие в английской пунктуации твердых правил, определяющих расстановку запятой, сильнее всего проявляется в сложноподчиненном предложении. Как известно, в русском языке придаточное предложение всегда отделяется от главного запятой. В английском же языке в данном аспекте существуют некоторые нюансы.

В отличие от русского, в сложноподчиненном предложении придаточные предложения подлежащие, сказуемые и дополнительные не отделяются запятой, например:

(5) *How this happened is not clear to anyone.*

(6) *He said that he was coming at the end of August.*

(7) *The trouble is that we're not getting along well.*

Придаточное подлежащее, вводимое с помощью местоимения *it*, также не отделяется запятой:

(8) *It is well known that the best method of defence is usually to attack.*

Определительные придаточные предложения отделяются запятой, только когда они являются описательными, например:

(9) *We went to the lake, which was very stormy that day.*

Однако:

(10) *He did not see the letters which were lying on the table.*

Индивидуализирующие и классифицирующие предложения в противоположность русскому языку не выделяются запятыми, например:

(11) *The letter **that I received from him** yesterday is very important.*

(12) *Vessels **which are used for the transportation of oil** are called tankers.*

Как правило, английские обстоятельственные предложения не выделяются запятой, кроме тех случаев, когда они стоят перед главным предложением:

(13) *I'll talk to him about the price when I see him.*

Однако:

(14) *When they saw me, they came running to greet me.*

Что касается такого знака, как точка с запятой, Дж. Э. Меткалф говорит, что по значимости этот знак нечто среднее между точкой и запятой [4, с. 83].

При помощи этого знака, как и в русском языке, сравнительно-длинное предложение делится на части, обладающие большей смысловой самостоятельностью и менее тесно связанные между собой, обычно в сложносочиненном предложении, например:

(15) *A library was a most likely place for her; and he might see her there.*

Если одно из сочиненных предложений или оба содержит обособленные или однородные члены (особенно если внутри хотя бы одного из предложений имеются запяты):

(16) *Bosinney came up, looking exhausted, like a man after hard physical exercise; the sweat stood in drops on his brow...* [2, с. 24–25].

Употребление тире в английской пунктуации значительно отличается от его употребления в русской пунктуации. Правила употребления тире таковы:

1. Тире употребляется для обозначения незаконченности высказывания. В этой функции чаще используется удлиненное тире. Наряду с удлиненным тире употребляется также обычное тире [2, с. 79], например:

(17) *“It’s not the money –” he began, but meeting his brother’s glance, direct, shrewd, judicial, he stopped.*

Тире ставится для обозначения заминок или длительных пауз в устной речи:

(18) *“Then – then I saw a – it was horrible. I just can’t tell you how it – how you it was – it was – you see, still alive! And when I –” Jim suddenly stopped talking and looked hard at the door. The door was opening slowly* [5, с. 45].

2. Тире ставится перед приложением, стоящим в конце предложения:

(19) *A night four years ago came back to him – the night but one before his marriage; as hot and stifling as this.*

3. Тире может ставиться перед словами **namely, viz., to wit** (рус. *именно*), вводящими перечисление; после этих слов обычно ставится запятая:

(20) *Sports develop two valuable traits – viz., quick decision and self-control.*

Особое внимание необходимо уделить знакам препинания для оформления прямой речи, так как в английской и русской пунктуации тоже имеются различия.

Во-первых, в английском языке никогда не употребляется тире, чтобы показать введение нового коммуникатора в диалог. Вместо этого употребляются кавычки [5, с. 71], например:

(21) рус.

– Вот ваша зарплата. За то, что вы бездельничаете в контроле по семь часов в день.

– Простите, – восемь часов.

англ.

*“Here’s your pay for loafing in the office seven hours a day”*

*“Excuse me, – eight hours”*

Во-вторых, точка и запятая, относящиеся к прямой речи, в конце остаются внутри кавычек, а в русском языке – за кавычками:

(22) англ. *"I'll be back soon," he said.* – рус. «Я скоро вернусь», – сказал он.

В-третьих, двоеточие, которое является единственным пунктуационным знаком для введения прямой речи в русском языке, обычно употребляется в английском языке, когда берется длинное предложение. В большинстве же случаев употребляется запятая:

(23) англ. *He said, "I'll be back soon."* – рус. Он сказал: «Я скоро вернусь».

В-четвертых, в отличие от русского языка, в английском предложении после прямой речи не ставится тире:

(24) англ. *"Nothing of the kind!" he exclaimed.* – рус. «Ничего подобного!» – воскликнул он.

В заключении важно отметить, что знание пунктуации имеет большое значение. Разный смысл, переданный с помощью разного пунктуационного оформления, неизбежно отражается на структуре текста или отдельного предложения. Незнание особенностей пунктуации приводит к тому, что зачастую, учащиеся вынуждены при письме на английском языке пользоваться правилами русской пунктуации.

Дж. Э. Меткалф и К. Астл отмечают, что многие выпускники университетов с отличными дипломами склонны считать, что грамматика, пунктуация, орфография и синтаксис не имеют значения. Но ведь именно «хороший английский» отличает профессионала от любителя, и большинство из нас не могут себе позволить написать *its* вместо *it's* или поставить двоеточие там, где необходима запятая [4, с. 16].

#### *Литература*

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Кобрин Н. А., Малаховский Л. В. Английская пунктуация. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1961. 119 с.
3. Vince M., Sunderland P. Advanced Language Practice. Macmillan, 2007. 326 p.
4. Metcalfe J. E., Astle C. Correct English. Surrey: Clarion, 1980. 320 p.
5. Gordon I. Practical Punctuation. Moscow: Vysshaja skola, 1981. 72 p.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

## ЛЕКСЕМА «SWEET» И ЕЁ ДЕРИВАТЫ КАК ПРЯМЫЕ И КОСВЕННЫЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ВКУСОВОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

*А. В. Коробецкая*

*Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, Россия*

Научный руководитель: Н. А. Баева, к.филол.н., доц.

В последние годы заметно возросло внимание, уделяемое когнитивному аспекту языка, механизмам формирования значения, связанным с познавательной деятельностью человека (Кубрякова, 1996; Рахилина, 2000; Chomsky, 1987, 1991; Heine, 1997; Langacker. 1991; Talmy, 2000).

Для ответа на вопрос, каким образом наши знания при прохождении пути от сенсорно-перцептивного до ментального упаковываются в сознании индивида, в настоящей работе принимается онтологический подход к феномену восприятия, суть которого заключается в следующем.

Чувственное восприятие – первичная ступень познания мира человеком. Сам процесс восприятия – явление многоплановое, сложное и обусловлено рядом факторов. «Это непрекращающаяся связь индивида со средой, человека с миром, в реализации которой среда, мир непосредственно открываются человеку и оказываются доступными ему» [1].

Вкусовая перцепция являлась второй по значимости для человека, судя по большому количеству качественных прилагательных первичной номинации, обозначающих вкусовые ощущения, а также по их способности номинировать объекты не только вкусовой, но и не вкусовой природы.

В области лингвистических исследований язык изучается как репрезентация результата процессов в рамках категоризации и концептуализации, возникающих и протекающих в со-



знании индивида при освоении окружающей действительности. «Одним из способов познания является перцепция, представляющая собой психический процесс, в ходе которого происходит анализ и осмысление получаемой через органы чувств информации об окружающем мире, обеспечивающий отражение объективной реальности в сознании и ориентировку в окружающем мире» [2].

Концепт «Вкус» находит репрезентацию в семантике ЛСГ, объединяющих по 4 прилагательных: сладкий (sweet), горький (bitter), кислый (sour), соленый (salt). Представление о вкусе формируется не описанием объективной структуры признака, а путем сравнения. Качественная характеристика вкусового ощущения раскрывается посредством указания на соответствующий предмет, обладающий данным признаком.

Как указывает С. Ю. Лаврова, когнитивно-семантические исследования языка позволяют выявить в значении слов перцептивный компонент, и перцептивность при этом определяется как наличие в семантике языковых единиц указания на определенную перцептивную модальность.

Особого внимания заслуживает перцептивность при изучении художественного произведения, в котором она может использоваться автором как средство кодирования смысла путем символизации, как инструмент в построении художественной модели действительности. При анализе данной категории текста вскрывается мироощущение автора, особый авторский стиль.

В нашей работе мы рассматриваем категоризацию вкуса, а именно её репрезентацию с помощью различной перцептивной лексики, а также вариативностью метафорического употребления.

Материалом данного исследования являются сказки для детей.

В детском возрасте ребенок познает окружающий мир опытным путем. Ему необходимо все потрогать наощупь, попробовать на вкус. Полученные таким образом знания определяют общее сознание ребенка и отражаются в его речи. Поэтому особое место в детском лексиконе занимают прилагательные вкуса, составляя отдельную лексико-семантическую группу.

Выделяют два вида номинации: прямая и косвенная. Прямая номинация представляет собой явление, когда образование наименований происходит путем прямого отражения особенностей. Так, например, еда может быть сладкой, кислой, горькой, соленой. При косвенной номинации образование наименований происходит путем ассоциативно-семантического отражения признаков и особенностей предмета. В ее основе лежит прием метафоризации. «Метафоризация – это способ переосмысления на основе сходства или аналогии признаков в понятийном отражении обозначаемого объекта и в сигнификате переосмысляемого слова» [3].

1) Ниже представленный ряд примеров представляет собой варианты прямой номинации.

...but he told her he couldn't drink it that night without **sweetening**.

And when she went away for some honey to **sweeten** it with...

...the milk in the little saucer was so **sweet** and so nice that he went on drinking it till it was all gone.

2) But she had a **sweetheart**, and he said he would go and get the ball.

But now she saw her **sweetheart** coming through the crowd, and he held over his head in the air her own golden ball; so she said:

“Stop, stop, I see my **sweetheart** coming!

**Sweetheart**, hast brought my golden ball.

“My own self,” she said in a shrill but **sweet** little voice, and she looked at him too.

The herdboy pulled out his pipe and played a low **sweet** tune...

“Noa, **sweet** ally, I was busy a-feeshing.”

“I have made my choice, and here is my bride, the loveliest girl in all the land, and the **sweetest** as well!”

...the young lord soon recognised his beautiful **sweetheart**.

But the more she refused him the sweeter the pipe played, and the deeper the young man fell in love.

...and tell the maids whether their sweethearts were likely to be faithful.

Лексема «sweet» и её производные в представленных примерах употреблена в косвенной номинации. Девочка не может быть сладкой, также, как и голос/мелодия. Данный прием метафорирования используется автором для создания образности, чтобы подчеркнуть особенность характера, голоса персонажа.

Таким образом, в ходе данной работы, нам удалось определить номинативный потенциал качественного вкусового прилагательного круг лексической сочетаемости, как происходит обработка перцептуальной информации о мире в сознании детей. А также установить, что и косвенная и прямая номинации категории вкуса могут являться определенной характеристикой жанра детской литературы.

#### *Литература*

1. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр, 2006. – 241 с.
2. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А. М. Прохорова. – Сов. энциклопедия, 1991. Т. 2. – 1991.
3. Серебренников Б. А. Языковая номинация (виды наименований). – М., 1969. – С. 356.

### **КРАТКОСРОЧНЫЕ КУРСЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ**

*М. А. Квирам*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. А. Ким, д.филол.н., проф., зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации ФИЯ ТГПУ

В настоящее время многие университеты России активно развивают международное сотрудничество, в том числе привлекая иностранных студентов для обучения и увеличивая количество иностранных слушателей – участников программ академической мобильности. В вузах успешно функционируют подготовительные курсы русского языка, организуются программы по обучению русскому языку как иностранному. Эти программы успешно реализуют главную цель – повышение количества иностранных студентов и слушателей в вузах нашей страны. В связи с этим для университета актуальной задачей является организация эффективного процесса обучения иностранных студентов, что невозможно без успешной адаптации иностранцев к новой образовательной среде.

Прибывая в Россию, иностранные студенты вынуждены преодолевать языковые, культурные социальные, психологические

и др. барьеры и осваивать новые для них виды деятельности и формы поведения.

Трудности, с которыми сталкивается иностранный студент или слушатель в незнакомой стране могут быть классифицированы следующим образом: психофизиологические: смена климата, психоэмоциональное напряжение, вхождение в иную среду; учебно-познавательные: недостаточная языковая подготовка, либо ее отсутствие, различие в системах образования, различия в организации учебного процесса; социокультурные: преодоление языкового барьера, освоение нового культурного пространства, языковой барьер при решении коммуникативных проблем, необустроенность жилищных условий и т. п.

В 90-е годы XX века иностранные студенты начали приезжать в Москву и Санкт-Петербург. Но в конце 90-х ситуация изменилась: студентов-иностранцев стало больше интересовало обучение в городах, которые удалены от центра страны, но имеющие достаточно древние культурные исторические традиции. Это связано с тем, что Россия стала более открытой для других стран и установились политические и деловые контакты между регионами, отдельными городами России и зарубежными странами. Кроме того, многие иностранцы, ощущая дискомфорт больших городов, испытали желание увидеть «настоящую» Россию. Поэтому они выбирают для обучения город с богатыми традициями и хорошими университетами [1].

К числу таких городов относится Томск, в котором насчитывается 6 государственных университетов. С каждым годом в томских университетах увеличивается количество студентов из иностранных государств. В Томском государственном педагогическом университете количество иностранных студентов и слушателей составляет 396 человек. Часть студентов из университетов – партнеров, которые заинтересованы в изучении русского языка прибывают для участия в краткосрочных курсах. Проблемы адаптации таких студентов к новой социальной среде и учебной деятельности решаются Международным информационным центром и преподавателями историко-филологического факультета.

Обучение на курсах русского языка как иностранного – одна из наиболее распространенных форм овладения языком. Ее популярность среди зарубежных слушателей объясняется:

краткосрочностью обучения, интенсивным характером занятий и его результативностью, прочной связью обучения языку с изучением истории и культуры страны изучаемого языка, адаптированностью программы занятий к интересам слушателей и их уровню владения языком, способностью максимально удовлетворить потребности слушателей в изучаемом языке.

Среди общих закономерностей курсового обучения могут быть названы следующие.

1. Слушатели краткосрочных курсов, как правило, лица, либо не имеющие начальной подготовки по языку, либо имеющие такую подготовку. В первом случае преподаватель нацелен на знакомство слушателей с основами языка. Занятия строятся на строго отобранных темах и имеют четко выраженную речевую направленность. Во втором случае слушатели, имея начальную подготовку по языку, стремятся к совершенствованию речевых навыков и умений, используя для этого возможности пребывания в речевой среде. Занятия при этом часто носят корректировочный и развивающий характер и направлены на преодоление недостатков в речевой деятельности: замедленного темпа речи, устойчивых ошибок при оформлении высказывания, затруднений при аудировании и чтении текста.

2. Комплексный характер занятий (овладение языком во всех видах речевой деятельности) либо избирательный (формирование одного из видов речевой деятельности, как правило, говорения и аудирования).

3. Исходя из потребностей обучающихся, программа курса может быть ориентирована на одну или несколько сфер общения: обиходно-бытовую, учебно-профессиональную, социокультурную, общественно-политическую. В последние годы слушатели курсов проявляют наибольший интерес к языку повседневного и делового общения.

4. Интенсивность занятий выражается в их ежедневной продолжительности, в использовании видов и форм работы, которые требуют от обучающихся большой активности (использование аудиовизуальных средств, ролевых игр и упражнений).

5. Задачи курсового обучения наиболее успешно решаются в условиях использования языковой среды как фактора, предоставляющего слушателям возможность совершенствовать речевые навыки и умения в результате непосредственного

общения с носителями языка. Это повышает мотивацию обучения и улучшает процесс усвоения.

6. Особое значение в рамках курсового обучения уделяется использованию современных технологий.

7. Предпочтение отдается использованию речевых умений и навыков на практике.

Финальной задачей занятий является формирование и совершенствование коммуникативной и межкультурной компетенции [2].

В Томском государственном педагогическом университете в рамках договоров о международном сотрудничестве с Хиросимским университетом и университетом Очаномидзу историко-филологическим факультетом и Международным информационным центром проводится Весенняя школа русского языка и культуры для японских студентов. В процессе работы Школы было проведено данное исследование, проанализированы причины, побудившие студентов из Японии изучать русский язык, трудности, возникшие по приезду в Россию и при изучении иностранного языка. Данный материал позволяет сделать выводы, что половина студентов (55 %) перед тем, как совершить свое путешествие в Россию самостоятельно искали информацию о стране, ее традициях и культуре, 25 % получили сведения от представителей университета и только 10 % не готовились к поездке за границу, а другие 10 % вообще не ответили на этот вопрос. Это говорит о том, что большинству японских студентов было интересно узнать, куда они едут и что их ожидает в другой стране.

На вопрос о трудностях, с которыми они встретились в Томске, 77 % ответили, что это языковой барьер, а 23 % указали на разницу климатических условий. Что же явилось главным обстоятельством для возникновения интереса к изучению русского языка? Самой популярной причиной является наличие русских друзей и желание общаться с ними на их родном языке, а также любовь к русской литературе, искусству и культуре, потребность в изучении иностранных языков и даже страсть к российскому фигурному катанию.

В процессе изучения 85 % сохранили свой интерес и ответили, что им нравится учить русский язык и лишь 15 % дали отрицательный ответ.

Среди трудностей, возникших на стадии работы Школы 45 % анкетированных отметили большой объем лексического материала для запоминания, 20 % пожаловались на сложность произношения, по 10 % – на трудности грамматики и подготовку домашнего задания и 15 % указали на употребление большого количества слов и большой объем заданий.

Особенно радует тот факт, что повышению интереса к изучению иностранного языка на уроке способствовали выбор методов обучения и поведение учителя, 62 % отметили для себя важную роль преподавателя, 15 % оценили использование преподавателем интересных учебных материалов, 15 % – применение технических средств, а 8 % заявили о необходимости использования разговорной речи с каждым студентом индивидуально, что, по моему мнению, не является возможным в группе из 12-ти человек.

Не менее важным является вопрос об использовании языка-посредника для студентов, начинающих изучать иностранный язык. В данном случае, речь идет об английском языке, который является языком межнационального общения. Около половины обучающихся (55 %) считают, что английский очень помог в освоении русского языка, 30 % указали на то, что он помог незначительно, по 8 % пришлось на ответы «возможно его исключить» и «мне не помог, необходимо исключить». Из этого можно сделать вывод, что иностранные студенты предпочитают использование языка-посредника при освоении русского языка на начальном этапе для объяснения правил и заданий.

В конце анкетирования были предложены вопросы, относящиеся непосредственно к оценке работы Школы русского языка и культуры для японских студентов. Средняя оценка, которую поставили участники Школы – 4, 5 балла. Показатели, которые оценивались: работа над произношением, лексический и грамматический материал, занятия, посвященные русским традициям и обычаям. Следует отметить, что те, студенты, которые не испытывали трудностей со здоровьем и в общении, регулярно посещали занятия, участвовали в культурной программе поставили высокие оценки. Важно отметить, те старания, которые показали студенты на мастер-классах по изготовлению традиционных обереговых русских кукол.

В целом, проведение Школы понравилось и запомнилось, особенно была отмечена культурная программа, в которой приняли участие и русские студенты, изучающие японский язык в ТГПУ. Многим запомнилась русская еда, угощение борщом и блинами. Организаторы Школы провели интересные презентации по празднованию Масленицы в России, а русские студенты сопровождали участников Школы на городские мероприятия, посвященные этому событию.

Среди пожеланий и предложений можно отметить следующее: как важно для японских студентов получение информации о том, что будет изучаться завтра, для того, чтобы подготовиться заранее. Также необходимо учитывать их желание больше говорить на уроке по – русски, чем писать.

Самым важным является ответ на вопрос «будете ли вы продолжать изучать русский язык?». Все ответили положительно. 54 % планируют продолжить обучение на занятиях в своем университете, 23 % отметили «другое», не давая пояснения, по 8 % пришлось на ответы «буду изучать дистанционно» и буду изучать на языковых курсах в своей стране».

Мониторинг краткосрочных курсов русского языка для японских студентов позволяет сделать следующие выводы:

Несмотря на то, что большинство иностранцев готовятся к своему путешествию и обучению в России, сталкиваясь с реальностью они испытывают проблемы, которые оказывают на них отрицательное влияние. Смена климата, языковой барьер приводит их в замешательство, поэтому важно создать положительный эмоциональный фон между студентами и преподавателем.

Трудности, которые возникли у студентов в процессе обучения не повлияли на их интерес к продолжению изучения русского языка. Важнейшую роль в этом сыграл преподаватель и методы его работы. Если студенты во время занятий ощущают поддержку со стороны преподавателя, его готовность помочь в процессе обучения, это позволяет им расслабиться и чувствовать себя комфортней, легче адаптироваться к факторам на которые они не могут повлиять. При выборе материала для работы важно учитывать тот факт, что для студентов из Японии, характерен исполнительный стиль. Они предпочитают решать четко поставленные задачи, используя при этом известные средства. Изучение русского языка представляется



ими как познавательный и культурнозначимый процесс, аналогичный процессу овладения определенным инструментом познания другого культурного мира [3]. В обучении японцев языку важно учитывать этот феномен.

Главной целью обучения иностранного студента на начальном этапе является получение коммуникативных навыков и умений. Преподавателю необходимо создать благоприятные условия для овладения русским языком. В своей работе ему важно использовать технологии, методы и приемы, которые мотивировали бы иностранных студентов на изучение русского языка [4]. Поэтому преподаватель должен использовать на уроке технические и аудиовизуальные средства обучения при работе над фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. На занятиях в Школе учитель использовал видео и музыкальные файлы: слайды, иллюстрации, песни, которые значительно повысили эффективность усвоения студентами языкового материала, стимулировали их творческую активность. В конце курса был проведен итоговый тест, на котором 90 % японских студентов показали хорошие результаты. В заключении каждый студент подготовил свою зачетную презентацию на русском языке, в которой он представил информацию о себе, своей стране, ее традициях, музыке, еде и пр.

Опыт проведения Школы показал, что слушатели курсов русского языка испытывают такие же трудности адаптации, как и иностранные студенты, прибывающие для обучения в Россию на длительный срок. И усилия международного отдела, преподавателей и других сотрудников университета направлены на то, чтобы помочь справиться с этими трудностями для успешной учебной деятельности.

#### *Литература*

1. Хассан Мохамед А. Хассан Социокультурная адаптация арабских студентов в российских вузах в процессе занятий спортом // Культура физическая и здоровье. Изд-во: Воронеж. гос. пед. ун-та, 2012. № 3. С. 51–53.
2. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов – М.: Высш. шк. 2003. С. 334.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. - Мн. 2011. С. 309.
4. Каменева Е. В. О роли современных компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (75). С. 87–89.

## УГАСАНИЕ ПАРАДИГМЫ БЫТИЙНЫХ ГЛАГОЛОВ В НАРЫМСКОМ ДИАЛЕКТЕ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЯЗЫКОВОЙ АТТРИЦИИ

С. В. Ковылин

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: А. Ю. Фильченко, к. ф. н. доц.

Данная статья освящает изменения парадигмы бытийных глаголов в нарымском диалекте селькупского языка на двух диахронических срезах. Для анализа были взяты данные архивов по полевым записям ЯНС ТГПУ охватывающие периоды: первый – 1984–1985 года, второй 2011 г.

Перед тем как перейти к непосредственному рассмотрению и анализу парадигмы бытийных глаголов на двух временных срезах нам необходимо рассмотреть некоторые вопросы теории.

Итак, селькупский язык является представителем южно-самодийской группы уральской языковой семьи и представляет собой совокупность диалектов существенно отличающихся друг от друга на всех лингвистических уровнях [1, с. 4].

Нарымский диалект относится к центральной диалектной группе селькупского языка по классификации С. В. Глушкова (основана на классификации Т. Янурика с некоторыми дополнениями (Januric, 1978. С. 77–104; Кюннап, 1985 С. 135–136) [2, с. 49–54].

Селькупский язык принадлежит к агглютинативно-синтетическим языкам номинативного строя с типичным порядком следования основных элементов предложения SOV [3].

Под бытийными глаголами мы будем понимать глаголы обозначающие существование, присутствие чего либо, такие глаголы как: *быть, являться, находиться*; и их отрицательные эквиваленты, например, глагол *отсутствовать*.

Для нарымского диалекта селькупского языка такими глаголами будут: /e:/ – ‘быть’; /n'etu-/ – ‘отсутствовать’; /čaŋgu-/ – ‘отсутствовать’.

Так как нашей задачей является сравнить парадигму глагола на двух временных срезах, необходимо рассмотреть, что под ней понимается. Итак, под глагольной парадигмой принято понимать словоизменительную систему глагола, которая включает парадигму спряжения, изменения по родам, по чис-

лам, по временам, а также парадигму наклонений [4]. Глагольная парадигма селькупского языка включает в себя все словоизменяемые суффиксы. В данной статье мы рассмотрим лишь словоизменение по лицам и числам.

Уже в течение четырех столетий языки народов Сибири с нарастающей интенсивностью взаимодействуют с русским языком как в социолингвистическом, так и структурном планах. За это время сибирские этносы прошли путь от начальных форм индивидуального и группового двуязычия и отдельных культурных лексических заимствований до повсеместного двуязычия, нередко с функциональным преобладанием русского языка [5, с. 84–85]. На примерах, данное влияние можно на примерах увидеть в кетском и эвенкийском языках [6] хантыйском и селькупском языках [7].

Как отмечает Ю.А. Морев (Морев 1977: 53) начиная с 17 века возрастает влияние русского языка на селькупский [Бэккер 1995: 12]. В последнее время фактически каждый селькуп, владеющий родным языком, проживающий в пределах южного диалектного ареала, является билингом. Доминирующее влияние русского языка является источником языковой интерференции, а также языковой аттриции, приведшей к частичной деградации/угасанию парадигм бытийных глаголов в селькупском языке. При этом под Интерференцией понимаются случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в результате языкового контакта (при условии, что говорящие знают больше языков, чем один) [8, с. 22]. Под аттрицией понимается искажение речи на родном языке под воздействием усвоенного языка страны пребывания; утрата ими своего родного языка под влиянием другого, господствующего. Аттриция может быть индивидуальной или относящейся к группе лиц, к целому этносу [9].

На примере нарымского диалекта селькупского языка мы рассмотрим языковую аттрицию парадигмы бытийных глаголов на 2-х временных отрезках: первый временной срез относится к 1984–1985 годам, когда в ходе этнолингвистической экспедиции был собран языковой материал (Том 65 архив ЯНС ТГПУ); второй временной срез относится 2011 году, когда в рамках этнолингвистической экспедиции был записан специальный опросник «Отрицание». Отсюда следует, что диахроническая глубина исследования составляет около 25 лет.

**Итак, рассмотрим парадигму бытийных глаголов на первом этапе (1984–1985).**

**01. С 65; стр. 78–91; «Старое предание» (1984 г.)**

*ugoxt amdi-l-qum ell-a e-ppi-mi-nd-a.*  
раньше сидеть-ADJz-человек жить-3SG.sub быть-DUR-PSTN-EVID-3SG.sub  
Раньше князь жил-был (оказывается).

**02. С 65; стр. 181–190; «2Рассказ о жизни» (1984 г.)**

*tabe-la e-j-a ili n'etu-γ-ak.*  
белка-PL быть-PRS-3SG.sub или отсутствовать-PST-1SG.sub  
Белки есть или нет?

**03. С 65; стр. 62–77; «Сказка про брата и сестру» (1984 г.)**

*manni-mb-idi, γir čaŋg-w-a, t'imna-di naj čaŋg-w-a.*  
посмотреть-DUR-3SG.ob снег отсутствовать-PRS-3SG.sub брат-POSS.3SG тоже отсутствовать-PRS-3SG.sub  
Смотрит, снега нет, брата тоже нет.

**04. С 65; стр. 78–91; «Старое предание» (1984 г.)**

*amba čenčī-mb-a sidi t'imn'a-ssi-R e-ppi-mb-aR.*  
мать говорить-PSTN-3SG.sub два брат-FAM.COLL-3DU.sub быть-DUR-PSTN-3DU.sub  
Мать говорила, что два брата было.

**05. С 65; стр. 92–99 «Дочь Земли» (1984 г.)**

*ko-mb-ad kaw-l'ika-t n'arg e-j-adit.*  
найти-PSTN-3SG.ob капля-DIM-3PL красный быть-PRS-3PL  
(Она) увидела (нашла) капельки красные.

Вышерассмотренные примеры представляют небольшую часть от основной массы примеров зафиксированных в этот период. Практически во всех проанализированных, в том числе и представленных, примерах (с небольшими исключениями) наблюдается полное проявление глагольной парадигмы – согласование глагольных маркеров с субъектом действия.

**Перейдем к рассмотрению парадигмы бытийных глаголов на втором этапе (2011).**

**06. SelNeg 034 (2011)**

*kana-nan li e-j-a / e-k.*  
собака-LOC кость быть-PRS-3SG.sub быть-3SG.sub  
У собаки есть кость.

### 07. SelNeg 035 (2011)

*kana-nan li čang-w-a / netu-k.*  
собака-LOC кость отсутствовать-PRS-3SG.sub отсутствовать-3SG.sub  
У собаки нет кости.

### 08. SelNeg 051 (2011)

*na kana-nan e-j-a kiba kana-la.*  
этот собака-LOC быть-PRS-3SG.sub маленький собака-PL  
(Смотри,) оказывается у собаки есть щенки.

### 09. SelNeg 084, 085, 086 (2011)

*na e-d-ə-get kana-la netu-k / čang-w-a / a e-j-a.*  
DET деревня- собака-PL отсутствовать- отсутствовать- NEG быть-PRS-  
EP-LOC 3SG.sub PRS-3SG.sub 3SG

В этой деревне нет собак.

### 10. SelNeg 087 (2011)

*ta-nan paja e-j-a.*  
1SG-LOC жена быть-PRS-3SG.sub

У меня есть жена.

### 11. SelNeg 089 (2011)

*ta-nan paja e-j-a ali čang-w-a / netu-k.*  
2SG-LOC жена быть-PRS-3SG.sub или отсутствовать- отсутствовать-  
PRS-3SG.sub 3SG.sub

У тебя жена есть, или нет?

Вышерассмотренные примеры составляют часть от зарегистрированных примеров из опросника «Отрицание». Во всех проанализированных, в том числе и приводимых нами примерах, копула /e:/ ‘быть’ и отрицательные бытийные предикаты /čangu-/ и /n'etu-/ ‘отсутствовать’ всегда используются в 3л. ед.ч. (суффиксы /-a, -k/ – 3SG.sub), даже тогда, когда должно быть согласование с субъектом в 1л. ед.ч. (1SG), 2л. ед.ч. (2SG) и 3л. мн.ч. (3PL). Рассмотренные примеры показывают утрату парадигмы бытийных глаголов. Таким образом, (суффиксы /-a, -k/ – 3SG.sub) в наших примерах, получают более широкую дистрибуцию и начинают использоваться вместо других маркеров лица-числа.

<sup>1</sup> Суффикс /-k/ – 3SG.sub имеет соответствующий ему омоним суффикс /-(a)k/ – 1SG.sub. Это ставит дополнительный вопрос о его значении при использовании с субъектом в 1 л. ед. ч.

Здесь хорошо прослеживается интерферирующее влияние русского языка, где бытийные глаголы, использующиеся в настоящем времени, имеют всего лишь одну неизменяемую форму, появляющуюся с любым субъектом действия. Скорее всего, в селькупском языке происходит уподобление русской модели использования бытийных глаголов, при которой остается лишь одна неизменяемая форма лица и числа.

Проанализировав данные двух временных срезов, на примере бытийных глаголов, можно выявить изменения, произошедшие в языке за последние 25 лет. На основании проведенного анализа можно отметить, что парадигма словоизменения по лицам и числам резко сузилась из полноценной, где бытийный глагол и его отрицательный эквивалент свободно согласовывался с субъектом действия, до ограниченной, где как утвердительный, так и отрицательный бытийные глаголы, маркированные суффиксом 3л. ед. ч. используются с любым субъектом. Предполагается, что на 2011 г. можно встретить случаи, где может быть проявлена более полная парадигма глагола. В целом, на сегодняшний день осталось 1–2 компетентных носителей нарымского диалекта селькупского языка. Доминирующий русский язык отразился интерференцией в данном диалекте селькупского языка на всех лингвистических уровнях. Параллельно с рассмотренным материалом наблюдается упрощение всей морфологической системы языка. Необходимо отметить, что южные и центральные диалекты селькупского языка находятся на грани исчезновения и требует дальнейшего изучения.

#### **Архив ЯНС ТГПУ**

SelNeg: «Опросник „Отрицание“», адаптирован и записан 2011, р. ПарABEL, А. Фильченко. Полевой архив ТГПУ.

С-65 Селькупы (данные экспедиций). Ильяшенко И.А.; Нельмач, 1984–1985. Том 65. Архив ЯНС ТГПУ.

- 1) 2Рассказ о жизни (нарымский диалект). С-65 стр. 181–190;
- 4) Дочь Земли (нарымский диалект). С-65; стр. 92–99.
- 2) Сказка про брата и сестру (нарымский диалект). С-65 стр. 62–77;
- 3) Старое предание (нарымский диалект). С-65; стр. 78–91;

#### ***Литература***

1. Быконя В.В., Кузнецова Н.Г., Максимова Н.П. Селькупско-русский диалектный словарь. Томск: Издательство ТГПУ, 2005. 348 с.

2. Тучкова Н.А. Селькупы: Очерки традиционной культуры и селькупского языка: монография / Н.А. Тучкова, С.В. Глушков, Е.Ю. Кошелева, А.В. Головнев, А.В. Байдак, Н.П. Максимова; ТПУ. – 2-е изд. испр. и доп. – Томск: Изд-во ТПУ, 2013. – 318 с.
3. Селькупский язык. Языки народов Сибири, находящиеся под угрозой исчезновения. Отдел Севера и Сибири ИЭА РАН [<http://lingsib.iea.ras.ru/tu/languages/selkup.shtml>].
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
5. Л.А. Ильина Структурные изменения в селькупском языке как следствие языкового контакта. Институт филологии СО РАН, Новосибирск (стр. 84–90) / Проблемы документации исчезающих языков и культур. Материалы международной конференции «21-е Дульзеновские чтения» (Часть 1) – Уфа-Томск: Восточный университет 1999, 259 с.
6. Галямина Ю.Е. Структурные типы переключения кода в речи носителей исчезающих языков (на материале кетского и эвенкийского языков) // Вестник ТГПУ. Выпуск № 1. Томск: Изд. ТГПУ, 2012, С. 96–100.
7. Ковылин С.В. Бытийное отрицание в восточно-хантыйском и центрально-селькупском диалектах // Вестник ТГПУ. Выпуск № 3. Томск: Изд. ТГПУ, 2013 С. 99–105.
8. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. Киев: «Вища школа», 1979. 268 с.
9. Панькин В.М. Языковые контакты: краткий словарь / В.М. Панькин, А.В. Филиппов. Москва, Флинта, 2011. 160 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКСИКИ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА**

*Е. О. Собашиникова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. А. Ким, к. ф. н., док.

Лексика любого языка не является бессистемной. Задача ученых-лингвистов – найти системные связи в лексике и описать их. Это особенно актуально для бесписьменных языков, в частности для селькупского. Связано это с тем, что лексика как система является наименее разработанной частью само-дистики. Целью данной статьи является рассмотрение некоторых способов систематизации лексики и поиск эффективных путей для исследования лексики селькупского языка.

Существует множество способов для систематизации лексики, например, теория семантических полей, теория прототипов, категоризация, тезаурусный метод и другие. Но какой бы язык ни был выбран, мы увидим много общего в формировании

лексических групп, так как лексико-семантические категории относятся к лингвистическим универсалиям. Многие из данных способов были применимы к селькупскому языку.

**Семантическое поле** – это совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим семантическим признаком. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривались единицы лексического уровня – слова; позже в лингвистических трудах появились описания семантических полей, включающих также словосочетания и предложения. В основе теории семантических полей лежит представление о существовании в языке некоторых семантических групп и о возможности вхождения языковых единиц в одну или несколько таких групп.

Семантическое поле обладает рядом основных свойств:

1. Семантическое поле интуитивно понятно носителю языка и обладает для него психологической реальностью.
2. Семантическое поле автономно и может быть выделено как самостоятельная подсистема языка.
3. Единицы семантического поля связаны теми или иными системными семантическими отношениями.
4. Каждое семантическое поле связано с другими семантическими полями языка и в совокупности с ними образует языковую систему.

Примеры лексико-семантических полей на примере селькупского языка: флоры, фауны, календарных названий, географических терминов, терминов родства и свойства, культовой лексики и др. [1, с. 46]

Категоризация – это мысленное отнесение объекта к определенной категории, которое внешне осуществляется с помощью языка в языковой и графической форме; это знание категорий объектов и явлений и их названий с одной стороны, а с другой – сам процесс отнесения тех или иных объектов к конкретной категории [2, с. 23]. В узком смысле категоризация – это подведение явления, объекта, процесса под определенную рубрику опыта, категорию и признание его членом этой категории. В более широком смысле категоризацией является процесс образования и выявления самих категорий, членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их



к меньшему числу разрядов или объединений, а также результат классификационной деятельности. Категоризация помогает придать воспринятому миру упорядоченный характер, систематизировать наблюдаемое и увидеть в нем сходство одних явлений в противовес различию других. Она является одним из ключевых понятий при описании познавательной деятельности человека и связана практически со всеми когнитивными способностями и системами в когнитивном аппарате человека. Помимо этого, категоризация связана со многими операциями, совершаемыми в процессе мышления: отождествлением, установлением сходства и подобия и др. [3, с. 46] Категории языка могут быть лексическими и грамматическими, например, во многих языках (в русском, английском, немецком, селькупском и др.) есть категория падежа, лица, числа, времени глагола и др.

Большой интерес представляет ономазиологический подход к систематизации лексики. На основе этого подхода строятся идеографические словари. Идеографические (тематические) словари составляются по принципу системы понятий, которые выражаются языковыми единицами, и являются неалфавитными. Для таких словарей вырабатывается особая классификация понятий, и все слова, включенные в словарь, располагаются согласно данной классификации. Также существует особый тип идеографических словарей, который содержит рисунки, отображающие какую-то реалию. Такой вид словарей называется «картинным словарем».

Разновидность идеографических словарей – тезаурус. В них указаны семантические отношения (синонимы, антонимы, паронимы, гипонимы, гиперонимы и др.) между лексическими единицами. Тезаурусы являются одним из действенных инструментов для описания отдельных предметных областей. В отличие от толкового словаря, тезаурус выявляет смысл не только с помощью определения, но также и с помощью соотнесения слова с другими понятиями и их группами.

Использование тезаурусного метода дает исследователю ряд преимуществ, одним из которых является компактное и обзорное представление системных отношений. Помимо этого тезаурусный метод позволяет расширить число возможных «точек доступа» к любому (в том числе и к селькупскому) словарю, обеспечивая тем самым возможность перехода от понятия

к слову. Центральное место в любом тезаурусе занимает его систематическая часть – алфавитно-упорядоченный перечень дескрипторов (основных понятий с относящимися к ним словами) и ключевых слов. Ключевые слова связывают внутреннюю структуру тезауруса с его внешней структурой, образующей парадигматическими связями дескрипторов. А выявляются данные дескрипторы на основе изучения этнографического, исторического, фольклорного, словарного и текстового материала. Затем дескрипторы наполняются соответствующими основными лексемами. Понятийное поле каждого дескриптора основывается на единстве содержательного ядра слова. Каждый синоним в отдельности образует также свое словесное поле, основанное на единстве лексемы. В основном, одной лексеме соответствует несколько значений [4].

Для исследования лексики селькупского языка тезаурусный подход является весьма продуктивным, так как одновременно происходит не только систематизация лексики, но и ее некоторое толкование (что важно для селькупского языка, так как толковые словари еще не разработаны), благодаря связям в регистрах. Примером тезаурусного описания лексики является «Селькупская культовая лексика как этнолингвистический источник: проблема реконструкции картины мира» А.А. Ким, где автор описала и проанализировала культовую лексику селькупского языка, а также реконструировала фрагмент картины мира на ее основе [4]. Другим примером является «Лексика природного окружения в уральских языках» Норманской Ю.В. и Дыбо А.В. [5]. Эти авторы не только выявили и сравнили лексику природного окружения уральских языков, но и реконструировали в результате локализацию уральской прародины.

Нашей целью является описание лексики, характеризующей человека. Мы остановили свой выбор на тезаурусном методе, т.к. он помогает представить лексику в виде системы. В результате лексемы, принадлежащие к различным сферам одного семантического поля (а тезаурус объединяет семантические поля, составляющие регистр), могут быть рассмотрены в семантическом аспекте как взаимосвязанное явление.

Важными характеристиками человека являются антропоморфность и гендерность. При изучении словарей селькупского языка были выявлены определенные повторяющиеся

лексемы или части лексем, которые можно назвать маркерами антропоморфности и гендерности. Маркером антропоморфности можно считать лексему «kum», что в переводе с селькупского языка означает «человек». Эта лексема-маркер может сочетаться с другими лексемами для характеристики деятельности/профессии, этнической принадлежности и др.

Примерами лексем с маркером антропоморфности «kum» являются:

|                        |                       |
|------------------------|-----------------------|
| к,вэлчэдэл куп – рыбак | маджьэт куп – охотник |
| к,эдэлкуп – колдун     | нелькуп – женщина     |
| лэньэлк,оп – лентяй    | тыл гуп – татарин     |

К маркерам гендерности относятся «пē» для указания на женщину, а также «tiba» для указания на мужчину. Они встречаются в сложных селькупских лексемах для указания на половые различия. Но нужно помнить о том, что гендерность не только биологическое понятие, но и социальное.

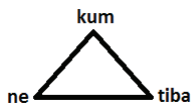
Для маркера гендерности «пē» примерами являются следующие слова:

|                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| нē – дочь                     | нелькуп – женщина             |
| неде <sup>т</sup> к – девочка | ньан <sup>т</sup> ня – сестра |

В качестве примеров для маркера гендерности «tiba» можно представить следующие лексемы:

тебэлг,оп – мужчина  
тыбыйкяку – мальчик  
тыбыня – брат [6].

Таким образом, антропоморфно-гендерные характеристики человека можно представить в виде схемы-треугольника, где антропоморфность варбализована маркером «kum», а гендерность маркерами «tiba» и «пē»:



#### *Литература*

1. Кузнецова А.И., Хелимский Е.А., Грушкина Е.В. Очерки по селькупскому языку. М.: Изд-во Московского ун-та, 1980.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та, 2000.
3. Кубрякова Е.С. Категория // Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

4. Ким А.А. Селькупская культовая лексика как этнолингвистический источник: проблема реконструкции картины мира. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Томск, ТГПУ, 1999.
5. Норманская Ю.В., Дыбо А.В. Тезаурус: лексика природного окружения в уральских языках. М.: Тезаурус, 2010.
6. Шимон Купер, Пустай Янош. Селькупский разговорник (нарымский диалект). Savariae, 1993.

## **СИТУАЦИЯ КАК МЕТОД СОВЕРШЕНСТОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ**

*В. М. Тарасов*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Дубровская, к.филол.н., доц.

Одной из главных особенностей диалогической формы общения является её ситуативность. Диалогическая речь считается преимущественно ситуативной, что означает, что часто её содержание может быть понято лишь с учётом той ситуации, в которой создаётся. Согласно определению А. А. Леонтьева ситуация представляет собой совокупность условий, необходимых и достаточных для того, чтобы обеспечить речевое действие по намеченному плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе [1, с. 21].

Таким образом, ситуация, тема и диалог необходимо связать не только во время естественного общения, но и в учебном процессе.

Согласно Е. И. Пассову, по характеру отношения к реальной действительности ситуации могут быть либо реальными, либо воображаемыми, воссоздаваемыми путём описания или наглядно – путём моделирования обстоятельств с помощью различных аудиовизуальных средств. Некоторые методисты вносят в определение «речевой» ситуации социальный аспект речевой коммуникации и выделяют, например, такие типичные коммуникативные ситуации: 1) разговор покупателя с продавцом; 2) разговор отца с сыном; 3) разговор начальника и подчинённого и т. д. [2, с. 6–8].

В зависимости от вида ситуации, положенной в основу обучения, Т. Е. Сахарова делит все речевые упражнения на две ступени. Под первой ступенью понимается обучение диало-

гической речи, имеющее характер малошагового действия на основе микроситуации. Благодаря данной ступени вырабатываются следующие умения:

1. реакция опорной репликой на ситуацию;
2. понимание реактивной реплики с опорой на ситуацию;
3. реакция на опорную реплику с опорой на ситуацию и использованием функциональных связей.

Второй ступенью Т. Е. Сахарова выделяет обучение диалогической речи на основе макроситуации, куда входят включает следующие этапы:

1. постановка задачи, коллективное составление диалога под руководством преподавателя (этот этап постепенно свортывается и со временем выпадает);
2. ведение диалога совместно с учителем (со временем также опускается);
3. самостоятельное ведение диалога учащимися.

«Макроситуация динамична, она призвана поддерживать развернутый диалог, давая логическую нить беседе и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Это внутренняя ситуация. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для обучаемого мотивы и цели. В этом состоит основная задача и основная трудность обучения диалогу», поясняет Т. Е. Сахарова [3, с. 95–96].

Ситуативный характер обучения диалогической форме общения облегчает для учащихся процесс говорения на иностранном языке. Многими психологами и педагогами, изучающими данную проблему, было отмечено, что при использовании ситуаций ученики демонстрируют лучшее закрепление усвоенного материала, чем при рассмотрении отдельных диалогов без участия ситуаций. Ситуации в классе помогают подготовить ученика к общению за его пределами, благодаря такому характеру обучения учащийся и педагог могут понять и оценить успехи ученика в овладении навыками диалогического общения.

Чтобы улучшить навыки диалогического общения у учащихся учитель может использовать в роли ситуации различные театрализованные постановки. Частое использование подобных постановок помогает уменьшить количество времени,

расходуемое учителем на постановку задач и ознакомление учащихся с ситуацией, благодаря чему ученики чаще могут выступать в различных ролях.

Такой приём показывает высокую эффективность в обучении, в развитии навыков и умений неподготовленной устной речи. Многие ученики охотно пробуют себя в различных амплуа. Участие в постановке даёт ученику возможность выразить себя и свой стиль общения. В результате постановки, все ученики становятся свидетелями использования иностранного языка, подсознательно запоминают различные речевые обороты и фразы, и связывают их с определёнными ситуациями общения, быстро усваивают связанную с ситуацией новую лексику.

Таким образом, при использовании ситуаций, ученик получает сильный мотив для изучения языка, который способствует его дальнейшим успехам в совершенствовании навыков диалогической речи и в овладении средствами языковой компетенции. Благодаря ситуациям создаётся языковая среда, приближенная к естественной. У учеников возникает возможность использовать практически весь материал, изученный ими в классе и за пределами классной комнаты. Учащиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами (в рамках определенных ситуаций), учатся автоматически их использовать при выполнении других коммуникативных заданий. Такие занятия дают дополнительную возможность для развития навыков аудирования: ученики воспринимают на слух речь других учащихся, позволяют им знакомиться с литературой страны изучаемого языка; способствуют их эстетическому воспитанию, и приобщению к культуре страны изучаемого языка.

#### *Литература*

1. Леонтьев А. А. Психология общения. 3-е издание. Москва: Смысл, 1999. 365 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, 2-е издание. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
3. Сахарова Т. Е. К вопросу об обучении диалогической речи на основе бытовой тематики студентов первого курса языкового вуза. Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе: материалы к симпозиуму. Минск, 1967. 287 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТОПОЛЕКСЕМ  
В ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ СЕЛЬКУПСКИХ СКАЗОК)**

*А. В. Терещенко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. А. Ким, д.филол.н., проф., зав. кафедрой  
лингвистики и межкультурной коммуникации

За все время своего существования человек стремился объяснить необычные явления или события, создавая истории с правдоподобным сюжетом, которые передавались следующим поколениям. Обычно в такие истории добавлялся назидательный элемент или элементы драматургии. Так возникли сказки, первоначально существовавшие в устной форме и составлявшие значительную часть фольклора всех народов мира. Со временем они заняли важное место в литературном творчестве как отдельный жанр.

Специфику успешного исторического развития и бытования сказки объясняют, в первую очередь, некоторые особенности ее текстовой организации. Сказка, отображая жизнь человека и его морально-ценностные ориентиры и установки в различных их проявлениях, затрагивает многие конфликты и проблемы, через которые обычно проходит каждый человек в своей жизни. Являясь сложной многогранной системой, сказка требует комплексного изучения и анализа.

В разное время исследование сказки проводилось с точки зрения различных лингвистических подходов и направлений. Жанр сказки привлекал внимание многих выдающихся отечественных и зарубежных лингвистов, литературоведов и специалистов в области фольклористики, в числе которых Е.А. Тудоровская, М.М. Бахтин, Г.Л. Пермякова, Э.В. Померанцева. Особый интерес представляют работы В.В. Виноградова и К.И. Шпетного, в которых анализируются жанровые характеристики сказки. Значительное количество исследований фольклорной и литературной сказки проводилось в русле литературоведческого анализа Дж. Стивенсоном, Н.Ф. Еремевой, М.Н. Липовецким и В.Я. Проппом [1, с. 84].

Каждый сюжетно-структурный элемент (зачин, фразы-клише, срединные формулы, поучительная концовка) являются

неотъемлемыми характеристиками жанра фольклорной сказки. Кроме того, собственные имена, в особенности топонимы и антропонимы, всегда занимали исключительно важное место в структуре как фольклорной, так и литературной сказки.

Семантика географического имени собственного (топонима) – это главный источник информации о лингво- и этнокультурном сказочном пространстве. Именно поэтому, как отмечают многие исследователи (В.В. Красных, В.И. Супрун, Ю.А. Карпенко, О.А. Бирюкова), в произведениях сказочного жанра практически не существует стилистически немаркированных, нейтральных собственных имен, но гораздо чаще встречаются смысловые имена [2, с. 76].

Сибирский прозаический фольклор представляет собой яркое и самобытное звено мировой фольклорной традиции. Это сложное и многоязычное явление, представленное произведениями устного народного творчества тюркских, тунгусо-маньчжурских, финно-угорских, палеоазиатских и самодийских этносов. Сказки коренных народов Сибири покоряют читателей удивительным переплетением фантастического и реального, богатством вымысла, деятельными и отважными главными персонажами. В сибирских сказках нет, как правило, дидактических нравовчений, а присутствуют лишь намеки на то, как лучше поступить в той или иной ситуации [3].

В жанровом отношении даже внутри одной сибирской языковой семьи фольклор крайне неоднороден. Если произведения сказочной прозы широко встречаются у всех народов, то героический эпос и некоторые разновидности повествовательного и песенного фольклора сохранились лишь у более крупных этносов. Е.Н. Кузьмина, один из крупнейших специалистов по сибирской фольклористике и этнографии, приходит к выводу, что фольклор коренных народов Сибири изучен с разной степенью детальности. Менее всего исследованным остается фольклор самодийских и палеоазиатских народностей [4, с. 47]. В силу этих обстоятельств, а также учитывая факт малочисленности данных этносов, находящихся на грани вымирания, фиксация и всестороннее изучение фольклорного материала представляются первостепенной и чрезвычайно актуальной задачей.

В данной статье речь пойдет об особенностях функционирования топонимов в прозаическом фольклоре одного из пред-



ставителей самодийского этноса – селькупов. Селькупские топонимы представляют значительный исследовательский интерес. В последнее время распространенными становятся антропологический, этнолингвистический, лингвокультурологический аспекты исследования топонимов.

Несмотря на значительный интерес к селькупской топонимии в целом, специальных исследовательских работ, которые представляли бы изучение топонимов на материале фольклорных сказок, в сущности, нет. Поэтому многие вопросы, связанные с выявлением роли топонимов в селькупском фольклоре, остаются недостаточно теоретически разобранными и осмысленными. Перечисленные выше утверждения определяют актуальность изучения топонимов в селькупском прозаическом фольклоре [5], [6], [7].

У селькупов существует немало мифов о происхождении мира и человека, строении мироздания, образовании отдельных ландшафтных объектов. В сказках часто встречаются вкрапления подобных мифологических преданий. Наличие конкретных мифов о происхождении того или иного топонима свидетельствует о том, насколько важны для селькупов были эти географические объекты. Так, горный хребет (*толлака*) считался объектом мифологизации и мог возникнуть, по поверьям, на месте брошенного гребня (*тинсы*), кремня (*шекыт ну*) или огнива (*шекы*). Если мифологический герой бросал на пути врага/преследователя точило, то оно превращалось в остров. Здесь следует упомянуть сказку «*Анга и Кеть*», записанную историком Н.А. Тучковой со слов информанта И. Карелина (с. Максимкин Яр, р. Кеть). Сказочный сюжет повествует о борьбе двух богатырей близ Богатырской горы (весьма вероятно, фольклорные мотивы отразились в наименовании топонима). Оба богатыря не докинули свое оружие до противника: копье одного из них прорубило землю и лес, тем самым создав русло реки Кеть. Топор другого силача пророборозил землю, где и пролегла река Анга [8, с. 104].

Подавляющее большинство селькупских богатырских сказаний связано с появлением различного рода топонимов. Если некогда на данной территории жил богатырь, то образование возвышенностей (гор, холмов, мысов, островов или яров) селькупы обычно связывают с его деятельностью. К примеру,

на месте, где от руки богатыря гибли враги, возникали горы, холмы, мысы. Если богатырь сам погибал в бою, то на месте его падения мог появиться каменный порог (или просто камень) на реке (подобный сюжет записан на р. Парабель). Типичным жилищем богатыря, как повествуют селькупские сказки, были «*мадурит карамо*» огромные землянки, на крышах которых росли священные леса, а затем возникали богатырские острова и мысы [8, с. 192–193].

Особенно часто в богатырских текстах упоминаются гидронимы: иногда с привязкой к конкретной реке, иногда без (например, в одном богатырском сказании говорится: «*Раньше на каждой речке свой богатырь был*»). Появление некоторых озер на своей территории селькупы связывают со смертью богатыря: так, в с. Иванкино и с. Сондорово бытует фольклорный мотив, согласно которому под телом мертвого богатыря земля провалилась и появилось озеро (*Квэзы поргыль то*). На р. Кеть записаны тексты о трех богатырях *Калгухе*, *Урлюке* и *Зубреке* и великанше *Тяпса-Мярга*. В с. Иванкино селькупы почитают богатыря *Соксара*. В районе р. Васюган зафиксирован сюжет о двух сильных богатырях (в сказках их имена не упоминаются), которые жили по разные стороны реки и перекидывали друг другу топор через реку [8, с. 192].

Подытоживая лингвистическую информацию, полученную из селькупских богатырских сказок, отметим, что появление топонима (или гидронима), как правило, связано с действиями по направлению к земной поверхности. Данные действия имеют стремительный, ускоренный, иногда молниеносный характер: падение, бросок какого-либо предмета на землю, резкое вонзание оружия в поверхность земли и т. д.

Однако наиболее популярным героем-богатырем в селькупском фольклоре является *Итте*. *Итте* совершает множество подвигов, путешествует, узнает мир, при этом все его деяния неразрывно связаны с гидронимами: в низовьях реки он борется с великаном-людоедом *Пюнэгуссе*; плавает вдоль берега моря, где встречает огромную птицу *Пюне*; на поверхности моря побеждает Рыбу с Шерстистым (Пятнистым) Рогом (*тари (неккыри) амди квэлы*) [9, с. 205–206].

Селькупский прозаический фольклор в целом характеризует наличие такого стилистического приема, как *метаморфоза*.

Следует отметить, что метаморфоза, по мнению Д.Э. Розенталя, гораздо колоритнее и динамичнее метафоры. Будучи немного категоричнее сравнения, метаморфоза отражает процесс перехода одного явления в другое, в то время как метафора и сравнение отражают результат [10, с. 329].

Согласно селькупским поверьям, все, что происходило с людьми, было вызвано воздействием высших сил или волшебства. Метаморфозы могли происходить не только с людьми, животными и растениями, но и с географическими объектами, ландшафтом в целом. Зафиксированы некоторые сказки, где перевоплощениям подвержены явления природы. Согласно селькупским мифологическим традициям, старуха-судьба *Илынты/Илынтель коты* предопределяла все метаморфозы, происходящие с людьми [11, с. 104–128]. Обычно метаморфозы имели многоступенчатую структуру, как в приведенных ниже примерах: 1) орган тела перевоплощается в часть ландшафта: легкое (*пука*) чертовки, утопленной в озере → болотистая местность, трясина (*ымпа*); 2) абстрактный предмет претерпевает изменения, превращаясь либо в другой предмет, либо в топоним: предмет → предмет/часть ландшафтной оболочки/кольцо → котел/чум/точило → остров → земля, поросшая мхом [9, с. 94–95].

Топонимы часто фигурируют в бытовых текстах, записанных со слов информантов. Для подобных текстов, как правило, не характерна сложная сюжетная канва, но они содержат ценные сведения о бытовом укладе, традициях и менталитете представителей селькупского этноса. Повествование может разворачиваться на фоне тополексем (чаще гидронимов); топонимы могут служить своеобразными природными ориентирами, позволяя селькупам верно выбирать маршрут и ориентироваться на местности. Так, в бытовом тексте «*Как я рыбачить ездила*» (записан Н.П. Максимовой от информанта Д.Н. Чининой, п. Каргасок, 1958 г.р.) гидроним (не указано конкретное название водного объекта, зафиксировано лишь селькупское слово *то* «озеро») служит фоном для рассказа, где носитель языка повествует о важном национальном виде промысла – рыбной ловле, особенностях рыболовных снастей и видах водного транспорта (в данном тексте – обласок, изготовленный из ствола кедра) [12, с. 147–148].

Подводя итоги, сделаем следующие выводы: пространство географических имен собственных фольклорной сказки следует

рассматривать как особый микромир, в котором отображается реальная действительность, знакомая каждому человеку. Вопрос особенностей функционирования топонимов в селькупском фольклоре практически не был подвержен специальным исследованиям. Приведенные в статье примеры подтверждают, что топонимы – часто встречающийся и практически неотъемлемый элемент селькупских сказок. Они тесно связаны с национальным менталитетом и вплетены в сюжетную линию сказочного произведения. Топонимы придают дополнительный колорит сказкам, способствуют лучшей передаче их содержания, создавая своеобразный национально-культурный фон. Кроме того, топонимы косвенно помогают интерпретировать контекст сказки. Не вызывает сомнений тот факт, что селькупские фольклорные топонимы – уникальный материал для изучения национальной ментальности и реконструкции картины мира коллективистского этноса.

#### *Литература*

1. Еремеева Н. Ф. Концептуальное пространство народной сказки: дис. канд. филол. наук. Черкассы, Черкасский гос. пед. ун-т, 1997. 193 с.
2. Репринцева Н. И. Семантика и функционирование имен собственных в фольклорной и литературной сказке: дис. канд. филол. наук. Майкоп, Адыгейский государственный университет, 2013. 381 с.
3. Фольклор народов Сибири [Электронный ресурс]. URL: <http://bsk.nios.ru/enciklopediya/folklor-narodov-sibiri-kuzminoу> (дата обращения: 20.04.2014)
4. Кузьмина Е. Н. Сибирский фольклор: материалы и исследования. СПб.: Изд-во Европейского дома, 2005. 299 с.
5. Селькупские сказки [Электронный ресурс]. URL: [http://www.teremok.in/narodn\\_skazki/Severn\\_skazki/selkupskie/selkupskie\\_skazki.htm](http://www.teremok.in/narodn_skazki/Severn_skazki/selkupskie/selkupskie_skazki.htm) (дата обращения: 22.04.2014)
6. Селькупские сказки [Электронный ресурс]. URL: [http://www.hobobo.ru/catalog/narodnye\\_skazki\\_byliny\\_skazaniya/selkupskie-skazki](http://www.hobobo.ru/catalog/narodnye_skazki_byliny_skazaniya/selkupskie-skazki) (дата обращения: 25.04.2014)
7. Волшебный мир сказок. Народные сказки. Селькупские сказки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fairy-tales.su/narodnye/selkupskie-skazki> (дата обращения: 25.04.2014)
8. Мифология селькупов / науч. ред. В. В. Напольских. Томск: Изд-во ТГУ, 2004. 382 с.
9. Тучкова Н. А. Фольклорные тексты с героем Итя в собрании А.И. Кузьминой // Вестник ТГПУ. 2013. № 2 (130). С. 205–208.
10. Розенталь Д. Э. Справочник по стилистике русского языка. М.: Айрис-Пресс, 2013. 496 с.
11. Хелимский Е. А. Самодийская мифология // Мифы народов мира. М., 1982. Т. 2. С. 104–128.
12. Полевые записи фонда Лаборатории языков и народов Сибири ТГПУ / Сост. Н. П. Максимова. Томск: ТГПУ, 1983. Т. 60. С. 147–148.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЛЯ МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Н. Г. Барковская*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. В. Обсков

Скажи мне – и я забуду,  
покажи мне – и я запомню,  
дай мне сделать – и я пойму.

*Конфуций*

Мне хотелось бы начать свою статью именно с этого изречения. Столкнулась я с ним случайно, готовясь в очередной раз к урокам. Простота и правильность этой «теоремы» всколыхнула мои чувства и эмоции. Я работаю с учениками начальной школы, можно сказать, первый год и прежде чем приступить к работе каждый раз пытаюсь найти что-то новое и подходящее в методике для себя и ребят, которых я учу. Хорошо помня свои школьные годы, насколько тяжело и скучно было «зубрить» слова на английском, пытаюсь по максимуму облегчить этот тяжелый труд для детей. Плюс ко всему спецификой нашей школы, а может и остальных сельских школ является наличие большого числа ребят «со справками», халатного отношения родителей в образовании их детей. Никогда не забуду слов наших педагогов: «Что ты им на уроке дашь, с тем они к тебе и вернуться». Но как научить маленьких детей, которые и на русском грамотно выражаться не умеют, огромному количеству лексических единиц, грамматическим структурам, произношению, а хотелось бы еще добавить, что-то из культуры и географии англоязычных стран, и все это на одном уроке. Но как говорится, все гениальное – просто. Игра – вот панацея от всех болезней, таких

как скука, лень, отсутствие мотивации, и как следствия плохих оценок. Ее использование дает хорошие результаты, повышает интерес ребят к уроку, позволяет сконцентрировать их внимание на главном – овладение речевыми навыками в процессе естественной ситуации, общения во время игры [1].

Игра – превосходный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроках при изучении «нудных» лексических единиц. В игре все равны, прекрасный помощник в снятии скованности и не уверенности ребенка. Сколько раз я наблюдала, как неуверенный в себе малыш полностью раскрепощался, принимал активное участие в процессе, а самое главное таким ненавязчивым методом я каждый раз добивалась своей педагогической цели- изучения или закрепления изученного материала. Но, как говорится – у каждой медали две стороны. В своей практике я столкнулась с такой проблемой, как неумение ребят вести себя в коллективе, проявлять взаимоуважение и взаимопонимание. Возможно, это следствие «компьютерно – игрового» воспитания детей. Поэтому, в первую очередь стараюсь использовать игры, вырабатывающие позитивный и созидательный характер. Для начала использовала мягкую игрушку, в качестве собеседника и партнера для «исправления ошибок». Во-первых, игрушка изначально настраивает на позитивный лад, это тот неотъемлемый атрибут, который сопровождает нас с самого рождения. И ученик спокойней реагирует на исправление, нежели это было бы сказано учителем напрямую или одноклассником.

Далее перехожу на коллективные игры, где принимают участие весь класс, если не позволяет количество, делю на группы: участники и зрители, которые также участвуют в процессе.





В начальных классах использую много игр по изучению и закреплению знания алфавита, таких как: «кто лишний», «найди свой домик», «где моя соседка», и так далее. Вариантов игр множество, главное дети с энтузиазмом принимают участие и добиваются поставленной цели.

Во время устного вводного курса школьники знакомятся с большим количеством лексических единиц. И большую помощь в освоении этих слов оказывает игра в «Учителя и ученики». Ученик в роли учителя задает вопросы школьнику, показывая картинку с изображением определенного предмета, на которые тот отвечает. Я стараюсь, чтобы в паре работали слабо подготовленный с хорошо подготовленным.

И только пройдя все эти этапы, я перехожу на командные игры. В наше время тяжело сбить ребят в сплоченные группы, каждый желает проявить свою индивидуальность, быть первым, старается задеть менее подготовленного ученика. Я думаю, очень важно с самого «мальства» приучать ребят к играм – подвижным, дидактическим, командным, вызывать у них чувство ответственности и обязанности перед остальными ребятами. Такие игры, как «черный ящик», пантомима всегда вызывают у ребят смех и позитивный настрой. Работая воспитателем по внеурочной деятельности, стала все чаще использовать подвижные игры на английском языке, такие как «What is the time, Mr. Wolf?», ручеек.

Про ручеек хотелось бы уточнить, что наличие игрушки подразумевает игру в помещении, в то время, как в «Волка» можно поиграть и на улице.

Большое значение в нашей жизни, а в жизни ребенка особенно имеют праздники. И я думаю, можно хотя бы пару уроков в четверти сделать действительно праздничными, ну а тем предостаточно: Рождество, День матери, пасха и другие.



Работа над проблемой использования игровой технологии в обучении английскому языку дает свои положительные результаты: в начальных классах повысился не только уровень мотивации и заинтересованности, но и как следствие успеваемость. Работа конечно же не закончена, и требует постоянного исследования; и я думаю, будет сопровождать меня на всем педагогическом пути.

#### *Литература*

1. <http://petrova.21416s01.edusite.ru/p20aa1.html>.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. М.: Просвещение.
3. Выгодский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.

## **ДЕДУКТИВНЫЙ И ИНДУКТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЕ ОБЩЕНИЯ**

*А. А. Бекасова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: М. А. Русина, ассистент кафедры  
лингвистики и лингводидактики

Диалог – это один из видов речевой деятельности. Диалогическая речь предназначена для непосредственного, контактирующего обмена информацией между двумя или несколь-



кими собеседниками. В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которых составляет его сущность. Диалогическая речь является наиболее распространенной формой речевого общения [1].

Диалог представляет собой акт непосредственного общения двух людей, протекающего в форме ситуативно обусловленных речевых действий; акт, возникающий по инициативе одного из говорящих в процессе его деятельности, когда обстоятельства создают перед ним проблему, которую он может решить только путем вовлечения в эту деятельность другого лица, в связи с чем их общение развивается в направлении разрешения данной проблемы и угасает с ее разрешением [2].

Диалогическая речь – это и сам процесс речевой деятельности, возникающий в ходе взаимодействия собеседников в определенной ситуации, и его результат, т.е. текст.

Цель данной статьи – изучить основные аспекты дедуктивного и индуктивного подходов к обучению диалогической форме общения. Согласно поставленной цели выделяются следующие задачи: рассмотреть принципы действия двух подходов, ознакомиться с предполагаемыми действиями учителя и учащихся в рамках данных подходов, изучить основные различия между индуктивным и дедуктивным подходами к обучению диалогу.

Обучение коммуникативной способности управления диалогическим общением оказывает большое влияние на развитие комплексного умения вести беседу, используя различные инициативные и ответные реплики в виде возражения, дополнения, сообщения сведений, запроса уточняющих сведений, а также является основой дополнения ранее освоенных тем новыми ситуациями.

Одной из психологических особенностей диалогической речи является зависимость реплики одного партнера от речевого поведения другого. Учащиеся должны воспринимать, понимать реплики собеседника, а также планировать и давать свой ответ. В связи с этим, необходимым является обучение своевременному и достаточно быстрому реагированию на высказывания партнера [3].

При обучении диалогической форме общения на уроках иностранного языка могут возникнуть некоторые трудности, связанные с недостаточной сформированностью психических

механизмов диалогической речи учащихся. Как правило, к ним относятся быстрота реакции на реплики партнера, способность планирования логического хода диалога [4].

Рассмотрим два пути обучения диалогической форме общения – дедуктивный и индуктивный. Более широко используемым является дедуктивный путь обучения. Его использование предполагает наличие диалога-образца и определенную работу с ним. Диалог-образец считается эталонным и используется с целью создания подобных диалогов.

В данном случае с целью создания собственных диалогов могут быть использованы тексты самих диалогов-образцов, содержание речевой установки учителя на создание трансформированных диалогов, описание ролей, предполагаемых для собеседников [3].

Очевидно, что использование данного подхода является наиболее оптимальным для обучения типовым диалогам. В данном случае учителем осуществляются примерно следующие действия:

- Установка наиболее типичных ситуаций диалогического взаимодействия в рамках изучаемой темы;
- Составление диалогов-образцов с использованием принятых для данной речевой ситуации речевых оборотов и клише;
- Представление учащимся новых слов и речевых структур диалога;
- Организация работы с текстом диалога, направленной на полное понимание и запоминание данного диалога и т. д.
- От учащихся предполагается выполнение следующих действий:
  - Изучение новых слов, речевых структур и оборотов, клише;
  - Ответ на поставленные учителем вопросы к тексту диалога;
  - Полное или частичное запоминание и/или воспроизведение данного диалога и т. д.

При применении дедуктивного метода обучения учащиеся сначала прослушивают диалог, читают его по ролям, заучивают данный диалог частично или полностью. После прохождения этих этапов происходит отработка отдельных элементов диалога, варьирование его лексического наполнения, что позволяет учащимся далее вести подобные диалоги на данную тему. Использование дедуктивного метода предполагает, что языковая

система усваивается путем «сверху вниз». Это означает, что развитие происходит при помощи выделения элементов из целого, т.е. в первую очередь воспринимаются крупные интонационно-синтаксические блоки, а затем их отдельные элементы [5].

Недостаток дедуктивного подхода заключается в том, что основное внимание уделяется формальной стороне речи. При этом данный метод не способствует развитию самостоятельного использования материала в речи [6].

Последовательность перехода от целого диалога к усвоению его отдельных элементов способствует преждевременному запоминанию данных элементов в той же взаимосвязи, которая используется в конкретном диалоге-образце. Это является причиной механического заучивания и ограничения возможности свободного ведения диалога в другой ситуации [7].

Вторым подходом является индуктивный подход к обучению диалогу. Данный путь обучения диалогической форме общения предполагает последовательное освоение элементов конкретного диалога, затем самостоятельное ведение диалога на основе учебно-речевой ситуации.

Индуктивный метод обучения диалогической форме общения предполагает такие этапы подготовки к ведению диалога как формирование навыков употребления языкового материала, присущего диалогу; развитие психологических механизмов диалогической речи; совершенствование навыка взаимодействия с партнерами в условиях речевой ситуации.

При использовании индуктивного подхода наличие диалога-образца не предусмотрено. Несмотря на данное условие, речь идет о совершенствовании таких диалогических умений и навыков как: использование различных типов вопросов, предоставление логичных и последовательных ответов на поставленные вопросы, употребление вводных речевых структур и клише, выражение согласия, просьбы, сомнения, неудовольствия и т. п. [3].

Наибольшее затруднение у учащихся вызывают следующие моменты:

- Способность составления содержательно ценных вопросов, определяющих общение и облегчающих понимание речевой задачи для собеседника;
- Умение задавать вопросы, провоцирующие необходимые ответы собеседника;

– Планирование ряда вопросов, направленных на получение необходимых сведений.

В данной ситуации учителю предлагается совершить ряд действий, направленных на обучение грамотному использованию вопросов. В первую очередь, важен личный пример. Учителю стоит формулировать содержательные, творческие, проблемные вопросы, избегать вопросов бессмысленных и формальных. Также, необходимо учить самостоятельному мышлению, побуждать учеников к спору или уточнениям. Эффективным способом является и выполнение учебных заданий, напрямую связанных с реальными жизненными ситуациями, условиями и потребностями, т.к. понимание учебного материала наступает, когда он воспринимается как способ для реальных действий [3].

Приоритетным направлением данного подхода является обучение взаимодействию, что считается несомненным достоинством, т.к. взаимодействие – это основа диалогической речи. При использовании индуктивного пути обучения диалогическое развитие речевых навыков и умений происходит в процессе общения [7].

Подводя итог, целесообразно выделить основные и наиболее значимые различия между индуктивным и дедуктивным методами обучения диалогу. Дедуктивный подход обучения актуален для усвоения типовых диалогов, заучивания типичных речевых оборотов и клише. При использовании индуктивного подхода изначально отдается приоритет обучению взаимодействию, лежащему в основе диалогической формы общения, т.к. данный подход предполагает самостоятельное продуцирование диалогической речи на основе учебно-речевой ситуации. Для успешного овладения навыками диалогической формы общения необходима неразделимая связь содержания диалога с реальной или учебной ситуацией общения.

#### *Литература*

1. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Текст] / О. В. Агаева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 92–94.
2. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. / Д. И. Изаренков. М.: Русский язык, 1981. 136 с.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
4. Лапидус Б.А. Об одном требовании к лексическим упражнениям для старших курсов. В сб.: Методика обучения иностранному языку как специальности. М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979.
5. Верещагина В.А. Обучение диалогической речи учащихся в восьмилетней школе. Дис. канд. пед. наук. М., 1969. 204 с.
6. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
7. Сахарова Т.Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи студентов первых курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Сахарова. М., 1966.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В. В. Головина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: О. Н. Игна, к.пед.н., доц. каф.  
лингвистики и лингводидактики

Многие исследования в последнее время посвящены выявлению того, каким образом новые информационные технологии, прежде всего, Интернет, могут влиять на психологические и мировоззренческие качества обучающихся и различные аспекты их компетенций.

Заметной тенденцией в развитии современного социума является его активная ориентация на развитие глобальной компьютерной сети Интернет и ее использование для образовательных целей. Это открывает поистине неограниченные возможности для совершенствования образовательной системы.

Сегодня ни одна школа не обходится без применения технических средств обучения и компьютерных технологий. Информационно-коммуникационные технологии на уроках английского языка являются эффективным педагогическим средством изучения иноязычной культуры и формирования коммуникативных навыков. Педагоги отмечают, что применение компьютерных технологий способствует ускорению процесса обучения, росту интереса учащихся к предмету, улучшают качество усвоения материала, позволяют индивидуализировать

процесс обучения и дают возможность избежать субъективности оценки. Уроки иностранного языка с использованием компьютерных технологий отличаются разнообразием, повышенным интересом учащихся к иностранному языку, эффективностью [1, С. 47].

Использование Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня знаний и склонностей.

Современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Работа с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка позволяет формировать лексические и грамматические навыки учащихся, способствует формированию навыков чтения и аудирования, а так же обучению диалогической и монологической речи. Кроме того, с помощью обучающих ресурсов сети Интернет учитель может контролировать усвоение знаний учеников [2, С. 34].

Так, например, компьютерные технологии являются лучшим помощником в формировании лексических навыков младших школьников. Качество проведения занятий зависит от наглядности и изложения, от умения учителя сочетать живое слово с образами. Одновременно с графическим изображением слова школьники имеют возможность его прослушать, что способствует укреплению связей слов и содействует тем самым их лучшему запоминанию. Использование Интернета представляет определённые удобства и для учителя, поскольку невозможно принести в школу все нужные ему предметы, а изготовление их наглядного изображения требует больших затрат времени.

Учитель, используя Интернет-ресурсы, может тренировать учащихся в действиях по сочетанию лексических единиц. Интернет позволяет также интенсифицировать процесс обучения лексике на основе выполнения учащимися разных, но равных по сложности заданий. При выполнении таких заданий возможна работа двух учащихся за одним компьютером, то есть Интернет кроме обеспечения вариативности заданий способствует формированию у ребят умение работать индивидуально и в паре.

При обучении с использованием Интернета контроль осуществляется на всех этапах обучения лексике за счёт того, что с его помощью решается проблема обратной связи.

Локальная сеть поможет учителю отследить уровень успеваемости каждого. Так как все дети работают одновременно, можно сразу выявить победителя, если выполнять задание в форме соревнования. Быстрое выполнение подобных заданий даёт возможность увеличить объём изучаемой лексики, за счёт сэкономленного времени [3, С. 44].

Интернет предоставляет колоссальные возможности для обучения грамматике английского языка.

Во-первых, в сети Интернет можно найти электронные варианты всех возможных пособий, что значительно облегчает работу учителя английского языка в поиске необходимой литературы. Кроме этого, в Интернете размещены многочисленные сайты с упражнениями, грамматическими тестами, содержащими методические рекомендации и советы. Имея выход в Интернет, учителю не нужно тратить время на изготовление различных опорных схем.

Во-вторых, для детей в Интернете существует много научно-развлекательного материала для дифференцированного обучения, что позволяет сделать урок по грамматике интереснее.

В-третьих, учителю не потребуется тратить много времени на реализацию контроля знаний учащихся. Обучающие интернет ресурсы содержат различные формы контроля и оценивания, что позволяет экономить время учителя на проверку заданий.

Интернет ресурсы также незаменимы в формировании навыков аудирования. Грамотное использование аудиоматериалов может значительно способствовать подготовке учащихся к ситуациям реального общения и снять возможные трудности.

Научить школьников понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения. В решении этой проблемы могут помочь обучающие интернет-ресурсы, которые являются источником аудиоматериалов с речью носителей языка в виде звуковых файлов и текстов к этим звуковым фрагментам в виде текстовых файлов [4, С. 8].

Интернет ресурсы предоставляют огромные возможности для тренировки навыков говорения. Сегодня существует огромное

количество чатов и форумов, где ученики имеют возможность найти собеседника-носителя языка или друга по переписки из страны изучаемого языка. Таким образом, школьники попадают в реальную ситуацию общения, где они могут не только совершенствовать навыки диалогической и монологической речи, но также развивать кругозор и межкультурную компетенцию.

Таким образом, Интернет помогает учителю иностранного языка эффективно формировать лексические и грамматические навыки своих учеников. Располагая колоссальными возможностями, Интернет имеет огромное преимущество над учебником. С помощью ресурсов Интернет можно не только услышать речь носителя языка, увидеть его графическое изображение, но и отработать умение говорения, а также пообщаться на различные темы с носителями языка.

Сегодня Интернет предоставляет учителю уникальные возможности и оказывает огромную помощь в работе, предлагая большой выбор аутентичного материала и разнообразные виды деятельности. Применение ресурсов сети Интернет на уроке позволяют учителю заинтересовать учащихся, замотивировать их к изучению иностранного языка, улучшить качество усвоения материала и, тем самым, сделать урок наиболее эффективным.

#### *Литература*

1. Петрова Л. П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность времени / Л. П. Петрова // ИЯШ. – 2005. – № 5, – С. 47–54.
2. Телицина Т. Н. Использование компьютерных программ на уроках английского языка / Т. Н. Телицина, А. Ф. Сидоренко // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 28–34.
3. Цветкова Л. А. Использование компьютера при обучении лексики в начальной школе / Л. А. Цветкова // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 43–47.
4. Гальскова Н. Д. Цели и содержание обучения говорению в начальной школе / Н. Д. Гальскова, Л. Б. Чепцов // ИЯШ. – 2004. – № 3. – С. 4–9.

## **ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Е. А. Зорина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: М. А. Русина, ассистент кафедры ЛИЛ



Поскольку XXI век является веком масштабных изменений, как в экономическом плане, так и в политическом, то изучение иностранного языка встает на первый план. Иностранный язык является средством межкультурного общения, а диалог культур – условием его реализации.

На практике доказано, что в современном обществе не достаточно просто писать и говорить на иностранном языке. Так как международные контакты постоянно растут, то требуется правильное использование речевых и неречевых норм поведения, которое подразумевает знание культуры страны изучаемого языка. Отсюда можно выделить главный принцип обучения иностранному языку – личностно-ориентированный. Данный принцип включает в себя коммуникативную направленность обучения, индивидуальный и дифференцированный подходы, а также носит деятельностный характер [1, с. 152].

При внедрении такого средства обучения, как диалог культур, педагог должен учитывать следующие условия:

- учитывать интересы и потребности современных школьников; формировать у них целостную картину мира;
- приобщать школьников к культурному наследию, как своей страны, так и других стран;
- учитывать личный опыт учащихся, их чувства и эмоции;
- формировать у школьников собственное мнение и оценку [2, с. 8].

Когда происходит коммуникативный акт между представителями разных культур, наблюдается такое явление, как порог ментальности. При общении он непосредственно мешает участникам этого акта полностью воспринимать друг друга. Чтобы решить эту проблему, необходимо запрашивать более подробную информацию о различных сторонах англоговорящих стран, например, это могут быть такие стороны жизни, как искусство, литература, быт, работа, хобби и другие [3, с. 7].

При формировании социокультурной компетенции и успешной ее реализации, учащиеся могут расширить свои знания по лингвострановедению и страноведению за счет новых тем, касающихся страны изучаемого языка, о ее известных людях, науке, государственном устройстве и других.

*Социокультурная компетенция* – одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности

к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка [4, с. 112].

Социокультурная компетенция, являясь составляющей диалога культур, усиливает интерес у учащихся к культуре страны изучаемого языка. Вместе с тем учащиеся лучше узнают свою собственную культуру. Чтобы лучше понять и изучить чужую культуру, на уроке можно использовать различные ситуации, например:

*Imagine you are a TV journalist. Your task is to prepare the material for the programme "SOCHI – 2014". Try to find interesting facts and convince your foreign colleagues that Sochi is the best place for Winter Olympic Games. (Представьте, что вы журналист. Ваша задача – подготовить материал для программы «Сочи – 2014». Попытайтесь найти интересные факты и убедите своих иностранных коллег, что Сочи – самое лучшее место для проведения Зимних Олимпийских Игр).* [5, с. 35].

Предлагаемые ситуации помогут учащимся узнать особенности образа жизни в другой стране и дадут им возможность сравнить их с особенностями в нашей стране. При этом темы нужно стараться подбирать, учитывая их актуальность, а также интересы учащихся. В результате у школьников формируются такие качества, как:

- толерантность;
- готовность к общению с представителями другой культуры;
- речевая и социокультурная компетенция;
- культурная непредвзятость [6, с. 18].

Также в рамках диалога культур на уроках целесообразно применять диалоги и полилоги. Их темы должны быть актуальными и представлять интерес для учащихся, например: в каких сферах профессиональной деятельности необходимо знание иностранного языка; как новые информационные технологии расширяют возможности общения; и другие.

Для того чтобы диалог с представителем другой культуры состоялся, учащийся должен уметь следующее:

- установить контакт с собеседником; получить и обменяться информацией для решения определенной коммуникативной задачи;
- начать, поддержать и закончить разговор;

- выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме;
- узнать мнение и отношение собеседника относительно данной проблемы;
- ориентироваться в фактах иноязычной культуры и давать оценку событиям и фактам;
- правильно интерпретировать факты иноязычной культуры, проявляя толерантность и чувство такта [1, с. 9].

Не менее важное значение при изучении иноязычной культуры в рамках диалога культур имеет понятие о национальных стереотипах, то есть комплексе черт, которые присущи тому или иному народу и составляют основу его менталитета. Более распространенными являются речевые стереотипы, которые включают в себя вкусы, привычки, особенности национальной среды. Эти стереотипы проявляются, прежде всего, в диалогах, в вовлечении собеседника в процесс общения. Учащиеся должны знать эти стереотипы, чтобы достичь более успешного межкультурного диалога [4, с. 113].

На уроке можно устно обсудить те или иные стереотипы, используя следующие ситуации:

*National stereotypes can be described as our everyday life: how we interact with each other, our education, language, different festivals, traditions, manners, customs, how we say good morning and good bye, what makes us happy or sad – in other words what we do each day. Are you of the same opinion? Work in a group of fours. (Национальные стереотипы могут быть охарактеризованы как наша повседневная жизнь: как мы общаемся друг с другом, наше образование, язык, различные фестивали, традиции, манеры, обычаи, как мы говорим доброе утро и как прощаемся, что делает нас счастливыми или грустными – другими словами, что мы делаем каждый день. У вас такое же мнение? Работа в группе из четырех человек).*

Чтобы обсуждение получилось более ярким, можно предложить учащимся карточки с речевыми выражениями, например:

- *compare and contrast the facts (the ideas, the topics for discussion...);*
- *find the similarities and spot the difference between the main characters or the ideas;*
- *speak on the topic and justify your view;*
- *make your suggestions on the problem;*

- *say what you prefer and why;*
  - *co-operate with your partners;*
  - *listen carefully to the advice and follow the instructions*
- [5, с. 24].

Постепенно можно усложнять коммуникативную задачу, используя новый языковой материал.

Таким образом, организация учебного процесса в рамках диалога культур является средством познания культуры изучаемого языка, а также успешного овладения иностранным языком. Учащиеся на уроках пытаются найти сходства и различия в иноязычной культуре, сопоставляя ее со своей собственной, что помогает им лучше узнать особенности другой культуры, а также язык и его структуру. Диалог культур способствует расширению кругозора, вызывает наибольший интерес к изучаемому языку. Также на уроках иностранного языка у учащихся формируется социокультурная компетенция. Ее формированию способствует введение в урок как можно больше страноведческого и лингвострановедческого материала, касающегося страны изучаемого языка, использование на уроках диалогов и полилогов, различных ситуаций, которые дают возможность учащимся получить новые знания об образе жизни в другой стране и сравнить эту информацию с информацией о нашей культуре. Это все помогает решить развивающие, воспитательные и коммуникативные задачи и способствует эффективности обучения.

#### *Литература*

1. Верещагин Е.Н. Язык и культура. М.: Просвещение, 1990. 237 с.
2. Сысоев П.В. Язык и культура: В поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. // Иностранные языки в школе, 2001. № 4. С. 7–9.
3. Мильруд Р.П. Прогментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур. // Иностранные языки в школе, 1997. № 4. С. 6–8.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: истоки, 1996. 150 с.
5. Методическая мозаика. Приложение к журналу «Иностранные языки в школе» № 2, 3, 5, 6, 2006.
6. Рерих Н.К. Искусство творить взаимоотношения. Диалог двух культур. М.: Педагогика, 2003. С. 16–20.

## ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*А. В. Обсков, О. Н. Карнович*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

На современном этапе характер обучения иностранным языкам терпит значительные изменения. Главным образом акцентируется внимание на формирование профессионально-востребованной и социально-активной личности. Для достижения данной цели образовательным учреждениям необходимо внести изменения в организацию учебного процесса, произвести отбор нового учебного материала, соответствующего современным методам и технологиям обучения. Все это ведет к переходу на новое содержание языкового образования, которое должно быть ориентировано на развитие у обучающихся способности к эффективному и функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности, т. е. способности к межкультурной коммуникации.

Однако, при решении главной проблемы межкультурной коммуникации – проблемы понимания – важно знать, что язык – это лишь инструмент передачи информации. Его основная функция – создать среду для межкультурного общения. Для достижения понимания необходимо не только владеть лексикой и грамматикой изучаемого языка, важно также знать и его культуру. «Язык не существует вне культуры, то есть вне социально-унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [1]. В основе языка лежат социокультурные аспекты, поэтому для активного использования его как средства общения очень важно как можно глубже познать «мир изучаемого языка» [2].

Изучение иностранных языков и культуры носителей как единого целого способствует формированию важнейших компетенций личности: языковой, коммуникативной и социокультурной. Учитывая, что язык и культура неотделимы друг от друга, следует вывод, что обучение иностранному языку и культуре страны изучаемого языка должно проходить во взаимодействии, так мы формируем культурную толерантность. [3]. Под культурой народа страны изучаемого языка понимаются

«элементы социокоммуникации, особенности национальной ментальности, духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние» [4].

Познавая «чужую» культуру, включая язык как ее составляющую, мы лучше познаем свою, так как своя культура в большей степени осознается в процессе межкультурного общения.

Таким образом, основной целью обучения иностранному языку должно быть развитие личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации. Для этого необходимо повысить уровень мотивации к изучению иностранных языков. Это, в свою очередь, требует создание и развитие новых технологий активного обучения. Такие технологии должны повышать эффективность занятий, увеличивать творческий потенциал преподавателей и повышать интерес обучающихся к изучению иностранных языков.

Изучив большой объем научного материала по данной теме, и отталкиваясь от проблемы недостаточного внимания обучению межкультурного общения на уроках иностранного языка, мы разработали ряд методических приемов и способов развития межкультурной коммуникации в соответствии с требованиями учебного содержания.

1. В первую очередь необходимо произвести целенаправленный отбор языкового и речевого материала. При обучении иностранному языку очень важно широко использовать аутентичные материалы, которые являются прекрасным средством представления иноязычной реальности. Такой компонент определяет эффективность общения.

2. Далее следует выделить культурологические знания и умения, представляющие собой информацию о становлении и развитии этноса, о социальном положении общества, основных органах власти, знания об этнокультурном фоне. Обладание данными знаниями способствует развитию культурной толерантности.

3. Преподаватель должен способствовать преодолению культурного барьера у обучающихся. Ниже приведены национально-специфические компоненты культур, которые и создают проблемы межкультурной коммуникации:

– традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной»

сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной культуре системе нормативных требований);

– бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

– повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

– «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

– художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [5].

4. Также очень важно развивать у обучающихся понимание культурных и мировоззренческих различий на основе сравнения культур, способности проникновения в иноязычную культуру.

5. Уроки иностранного языка должны иметь поликультурную направленность (формирование у обучаемых открытости, толерантности, согласования нравственных и интеллектуальных качеств, формирование внутренней гармонии, понимания необходимости международной солидарности и сотрудничества и т. д.).

6. Для обучения эффективному межкультурному общению вне языковой среды необходимо использовать прием паттернирования – воспроизведение, имитация стереотипов поведения как подражание культурному образцу. Паттернирование является показателем высокого уровня владения языком. Оно должно иметь место при подготовке переводчиков, преподавателей иностранных языков, международных и др. [6].

7. Для повышения интереса и мотивации обучающихся необходимо расширение бытовых тем общения, создание ситуаций реального общения (т.е. следует уделять больше внимания на многообразие повседневного общения, отойти от привыкших нам стереотипных тем). Например, новые темы «В ресторане», «В банке», «Как взять машину напрокат»,

«Туристическое агентство», «Бизнес», «Политические выборы», «Реформы в...» и т. д., ориентирование тем на современные актуальные ситуации общения. Знания и умения общения на подобные темы способствует преодолению речевого барьера в процессе межкультурной коммуникации.

8. Помимо этого необходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться обучающиеся разным специальностям, использование на занятиях деловых и ролевых игр. Это также способствует повышению интереса к изучению иностранных языков.

9. Работа на уроках иностранного языка по любой теме должна вестись в динамике с использованием «мозгового штурма» и педагогических игротехник. Доказано, что игра способствует переходу с родного языка на иностранный язык. В игре языковой материал усваивается незаметно, но эффективно. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, игра требует концентрации внимания, тренирует память, развивает речь, способствует рефлексии [7].

10. При активном использовании иностранных языков в живых, естественных ситуациях повышается уровень владения иностранным языком, а также наиболее эффективно развиваются навыки говорения. Следует проводить дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без них, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие обучающихся в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию.

11. Очень важно помнить и учитывать то, что преподаватель должен по максимуму реализовывать информативную функцию языка, использовать и развивать в равной мере все навыки владения языком (чтение, письмо, говорение, аудирование). На данном этапе обучения иностранных языков в школе развивается только один вид, пассивный, ориентированный на «узнавание», – чтение. Это является серьезной проблемой на пути к развитию межкультурной коммуникации, так как преподавание на основании только письменных текстов сводит коммуникативные возможности языка к пассивной спо-



способности понимать кем-то созданные тексты. Одна из главных целей обучения межкультурной коммуникации – научить обучающихся порождать, а не создавать тексты, без этого реального общения невозможно.

12. В свете современных требований к специалистам разных сфер деятельности, при обучении иностранным языкам необходимо ввести в учебную программу изучение культуры делового общения для формирования личности, готовой к осуществлению межкультурной коммуникации, воспитания его в духе соблюдения морально-этических правил человеческого и профессионального общения [8].

13. Несомненно, все вышеперечисленные пункты требуют разработки частной системы упражнений для развития навыков межкультурной коммуникации.

Итак, использование приведенных нами приемов развития межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам позволят создать ситуацию «перекрестка культур», сформировать личность, способную на понимание носителей других культур и успешное взаимодействие с ними. Современное преподавание иностранных языков невозможно без привития обучающимся иноязычной культуры. Понятие межкультурной коммуникации подразумевает равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Обучение межкультурной коммуникации является универсальным подходом в системе образования.

#### *Литература*

1. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи: учебник. – М.: Высшая школа, 1993. – 323 с.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 259 с.
3. Арутюнов, С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие: учебник. – М.: Педагогика, 1989. – 246 с.
4. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / Иностранные языки в школе, 2001. – № 4.
5. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989. – 197 с.

6. Кожуховская, Л.С. [и др.] Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – 233 с.
7. Кожуховская, Л.С. [и др.] Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – 233 с.
8. Абаева, Ф.Б. Межкультурный аспект в преподавании и изучении делового английского языка. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2003. – 215 с.

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВИДЕО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ**

*А. С. Ласькова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск*

Научный руководитель: М.А. Русина, ассистент кафедры ЛИЛ

В условиях, когда от образования требуют подготовки целостной, вариативно мыслящей, креативной личности, способной управлять информацией и обладающей обширными коммуникативными умениями и навыками, обучающиеся, вступая в социокультурное взаимодействие с представителями других культур, испытывают трудности в понимании смысла коммуникации в силу несформированности умения пользоваться информацией, пропуская ее через свой культурный опыт. Возникшее противоречие между необходимостью формировать осмысленное отношение, готовность и умение пользоваться информацией на уровне социокультурного взаимодействия и существующим «потребительским» отношением к информации делает актуальной проблему формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих общей культуры личности.

Изучая любой иностранный язык, прежде всего, нужно окунуться в культуру страны изучаемого языка, чтобы понять все тонкости речевого и поведенческого этикета. К сожалению, культура страны изучаемого языка преподается лишь косвенно. Многие учебники не предусматривают в своём содержании текстов культурного характера. Для решения таких проблем следует прибегнуть к такому понятию как «социокультурная компетенция».

Сам термин «социокультурная компетенция» стал использоваться в обиходе российской методики обучения благодаря «Совету Европы по культурному сотрудничеству», а именно

Яну ванн Эку и Джону Триму. По их мнению, социокультурная компетенция – это одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка [1, С. 17–20].

Развитие социокультурной компетенции учащихся способствует:

1) пониманию взаимосвязи между сложившимися образцами поведения и традициями, ценностями, отношениями, присущими культуре изучаемого языка;

2) пониманию взаимосвязи между идеологией и продуктами материальной и духовной культуры страны изучаемого языка;

3) осознанию роли родного языка и культуры в развитии общечеловеческой культуры;

4) формированию аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны;

5) развитию у учащихся языковой культуры описания реалий страны изучаемого языка и реалий российской жизни на иностранном языке;

6) формированию оценочно-эмоционального отношения к миру [2, С. 23–26].

Жизнь современного общества неразрывно связана с использованием различных технологий, таких как компьютеры, мобильные телефоны, видео/аудио проигрыватели, интерактивные доски, проекторы и т. д. Таким образом, овладение компьютерными технологиями является неотъемлемой частью формирования конкурентоспособной личности. Очевидно, что эффективность работы педагога зависит от умения владеть ими в различных ситуациях. Помимо повышения эффективности работы, мультимедийные и компьютерные технологии в какой-то степени повышают заинтересованность и мотивацию учащихся, так как они предоставляют преподавателю широкий спектр работы.

В настоящее время российские и зарубежные методисты выделяют следующие основные мотивы применения мультимедийных технологий:

1. Мультимедийные технологии привлекательны и эффективны, прежде всего, для занятий по иностранному языку, так

как с их помощью можно легко объяснить не только языковые, но и культурные феномены. Кроме того, они располагают неограниченным количеством аутентичной информации, которую невозможно получить из традиционных средств массовой информации, и которую можно успешно использовать на занятиях. Важно отметить, что вся информация может быть сохранена в цифровой форме.

2. Современные мультимедийные технологии повышают интерес и мотивацию к изучению иностранных языков, что связано с тем, что они предлагают разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы, а также новые формы, методы и приемы работы на занятиях по иностранному языку. Кроме того, они эффективно поддерживают процесс обучения иностранным языкам, поскольку представляют соединение всех аутентичных средств обучения.

3. Современные компьютерные технологии дают возможность погружения в иную культуру и лучшего ее понимания, позволяя учащимся общаться с представителями иных культур [3, С. 87–90].

Учитель иностранного языка Моногарова С.А. выделила основные направления использования компьютерных технологий на уроках:

- Визуальная информация (иллюстративный, наглядный материал).
- Интерактивный демонстрационный материал (упражнения, опорные схемы, таблицы, понятия).
- Тренажёр.
- Контроль за умениями, навыками учащихся.
- Самостоятельная поисковая, творческая работа учащихся [2, С. 23–26].

Приведем пример некоторых полезных программ и видео материалов, которые могут способствовать развитию социокультурной компетенции:

1. Британский сериал “Mind your language” – сюжет сериала основывается на обучении взрослых студентов из разных стран английскому языку, которые объединены в один класс. Класс состоит из нескольких студентов, которые обладают разным уровнем знаний английского языка. Сериал носит юмористический характер, так как студенты других иностранных

культур не понимают те или иные значения иностранных слов. Сериал достаточно простой в языковом понимании. На протяжении всего сериала можно пронаблюдать, с какими трудностями сталкивается любой изучающий английский язык и как преодолеть те или иные языковые и культурные трудности [4].

2. Сериал Extra English – этот сериал создан британским телеканалом Channel 4. Сюжет сериала рассказывает нам о трех друзьях, к одному из которых приезжает из Аргентины друг по переписке. Цель его приезда – изучить язык, культуру и быт англичан. Сериал сопровождается субтитрами на английском языке. Он раскрывает манеру общения англичан в повседневной языковой ситуации, то как они проводят свое время, как общаются с иностранцами и как иностранцы должны вести себя с ними. В этом сериале демонстрируется, как переступить языковой барьер, как улучшить коммуникативные качества при общении с англичанами. Помимо коммуникативных ситуаций в сериале представлены обычаи и традиции англичан, то, как они отмечают традиционные праздники и как готовятся к ним [5].

3. Английский с Лео – интерактивный сервис для изучения английского языка. Данный сервис содержит в себе диалоги, словари, тексты и диалоги социокультурного и лингвострановедческого характера. Основными средствами обучения в данном сервисе являются аутентичные тексты, демонстрирующие живую речь носителей языка работа с которыми в будущем будет способствовать более легкому восприятию реальной речи носителей языка и улучшит качество общения с носителем языка [6].

Подводя итог, можно сказать, что компьютерные технологии и видеоматериалы значительно повышают у учащихся мотивацию к обучению и качество усвоения материала. Их использование способствует повышению качества усвоения знаний на уроках иностранного языка, позволяет дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран, развивает речевую деятельность обучаемых, способствует формированию у них социокультурной компетенции. Работа с современными технологиями способствует тесному сотрудничеству между учителем и учеником.

### *Литература*

1. Ekvan J. Threshold Level for Modern Language Learning in Schools / London. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. 277 p.
2. Моногарова С.А. Повышение социокультурной компетенции учащихся ИКТ на уроках английского языка // Первое сентября. English, 2007. № 4. С. 23–26
3. Ратнер Ф.Л. Развитие социокультурной компетенции с помощью компьютерных технологий // Мост: Язык и культура, 2005. № 16. С. 87–90.
4. Mind Your Language [Электронный ресурс]. URL: <http://www.imdb.com/title/tt0075537/>
5. ExtraEnglish [Электронный ресурс]. URL: <http://fenglish.ru/yumoristicheskij-serial-extr-english-uchim-anglijskij/>
6. Английский с Лео [Электронный ресурс]. URL: <http://lingualeo.ru/>

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

*С. С. Мартынова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к.пед.н., доц.*

В последнее время в методике преподавания иностранных языков все больше внимания уделяется эмпирическим и статистическим данным, полученным в ходе изучения и анализа языковых корпусов. Все больше учебных пособий и ресурсов имеет пометку «corpus-based», свидетельствующую о том, что при их создании использовались корпусные данные. Такой подход вполне оправдан, так как позволяет студентам иметь дело с естественными языковыми средствами (Naturally-occurring Language), что по сути готовит их к ситуации реального общения [1].

Сложно переоценить вклад корпусной лингвистики в развитие лексикологии и лексикографии. Данные корпусной лингвистики находят применение при создании словарных статей и подборе иллюстративных примеров.

Под корпусом в широком смысле принято понимать массивы, коллекции «реальных естественных текстов», собранных в машиночитаемом формате [2]. Более точное определение дает В.П. Захаров, подчеркивающий, что корпус языка представляет собой «большой, представленный в электронном виде, унифи-

цированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [3].

Учеными предпринимаются попытки классифицировать языковые корпуса. В целом их можно поделить на 4 категории: а) национальный корпус, объединяющий тексты из различных сфер коммуникации (монолингвальный корпус); б) сравнительный (контрастивный корпус), объединяющих несколько национальных корпусов, организованных аналогично; в) параллельный корпус (корпус параллельных текстов), содержащий тексты на одном языке и их переводы на другой язык (или на несколько языков); г) корпус разговорной речи, который может включать как аудиозаписи, так и транскрипцию и орфографическую запись устной речи. Такие корпуса могут существовать самостоятельно или в качестве подмассива Национального корпуса [4].

В своей классификации В.П. Захаров выделяет различные типы корпусов, в зависимости от множества признаков. Так, например, в зависимости от типа данных, выделяются письменные, речевые и смешанные корпуса. В зависимости от жанра представленных текстов исследователь выделяет литературные, фольклорные, драматургические и публицистические корпуса. Такая категория, как «параллельность», предполагает деление на одноязычные, двуязычные и многоязычные корпуса. Несомненно, учет этих параметров и выбор определенного типа корпуса облегчает поиск необходимых языковых данных [3].

Однако исследователю недостаточно лишь иметь доступ к массиву текстов, любой корпус должен быть снабжен аннотацией (разметкой). Экстралингвистическая разметка несет в себе сведения об авторе, название текста, год его издания и т. д., структурная разметка позволяет выделить компоненты текста (главу, абзац, предложение, словоформу). Наибольший интерес для исследователей представляет лингвистические типы разметки, например, морфологическая (разметка по частям речи и их грамматическим категориям), синтаксическая разметка (описывает синтаксические связи между лексическими единицами и различные синтаксические конструкции), семантическая разметка (установление семантических категорий и способов их выражения) и т. п. [2].

Корпусный менеджер (конкордансер) – программа, позволяющая анализировать массивы текста. В ответ на запрос пользователя корпусный менеджер выдает фрагменты предложений (конкорданс), в которых встречается данное слово или выражение [2].

Использование данных лингвистического корпуса на занятиях по иностранному языку является реализацией такого направления, как обучение на основе данных (data-driven learning), которое строится по принципу *наблюдай – предполагай – экспериментировать* (observe – hypothesize – experiment model). Подобный индуктивный метод дает студентам возможность самим анализировать и делать выводы относительно тех или иных языковых явлений [1].

Методический потенциал использования данных лингвистического корпуса на занятиях по иностранному языку неисчерпаем. Наиболее простым примером использования конкорданса на занятиях по иностранному языку может послужить следующее задание.

Задание: изучите примеры употребления фразового глагола give in и определите его значение (рис. 1).

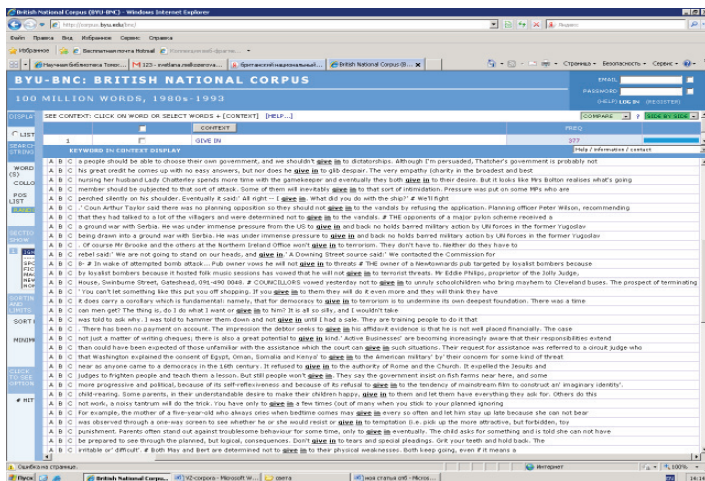


Рис. 1. Пример конкорданса с глаголом give in [5]



Значение некоторых фразовых глаголов иногда можно определить по смыслу отдельных его элементов, однако зачастую это сделать невозможно. В связи с этим целесообразно дать учащимся возможность самостоятельно определить смысл глагола, опираясь на контекст его употребления.

Следует отметить, что при предъявлении данных конкорданса в печатном формате непосредственно на занятии, преподаватель, с одной стороны, дает студентам возможность увидеть многочисленные случаи употребления фразового глагола в текстах различного жанра. С другой стороны, эти примеры зачастую оказываются «вырванными из контекста», так как у студентов нет возможности прочитать все предложение в целом. Наличие нового языкового материала и сложных синтаксических конструкций может также затруднить понимание смысла предложений. В качестве решения подобной проблемы мы предлагаем преподавателю предварительно отобрать предложения, в которых смысл предложенного фразового глагола раскрывается наиболее полно (табл. 1).

Таблица 1

**Примеры употребления фразового глагола *give in***

|  |
|--|
| Don't <b>give in</b> to tears and special pleadings.   |
| Some of them will inevitably <b>give in</b> to that sort of intimidation.  |
| The thing is, do I do what I want or <b>give in</b> to him?  |
| One mustn't <b>give in</b> to pessimism, and it's pointless to look too far ahead, but in a couple of years she won't even be legal. |

Корпусные данные можно использовать для изучения коллокаций (слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости). Словосочетания имеют различную степень устойчивости. Коллокации обычно противопоставляются свободным словосочетаниям, где один из элементов может быть заменен синонимом, с другой стороны, коллокации противопоставляются идиомам, в которых общей семантика целого не может быть выведена напрямую из значения его отдельных элементов [6].

Задание: изучите контекст употребления синонимов *handsome, pretty* и *good-looking* и определите, какое из прилагательных обычно используется с существительными женского и (или) мужского рода (табл. 2)?

**Примеры употребления прилагательных *pretty, handsome, good-looking***

She was a very **pretty** girl and made her presence felt almost at once.  
Lina was a **pretty** girl, with a totally natural smile and tangled dark curls.  
Mrs. Medlock heard that your mother was a **pretty** woman.

He was a tall **handsome** man with huge white teeth.  
No man had the right to be that **handsome**. Especially as hard and remorseless as Nathan Byrce.  
The older boy, who took charge of the boat, was a **handsome** fellow with a lovely turban of purple and white cotton and remarkably soft hands.

Finn was very **good-looking**. Lydia realised this afresh when she came downstairs this morning.  
Mrs Grant, lovely photos, very nice, yes, you were... very **good-looking** when you were young.

Все представленные слова можно перевести на русский язык как «симпатичный», «привлекательный», «красивый», однако при анализе конкорданса, становится очевидно, что слово *pretty* обычно используется при описании внешности молодой женщины или девочки, прилагательное *handsome* подходит для описания внешности мужчины, парня, мальчика, прилагательное *good-looking* сочетается с существительными мужского и женского рода.

М.В. Хохлова в своей работе по экспериментальному анализу методов выделения коллокаций утверждает, что в толковых словарях информация об устойчивых словосочетаниях не всегда представлена последовательно и полно. В ходе эксперимента на основе корпусных данных исследователю удалось выявить словосочетания, которые не были описаны ни в толковых словарях, ни в словарях сочетаемости [7].

Помимо непосредственного предъявления конкорданса в печатном или электронном формате можно предложить студентам самостоятельно проанализировать примеры сочетаемости слов.

Задание: из предложенного списка выберите существительные, сочетающиеся с прилагательным *large*: *problem, family, amount, advice, significance, attitude, solution*.

Выполнение подобного задания требует самостоятельного обращения к языковому корпусу, значит, необходимым условием является доступ к сети Интернет. Мы считаем целесообразным предлагать подобные задания в качестве домашней работы.

В заключение, следует обозначить условия эффективного использования языкового корпуса при работе со студентами-лингвистами. При подготовке корпусных данных для иллюстрации языковых явлений преподавателю необходимо самостоятельно проанализировать и, возможно, отобрать наиболее яркие примеры их употребления в речи, при выборе примеров следует учитывать уровень сформированности лексических навыков студентов. Несомненным является и то, что при организации самостоятельной работы студентов необходимо объяснить принципы работы с языковым корпусом, особенности функционирования конкорданса, возможности анализа разметки. Но и даже на более продвинутых этапах, когда студенты могут самостоятельно обращаться к корпусу языка с целью анализа языковых явлений, преподавателю важно выступать в роли консультанта, чтобы избежать ошибочных выводов или неверных обобщений.

#### *Литература*

1. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризованном языковом обучении // Язык и Культура. Томск, 2008, № 4. С. 53–59.
2. Леонтьева Н.Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы: учеб. пособие для студ. лингв. фак. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 258–263.
3. Захаров В.П. Корпусная лингвистика. СПб., 2005. 48 с.
4. Овчинникова И.Г., Уланова И.А. Компьютерное моделирование вербальной коммуникации: учеб.-метод. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 55–80.
5. British National Corpus. Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/bnc>.
6. McCarthy, Michael. Felicity O'Dell. English Collocation in Use. How Words Work Together for Fluent and Natural English. Cambridge University Press, 2005. 190 p.
7. Хохлова М.В. К вопросу изучения сочетаемости и устойчивости лексических единиц автоматическими методами // Структурная и прикладная лингвистика. СПбГУ, 2010, № 8. С. 206–218.
8. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*А. В. Миронова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к.пед.н., доц.*

В обучении любому предмету особое внимание уделяется методике преподавания данной дисциплины, различным подходам в обучении, педагогическим технологиям, которые используются обучающими для достижения целей учебного процесса. Сама цель обучения играет определяющую роль для выбора тех или иных методов обучения. Говоря об обучении иностранным языкам, главной целью педагогического процесса является его коммуникативная направленность, использование языка как средства общения. В соответствии с данной целью существуют специальные принципы отбора материала, направленные на развитие коммуникативных навыков, используются методы и средства обучения, реализующие цель обучения. Безусловно, язык должен выступать средством общения, однако, должна ли методика преподавания иностранного языка быть ориентирована исключительно на достижение данной цели путем подчинения ей всех составляющих целостного педагогического процесса? В достижении поставленной цели особое место следует отводить особенностям отдельно взятого языка. Не акцентируя на них внимание, и не учитывая их, процесс обучения заметно усложняется и приводит к тому, что у обучающегося пропадает интерес и мотивация к изучению данного языка. Для эффективности процесса изучения иностранного языка и реализации коммуникативной направленности обучения, необходимо внедрять новые методы, которые учитывают особенности конкретного изучаемого языка и делают учебный процесс более эффективным, доступным и интересным как для обучающихся, так и для преподающих.

Говоря об отличительных особенностях китайского языка, прежде всего, следует акцентировать внимание на особенностях письма и письменной речи. Сегодня функционирование китайского языка как в КНР, так и за рубежом, происходит при одновременном взаимодополняющем существовании двух форм письменности китайского языка: иероглифической основной и буквенной вспомогательной. [1. с. 13] Согласно знаковой теории языка основным знаком языка человека является слово, имеющее план содержания (значение) и план выражения (звучание). Китайское иероглифическое письмо – это графические знаки, созданные человеком для обозначения значения слов, а китайский звуко-буквенный алфавит – это графические

знаки в виде заимствованных латинских букв, приспособленных для обозначения звучания слов китайского путунхуа. [1, с. 16] Основной особенностью и недостатком китайского языка является большое количество иероглифов. По словам китайских лингвистов «на письме в китайском языке используется около 10000 иероглифов». Звуко-буквенный алфавит предполагает использование 26 букв для произнесения. [1, с. 15]

Данные особенности китайской письменности создают трудности в процессе обучения. Обучающимся необходимо выучить как звуко-буквенный алфавит для успешной коммуникации, так и иероглифический алфавит для овладения навыками письма и письменной речи. Методики преподавания, учитывающие данные особенности китайского языка, будут являться наиболее эффективными и пригодными для обучения китайскому языку.

С учетом данных особенностей языка, преподаватели используют различные подходы в обучении китайскому языку. Так, Чжан ПэнПэн, доцент Пекинского университета языка и культуры утверждает, что «в обучении китайскому языку невозможно одновременное обучение чтению, письму и языку. Исходя из принципа наибольшей частотности в разговорной речи и удовлетворяя данный принцип, отсутствует понимание системы китайского языка, овладение ее строением и полным овладением». Главной целью в обучении Чжан ПэнПэн ставит увеличение объема количества знакомых иероглифов. Обучая китайскому языку он предлагает придерживаться следующих принципов:

1. Разделение обучения устной и письменной речи на начальном этапе обучения, то есть вести обучение устной и письменной речи параллельно друг другу при этом не смешивая их. На уроках устного языка следует использовать китайскую транскрипцию и не предъявлять никаких требований к овладению иероглифами. В обучении иероглифам сначала используется материал для изложения знаний о формировании иероглифов, затем преподаются их основные составляющие и как из них конструируется иероглиф. Это уменьшает трудность обучения разговорному языку, а также дает систематическое представление о закономерностях китайской иероглифики.

2. Изучение письменной речи после завершения начального обучения устной речи и иероглифов.

3. Предшествование этапа опознавания и чтения иероглифов обучению чтению. Обучение опознаванию и прочтению иероглифов, также как и обучение написанию иероглифов – это два звена общего обучения китайскому языку и характерные только для него одного. Базовой единицей является иероглиф. Центром учебного процесса является процесс обучения учащихся тому, как из иероглифов складывать слова, что приводит к быстрому овладению навыкам чтения и увеличивает количество знакомых иероглифов.

4. Сочетание обучения опознаванию и прочтению иероглифов с обучением устной и письменной речи на дальнейших стадиях обучения китайскому языку. [2, с. 4–5]

Противоположной точки зрения придерживается Дёмина Наталья Александровна, представляющая Московский государственный лингвистический университет. Согласно ее мнению, обучая системе китайского языка, в итоге получают специалисты с неплохой лингвистической базой, однако, у них не реализована основная цель обучения иностранному языку, коммуникативная направленность, обучающиеся не способны применить свои лингвистические знания в процессе коммуникации. Для устранения данного недостатка Дёмина предлагает решить проблему сочетания языковой и коммуникативно-речевой деятельности, которая состоит из следующих слагаемых:

1) Коммуникативная направленность обучения;

Подразумевает такое обучение, в котором все аспекты изучения языка (фонетика, лексика, грамматика, иероглифика) служат одной цели – использовать язык как средство общения. Учащийся постоянно вовлечен в процесс общения. Речевой материал должен иметь коммуникативную ценность, то есть использовался носителями языка в процессе общения. [3, с. 13]

2) Подчинение языковых знаний развитию речи;

Объяснение языкового материала рассматривается как инструктаж, пояснение к выполнению различных речевых упражнений. [3, с. 14]

3) Отбор и представление языкового материала по практической грамматике с учетом ситуативно-тематических аспектов;

Изучение грамматической формы сочетается с показом ее функционирования в языке и речи. Наилучшую возможность для этого представляет ситуация – эффективная основа организации речевого материала. [3, с. 14]

4) Переход от сознательного обучения языку к автоматизации навыков, порождающих речь;

На практических занятиях на первое место всегда должно ставиться комплексное обучение, которое сочетается в должной мере с обучением лексике и грамматике в речевых моделях. Необходимо систематическое обращение внимания на комплексное применение языковых явлений и создание речевых навыков, которые служат основой для их применения. [3, с. 15]

5) Сочетание языковой тренировки с речевой практикой;

Уделение особого внимания речевым практикам, где китайский язык используется как средство общения, а не как языковые упражнения для освоения самой структуры китайского языка. [3, с. 15]

6) Поэтапность в обучении и концентричность подачи учебного материала;

Дозирование учебного коммуникативного материала с учетом языковых навыков учащихся. Параллельность процесса процесса усвоения языка и овладения умениями речевой деятельности. Введение дополнительного, вводного этапа, направленного на создание первичной языковой компетенции, затрагивающей формальную сторону языка: тоны, интонации, а также другие языковые явления. [3, с. 15]

7) Новизна содержания учебных материалов, условий и приемов обучения, форм организации учебного процесса и др.;

Учебные материалы должны быть аутентичными, а упражнения иметь коммуникативную ценность. Новизна должна касаться содержания материала, организации упражнений, видов уроков, приемов обучения и видов работы, который преподаватель использует на занятии. [3, с. 16]

8) Комплексное обучение всем видам речевой деятельности на основе развития устной речи.

Основой всех видов речевой деятельности является устная речь, на основе ее необходимо развивать все остальные виды речевой деятельности. Подача в речи языковых материалов при аспектном обучении. [3, с. 17]

Таким образом, оставляя общей целью обучения китайскому языку овладение языком как средством общения, использование знаний языка в процессе коммуникации, ярко выражены два разных подхода в реализации образовательного процесса. Беря во внимание методику Чжана ПэнПэна, необходимо отметить

отсутствие ярковыраженной коммуникативной направленности в процессе обучения. Методика построена на понимании структуры и системы китайского языка, в то время как Дёмина предлагает как можно больше работать с речевой практикой обучающихся. Технология Чжана Пэнпэна будет наиболее эффективна при ее использовании непосредственно в самом Китае, где обучающийся погружен в языковую среду и речевая практика является неотъемлемой частью его окружающей среды. В то время методика Дёминой адаптирует процесс обучения китайскому языку к условиям, в которых данная языковая среда либо отсутствует полностью, либо сведена к минимуму. Вместе с тем, методика Дёминой лишена мотивированности обучающихся к процессу обучения. В погоне за развитием речевых коммуникативных навыков, сложности, связанные с процессом изучения китайского языка, остаются нерешенными.

Тем не менее, нельзя говорить о наибольшей пригодности той или иной методики. Каждая из них эффективна в соответствующих для нее условиях. Но у каждой из них имеются свои достоинства и недостатки. Для создания универсальной методики преподавания китайского языка необходима доработка, комбинирование и нахождение новых способов организации и реализации процесса обучения.

#### *Литература*

1. А.Н. Алексахин Алфавит китайского языка путунхуа. Москва: Восток Запад, 2008. С. 15–16.
2. Чжан ПэнПэн Быстрое овладение китайскими иероглифами. Пекин: Sinolingua, 2007. С. 4–5.
3. Н.А. Демина Методика преподавания практического китайского языка. Москва: Восточная литература, 2006. С. 13–17.

### **ИМИТАЦИОННАЯ (МОДЕЛИРУЮЩАЯ) ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДВУЗА**

*М. А. Русина*

*Томский государственный педагогический университет, г.Томск, Россия*

*Научный руководитель О.Н. Игна, к.пед.н., доц.*



Развитие профессиональной компетентности бакалавров языкового факультета педвуза является актуальной задачей в связи с утверждением современного федерального государственного образовательного стандарта и присоединением России к Болонскому процессу. Приступая к рассмотрению возможности развития профессиональной компетентности бакалавров путем использованием имитационной (моделирующей) технологии, необходимо определить значения используемых терминов.

Нередко исследователи отмечают имеющиеся различия в значениях терминов *компетенция* и *компетентность* (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, Н. Хомский, Д.А. Иванов, С.Н. Татарничева, А.В. Малев, И.А. Зимняя, Н.Б. Козлова, Р.В. Яхина и др.). Например, С.Н. Татарничева, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин рассматривают *компетенцию* как способность человека к выполнению профессиональной, чаще языковой деятельности; а также области знаний, в которых он осведомлен и имеет определенный опыт, основанный на личных качествах [1, 2]. А *компетентностью* Д.И. Иванов, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин называют полученный в процессе обучения результат, основанный на сформированных профессиональных компетенциях, умение выполнять профессиональные задачи и оценивать эффективность собственных действий [1, 3].

Многие исследователи (А.И. Санникова, К.Э. Безукладников, О.В. Ломакина, Л.В. Павлова) под профессиональной компетентностью учителя понимают интегративные ресурсы личности, с помощью которых обеспечивается возможность эффективного взаимодействия с внешним миром в профессиональной педагогической сфере и которые зависят от наличия сформированных профессиональных компетенций. Л.В. Павлова понимает под профессиональной компетентностью «интегральную характеристику, определяющую способность учителя решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [4, с. 111]. Основными компонентами профессиональной компетентности учителя-предметника методисты называют круг профессиональных умений и способность применять в профессиональной

деятельности эти умения в комплексе с личными качествами педагога. В современном понимании развитие профессиональной компетентности бакалавров основывается на формировании общих профессиональных и специальных компетенций, характерных для определенной предметной области. Некоторые исследователи отмечают необходимость исследования существующей на грани предметной и методической компетентности предметно-методическую компетентность и связывают ее выражение с проявлением практической готовности к профессиональной деятельности, основанной на теоретических знаниях [4].

Говоря о предметной области «иностранный язык», мы считаем целесообразным говорить о коммуникативно-методической компетентности как основной составляющей профессиональной компетентности учителя иностранных языков. Несмотря на наличие родственных понятий, например лингводидактическая компетентность (Н.С. Рубина, Е.С. Кузнецова, К.Э. Безукладников) и некоторых различий в определении и трактовке понятия коммуникативно-методической компетентности, исследователи придают большое значение наличию комплексного знания дисциплин психолого-педагогического, предметного ряда, личностным свойствам педагога, а также готовности к осуществлению деятельности в области иноязычной педагогической подготовки.

Коммуникативно-методическая компетентность рассматривается нами как единство, состоящее из двух компонентов, коммуникативной и методической компетентностей, что соответствует мнению многих исследователей, которые отмечают, что коммуникативно-методическая компетентность как основной компонент профессиональной компетентности учителя иностранных языков, основывается на формировании *коммуникативной* и *методической* компетентностей будущих педагогов. Развитие методической компетентности бакалавров осуществляется в процессе изучения дисциплины «Методика обучения иностранному языку» (МОИЯ), в процессе написания студенческих курсовых и выпускных квалификационных работ. Что касается коммуникативной компетентности, ее развитие происходит в процессе коммуникативной подготовки, например в рамках дисциплины «Практика уст-

ной и письменной речи», которая преподается в течение всего периода обучения в ВУЗе. А.В. Малев говорит о необходимости интеграции этих двух курсов для повышения эффективности коммуникативно-методической подготовки, развития коммуникативно-методической компетенции. Автор подчеркивает необходимость формирования умений речевой деятельности на иностранном языке в рамках профессиональной тематики, с учетом конкретной ситуации, условий общения [5]. Соглашаясь с А.В. Малевым, интеграция задач из области МОИЯ с коммуникативными задачами в рамках занятий по дисциплине «Практика устной и письменной речи» представляется эффективным путем формирования коммуникативно-методической компетенции бакалавров языкового факультета педагогического ВУЗа. Государственным стандартом высшего профессионального образования в рамках компетентностного подхода предусматривается использование активных и интерактивных форм работы, например, деловых и ролевых игр, моделирования и разбора ситуаций. Использование игр и ситуаций на иностранном языке позволяет студентам вникать в поставленную проблему, искать пути ее решения, используя теоретические знания из области методики, педагогики и психологии, одновременно практикуясь в использовании вокабуляра по изучаемой теме. Также в процессе выполнения подобных заданий студенты имеют возможность выразить свое мнение по данному вопросу на иностранном языке, тем самым реализуя основные компетенции.

Примером такого задания может быть деловая / учебная деловая игра, которую определяют как *имитационное моделирование*, воссоздающее реальную обстановку. В основе деловой игры выделяют элементы, присущие различным играм элементы, например, роли, ситуации. Но главным отличием именно деловой игры является моделирование ситуаций, близких к профессиональной деятельности, ее имитирование, поэтапное развитие, где каждый этап продолжает предшествующий, является его логическим продолжением, участники игры играют заданные роли [6]. Также характеристикой деловой игры является повторяемость ситуаций и их проблемный характер. Так, моделирование преподавателем на занятиях реальных проблемных ситуаций из области профессиональной

педагогической деятельности на иностранном языке позволяет студентам играть различные роли и решать проблемы коммуникативного и методического характера, то есть развивать коммуникативно-методическую компетентность.

Одним из вариантов подобной деловой игры, моделирующей реальную ситуацию и позволяющей студенту-бакалавру имитировать профессиональную педагогическую деятельность можно предложить игру “teacher’s task”. Суть этой имитационной игры состоит в подготовке одним или несколькими студентами заданий по изучаемой лексической теме. Подготовка “teacher’s task” позволяет студенту, играющему роль преподавателя, продемонстрировать психологическую и методическую готовность к профессиональной деятельности, применить методические, педагогические, лингвистические знания; умение организовать, спланировать и провести урок на практике, при этом пользуясь иностранным языком как средством профессионального общения. Использование таких игр на занятиях по практике устной и письменной речи позволяет формировать необходимые методическую и коммуникативную компетенции, включая все профессиональные и специальные компетенции, требуемые ФГОС, что способствует развитию коммуникативно-методической компетентности бакалавров.

Таким образом, в условиях введения в России новых образовательных стандартов и необходимости формирования/развития профессиональных компетенций/компетентностей, возникает необходимость поиска новых методов обучения в ВУЗе. Мы пришли к выводу, что основой развития профессиональной компетентности бакалавров языкового факультета педвуза является формирование базовых профессиональных компетенций – методической и коммуникативной. Рассмотрев определения, мы пришли к выводу о необходимости интеграции теоретических знаний с практическими умениями студентов. Эффективными способами развития коммуникативно-методической компетентности бакалавров является применение деловых игр, имитирующих реальную профессиональную педагогическую ситуацию на занятиях по практике устной и письменной речи, то есть использование имитационной (моделирующей) технологии.

### *Литература*

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Татарницева С. Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: дис. канд. пед. наук. Тольятти, 2003. 210 с.
3. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании // (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12)) М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
4. Павлова, Л. В. Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 2 / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Пермь. С. 111–115.
5. Малев, А. В. Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи (языковой факультет, педагогический вуз): дисс...канд.пед.наук, Москва, 2005. 180 с.
6. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 5-е изд., стереотип. Мн.: Выш. Шк., 1999. 522 с.

## **РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

*М. А. Русина, Т. Г. Залевская*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

В связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта перед учителями ставятся новые цели и задачи, а именно, формирование компетенций у учащихся. Современная система образования предполагает, что выпускник должен уметь самостоятельно приобретать новые знания, использовать их в повседневной жизни, работать с различной информацией, развиваться в нравственном, культурном, интеллектуальном плане. В результате изучения иностранного языка на базовом уровне ученик должен использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

– общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире;

- получения сведений из иноязычных источников информации (в том числе через Интернет), необходимых в образовательных и самообразовательных целях;
- расширения возможностей в выборе будущей профессиональной деятельности;
- изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран; ознакомления представителей зарубежных стран с культурой и достижениями России [1].

Исходя из требований Федерального Госстандарта, можно утверждать, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции у школьников является одной из важнейших целей обучения иностранному языку. В соответствии с трактовкой А.Н. Щукина, коммуникативная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения» [2, 58]. Компонентный состав коммуникативной компетенции, исследовался в разное время как российскими, так и зарубежными учеными. Авторы (Е.И. Пассов, М.Н. Вятютнев, Т.А. Толмачева, К. Льюнг) используют в определениях несколько различную терминологию. Но, несмотря на эти различия, ученые выделяют в ее составе сходные компоненты, а именно: грамматическую, лингвистическую, социолингвистическую, прагматическую, социокультурную, стратегическую компетенции, а также компоненты ситуации общения и необходимые для понимания и воспроизведения речи знания и умения.

На уроках иностранного языка в школе ученики учатся вступать в речевую коммуникацию, используя средства изучаемого языка, воспринимать устную речь, адекватно излагать свои мысли в письменной форме, а также получают знания о национально-культурных особенностях зарубежных стран.

Роль преподавателя также была несколько изменена, теперь он не только должен владеть знаниями и передавать их, но и должен организовать учебный процесс таким образом, чтобы ученики сами научились «добывать» необходимые знания, т.е. ключевым моментом является организация активной познавательной деятельности.

Для достижения образовательных и воспитательных целей, преподаватели располагают широким выбором методов, технологий, средств, используемых в обучении иностранному

языку. Выбор того или иного метода зависит от содержания учебного материала, времени, состава класса, возраста, уровня владения иностранным языком, имеющихся в наличии средств обучения [3, 128]. Во всем многообразии методов обучения, активные методы являются наиболее эффективными, т.к. происходит не изложение готовых знаний, а самостоятельное овладение учащимися знаниями и навыками в процессе активной познавательной деятельности.

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и учащиеся [4, 35]. К таким методам можно отнести дискуссии, анализы каких-либо ситуаций, игровые методы, викторины и т.д. Рассмотрим подробнее метод игры. По Л.С. Выготскому, игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций. Исходя из данного определения, можно утверждать, что применение игровых форм в процессе обучения позволяет создать искусственную ситуацию общения, благодаря которой, учащиеся могут подготовиться к реальной ситуации общения. М.Ф. Стронин предлагает следующую классификацию игр:

1. Подготовительные игры. Их функция – формирование речевых навыков у учащихся.

- Грамматические
- Лексические
- Фонетические
- Орфографические

2. Творческие игры. Их функция – развитие речевых умений у учащихся. К ним относят драматические и ролевые игры [5, 112].

Таким образом, подготовительные игры являются первым этапом, в котором происходит накопление знаний, а творческие игры являются следующим этапом, в котором ученики учатся применять накопленные знания, т.е. овладевают соответствующими навыками.

Многие ученые и исследователи в сфере методики обучения иностранным языкам согласились с тем, что игровой метод может быть использован на любом этапе урока, вне зависимости

от ступени обучения. Игра повышает интерес учащихся к иностранному языку, нацелена на отработку изученной лексики, создает ситуацию живого общения. С точки зрения психологии, в процессе игровой деятельности развивается способность к обобщению и абстрагированию, способность к произвольному запоминанию. Игровой метод позволяет выполнить следующие задачи в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся:

– Создание психологической готовности учащихся к речевому общению.

– Обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала.

– Тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к спонтанной речи [5, 225].

Игровой метод несет в себе следующие функции:

1. Релаксационная – позволяет снять напряжения, т.к. во время занятий по иностранному языку происходит нагрузка на нервную систему.

2. Психологическая. Игра своего рода модель ситуаций в реальной жизни, т.е. во время игры проводится своего рода психологическая подготовка к различным жизненным ситуациям. Таким образом, преподаватель может провести некую коррекцию личности учащихся.

3. Коммуникативная – способствует установлению непринужденной иноязычной атмосферы, коммуникативного взаимодействия между учащимися, происходящего на иностранном языке.

4. Воспитательная. Происходит воспитание таких качеств как вежливость, взаимопомощь, умение работать в команде. При импровизации ситуации общения на иностранном языке, могут использоваться специальные фразы, которые способствуют усвоению правил этикета.

5. Обучающая. Развиваются общеучебные умения и навыки, а также навыки владения иностранным языком [6, 140–146].

Приведем пример игры по теме “Living in Britain”. Класс делят на группы и раздают заранее подготовленные карточки с правилами для тех, кто собирается ехать/жить в Британии, причем некоторые из правил должны быть неверными. Для написания правил можно использовать модальные глаголы.



Учащиеся должны определить, какие правила следует выполнять, а какие нет. После обсуждения в группе, ученики высказывают свое мнение. Таким образом, учащиеся улучшают навыки устной речи, усваивают пройденный материал по теме “Britain” и правила грамматики по теме “Modal verbs”, помимо этого, усваивают правила этикета [7, 105].

Таким образом, использование на уроках иностранного языка активных методов обучения является эффективным способом формирования коммуникативной компетенции учащихся. Игра, как один из активных методов обучения, универсальна по своей природе и может быть использована на любом этапе урока, интегрирована в различные формы обучения. Игровой метод является наиболее эффективным для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, т.к. в процессе обыгрывания возможных ситуаций общения, учащиеся совершенствуют навыки выражения своих мыслей, понимания мыслей партнера по общению, усваивают знания культурного аспекта, а также, психологически подготавливаются к общению на иностранном языке.

#### *Литература*

1. Документы и материалы деятельности Федерального агентства по образованию [Электронный ресурс] // Государственный портал. – URL: <http://www.ed.gov.ru/>
2. Шукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций / А.Н. Шукин. – М.: УРАО, 2002. – 288 с.
3. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушина. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
4. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие / А.М. Смолкин. – М.: Высш. шк., 1991. – 175 с.
5. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 2001. – 370 с.
6. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий [Текст] / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – 140–146.
7. Федорова Г.Н. Игры на уроках английского языка / Г.Н. Федорова. – М.: МарТ, 2005. – 128 с.

## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СТУПЕНИ СПО НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

*Е. С. Сидорова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. В. Обсков, ст. преподаватель  
кафедры лингвистики и лингводидактики

Английский язык – язык международного значения и общения. В России в последние годы все большее внимание уделяется этой дисциплине на разных ступенях образования. В системе СПО по новым федеральным образовательным стандартам английский язык формирует общие компетенции, среди которых есть и социокультурная компетенция.

Студентам необходимы не только предметные знания языка, но им также следует иметь представления о традициях и обычаях другой страны. Это поможет студенту в будущем компетентно вести свои дела, общаться с иностранными партнерами, не испытывая дискомфорта и языкового комплекса. [1, с. 22]

Привлечение культуроведческого материала при обучении иностранным языкам необходимо для достижения основной практической цели – формированию способности к общению на английском языке. Соответственно основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута при развитии социокультурной компетенции обучающихся. [2, с. 3]

Компетенция – совокупность определенных знаний, умений, навыков, в которых человек должен быть осведомлен и имеет практический опыт работы.

Социокультурная компетенция является комплексом различных компонентов: лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического, культурологического.

Лингвострановедческий компонент – знания лексических единиц с национально-культурной семантикой, умение применять их в ситуациях межкультурного общения. Отражением менталитета народа являются национальные пословицы, поговорки, фразеологизмы. Они дают знания обучающимся о правилах общения представителей данной нации, о ценностях, о приоритетах.

Социально-психологический компонент – владение социокультурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре.

Культурологический компонент – знания социокультурного, историко-культурного, этно-культурного фона и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка. Ввиду отсутствия такой возможности не только у обучающихся, но и у преподавателей, необходимо искать другие методы развития данной компетенции.

Главным социокультурным компонентом содержания обучения является учебный текст (художественные тексты, диалоги, стихи, песни, письма, аудиотексты и т. п.). [4, с. 97]

На занятиях следует создавать ситуации общения посредством парной или групповой работы. Обучающимся демонстрируется техника общения – начало беседы, согласие или несогласие, завершение беседы и т. п.

Говоря о социокультурной компетенции, необходимо выделить культурный компонент. Это знание социальных реалий, основ модели поведения в стандартных ситуациях, истории страны, деятелей литературы и искусства. Для этого используются тематические тексты за занятиях с 1 по 4 курсы: «Свадебные традиции в Великобритании», «Любимые виды спорта в США и Великобритании», «Британские дома», «Американская улыбка», «Образование в Великобритании и США», «Праздники в США и Великобритании», «Государственное устройство Великобритании и США», «Лондон», «Вашингтон», «Английская классическая литература» и др.

Помимо этого используется демонстративно-иллюстративный материал: стенды с плакатами «Королевская семья», «США», «Достопримечательности Лондона», «Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии», флаги, гербы, символы стран изучаемого языка, портреты известных писателей, журналы на английском языке, рассказывающие об избирательной системе, молодежи и быте англичан и т. п.

Разработан методический материал по темам «Жизнь студента» (сравнивается быт и учеба американского и российского студентов), «Английский язык» (текст «Зачем мы изучаем английский язык?»), пословицы английского языка, английские анекдоты).

Все это способствует формированию реалистического образа страны изучаемого языка.

Аудиотексты – важный путь развития социокультурной компетенции. Они представляют обучающимся возможность услышать речь носителя языка с различными интонациями, темпами речи и сленговыми выражениями.

Не стоит забывать и об информационно-коммуникационных технологиях. Шагает Интернет по все планете. Как один из методов развития социокультурной компетенции советую обучающимся вступать в сообщества по изучению английского языка в социальной сети «В контакте», где можно просмотреть различные видеоматериалы, почитать поэзию или прозу, изучать новые лексические единицы, пообщаться с носителями языка; или в социальной сети «Фейсбук», где общение чаще всего идет именно на английском языке. Через социальные сети появляются друзья по переписке, которые способствуют обогащению знаний о менталитете иностранцев, их традициях и манере общения.

#### *Литература*

1. Примерная программа учебной дисциплины разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) (приказ Министерства образования и науки от 05.11.2009 № 535) по всем специальностям среднего профессионального образования. Разработчик: Кашинцева Виктория Георгиевна, к.п.н., методист ГОУ ДПО УМЦ ПО Департамента образования города Москвы. Москва, 2010. 22 с.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
3. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 138.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: издательский центр «Академия», 2005. 335 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ВИДЕО**

*А. С. Терре*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: А. В. Обсков*

Обучение произношению имеет большое значение, так как его эффективностью в значительной мере определяется успех в овладении устной речью. Известно, что большие отклонения от норм произношения ведут к непониманию речи собеседника, вызывают нарушения процесса устного обмена мыслями. Поэтому формировать фонетические навыки важно именно в младшем школьном возрасте, так как именно в этом возрасте формируется речь учащегося, его произношение. [1, с. 272]

Произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Но фонетические навыки наших учащихся являются недостаточно сформированными и для их формирования надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, как интонационно оформлены модели. [3, с. 421]

Трудности, возникающие при формировании слухопроизносительных навыков, достаточно разнообразны. В методике выделены четыре основные группы произносительных трудностей: охватывающие, артикуляционные, позиционные и акустические. К первой группе были отнесены трудности, возникающие при воспроизведении определённого звука. Вторую группу образуют трудности, которые наблюдаются в воспроизведении одного звука и сочетания звуков в различных фонетических условиях. К третьей группе были отнесены трудности в произношении оппозиции звуков, выделяющие их качества путём противопоставления. Четвёртую группу составят трудности, связанные с дифференциацией звуков, звукосочетаний. [2, с. 240]

Для становления слухопроизносительных навыков необходимо ознакомление со звуками, тренировка учащихся в их произношении, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении. В обучении произношению оправдал себя аналитико-имитативный подход. Учитывая, что

единицей обучения является фраза, учащиеся повторяют пример за учителем или записью. Если учащиеся не допустили ошибок в произношении, они переходят к работе над следующими примерами. Если же преподаватель заметил какие-либо недочеты, звуки, подлежащие специальной отработке, вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом. Это имитативная часть.

Такой подход к обучению фонетическим навыкам на начальном этапе обеспечивает одновременное усвоение учащимися и фонетических, и грамматических, и лексических, и интонационных особенностей английского языка в нерасчлененном виде. Изобретательность учителя подсказывает ему другие оригинальные и легко запоминающиеся правила-инструкции. При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно чередоваться с демонстрацией «эталонов», которые учащиеся слышат от учителя или в записи. Затем следует интенсивная тренировка в произношении, которая происходит на основе «эталонов». Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца и осознанная имитация. Повышению качества сознательной имитации способствует дирижирование учителя. При этом следует научить учащихся определенной символике жестов. Для осознанной имитации целесообразно давать учащимся материал, ценный с точки зрения содержания: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки. На начальном этапе – считалочки и поговорки, на более поздних – истинные образцы поэтического слова. [5, с. 460]

Использование видеоресурсов на уроках выступает важным компонентом системы образования и представляет собой нетрадиционный способ организации обучения через активные способы действий, направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При использовании видеофильмов на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм

интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. В отличие от аудио или печатного текста, которые, безусловно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеотекст имеет преимущество, соединяя в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия. [4, с. 20] Помимо учебных видео можно с успехом использовать видеоматериалы, такие как:

- художественные и документальные фильмы;
- мультфильмы;
- видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач
- музыкальные видеоклипы;
- реклама;
- видеозаписи экскурсий по различным городам и музеям мира;
- различные компьютерные программы с видеорядом и т. д.

При работе с видеоматериалом, учитель должен помнить о педагогических условиях эффективного использования видео в обучении иностранному языку:

- формирование положительной мотивации учащихся в изучении иностранного языка;
- формирование доброжелательного и заинтересованного отношения к стране изучаемого языка, ее культуре и народу;
- формирование умения учащихся осуществлять как устные, так и письменные формы общения;
- учет возрастных особенностей и интересов учащихся;
- развитие их творческих способностей в процессе активной познавательной деятельности. [6, с. 25]

В качестве эксперимента, мною был проведен урок английского языка с помощью видеоматериала. Урок содержал организационный момент и приветствие, затем выполнение фонетической зарядки, речевой разминки [7, с. 335]

Для изучения новых слов и восприятия речи мною было предложено видео на английском языке, после чего учащиеся выполнили ряд заданий, которые были представлены не только на экране, но и в печатном виде. [8, с. 31] В середине урока была проведена физкультминутка, чтобы учащиеся могли немного отдохнуть и приступить к изучению новой лексики и чтению.

Урок закончился разучиванием песенки на тему данного урока, т.к. песня помогает лучше запомнить материал. [9, с. 151]

Целью эксперимента явилось выявление исходного уровня учебной мотивации и ее конкретного проявления в виде мотивации изучения английского языка. На констатирующем этапе были поставлены следующие задачи:

1. Определить, какой мотив является ведущим.
2. Чем учащиеся руководствуются (т.е. каковы мотивы) при изучении английского языка.
3. Выявить условия, способствующие возникновению и укреплению мотивации изучения английского языка.
4. Определить степень готовности (потребности) в работе с видеоматериалом, который составляет основу в обучении английского языка.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1. педагогическое наблюдение;
2. анализ ряда уроков английского языка;
3. анкетирование учащихся.

При изучении исходного уровня мотивации учащихся использовались следующие методики:

- «Направленность на отметку»,
- «Направленность на получение знаний», разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой,
- «Изучение отношения к учебным предметам», разработанная Г.Н. Казанцевой. [10, с. 350]

На основании данных методик, мною было проведено анкетирование на первом занятии и на последнем уроке моей практической деятельности. Исходя из результатов, на начальном этапе преобладала внешняя мотивация, т.к. только 8 человек из 22 были заинтересованы в знаниях. На основании чего, мною была составлена диаграмма (Диаграмма 1).

После проведения урока, включающего видеоматериал, было проведено повторное анкетирование для соотношения мотиваций. Итог показал, что внешняя мотивация, интерес детей к оценке, значительно снизился, т.к. 15 человек из 22 были заинтересованы в познании нового материала и изучении английского языка. Соответственно была также составлена диаграмма (Диаграмма 2).



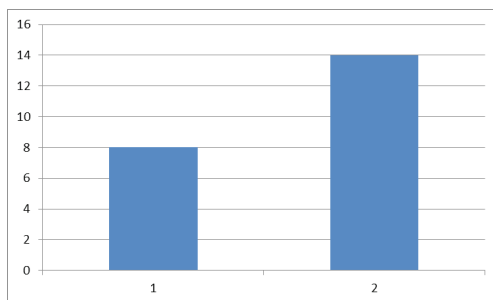


Диаграмма 1

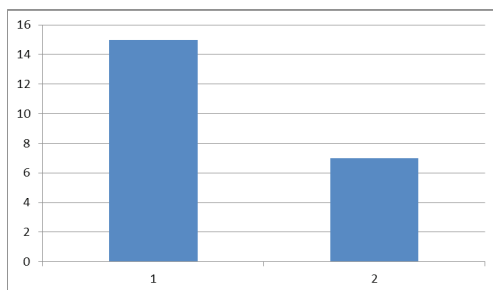


Диаграмма 2

В результате исследования удалось установить, что на интерактивном уроке ребята более заинтересованы работой, чем на повседневном, где учащиеся с некоторым нежеланием и затруднением приступали к выполнению заданий и восприятию нового материала. Соответственно внутренняя мотивация стала преобладать над внешней, к чему мы и стремились. Использование видеоматериала способствовало созданию эмоциональной обстановки, большей активности ребят, даже тех, которые имеют слабые способности к изучению языка. В течение всего урока поддерживалась хорошая дисциплина, учащиеся активно включались в деятельность. После обобщения результатов я выявила, что использование видеоматериала на уроках английского языка является одним из эффективных условий формирования фонетического навыка у младших школьников. Я сделала вывод о том, что лишь систематическое использование видеороликов будет давать положительный результат.

В заключении можно сделать следующие выводы. Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, благодаря которому осуществляется устное вербальное общение. Использование видеоматериалов в обучении устной иноязычной речи является целесообразным для активизации речевой деятельности учащихся, создания ситуаций для их общения и совершенствования умений и навыков в использовании иноязычной лексики в речи. Результаты проведенной работы, на мой взгляд, были положительными.

В конце практики была отмечена положительная динамика в обучении учащихся. Речь учеников на уроках стала более насыщенной, ответы более развёрнутыми; учащиеся активно употребляли изученную лексику, их фонетические навыки приобрели более развитый характер.

#### *Литература*

1. Буряк Р.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И., Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. – М., Академия, 2008. – 272 с.
2. Васильев В.А. Фонетика английского языка. М.: Высшая школа, 1980. 240 с.
3. Трахтеров А.Л. Практический курс фонетики английского языка. – М.: Высшая школа, 1976. – 421 с.
4. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе № 3. – 2010. – 20 с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам. – М. 1991. – 460 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М. – 2010. – 25 с.
7. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения: Учебное пособие. – М.: Форум, 2007. – 335 с.
8. Каменецкая Н.П., Мятова М.И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. // Иностранные языки в школе, 2006. № 4 – 31 с.
9. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории: Учебное пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия ИЦ, 2003. – 151 с.
10. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972. – 350 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ СКАЗОК НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*О. А. Ткаченко*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: Н.В. Дубровская, доцент*

В настоящее время проблеме чтения школьников уделяется все больше внимания. Стремительное развитие и совершенствование технологий за последние 10–15 лет привели к тому, что отдается меньшее предпочтение книге как источнику знания, нежели компьютеру и другим техническим устройствам. Данная статья посвящена решению проблемы развития мотивации подрастающего поколения к чтению книг. Данная проблема рассматривалась многими исследователями и аналитиками, которые приводили различные данные об отношении молодежи к чтению литературы. Опрос учащихся, которым предлагались различные анкеты, направленные на выявление мотивов, побуждающих к чтению, показал следующие результаты. Мотивом к чтению служит, во-первых, необходимость чтения в процессе образования, во-вторых, использование чтения как вида досуга или же учащиеся читают ради интереса. Среди ответов также фигурировал вариант ухода «в другую реальность». По большей части, чтение, как процесс, фактически не приносит удовольствия подросткам пятнадцати-шестнадцати лет, в то время как одиннадцатилетние и двенадцатилетние опрошенные еще могут утверждать, что чтение дается им легко и непринужденно, с помощью книг ребята познают все, что кажется им наиболее важным и интересным. Однако те же респонденты активно пользуются интернет-ресурсами, которые в различных ситуациях более способны увлечь ребенка, нежели это может сделать книга. Взрослые: педагоги, воспитатели, родители, одним словом – старшие – преподносят чтение как неотъемлемый вид деятельности не совсем так, как этого, возможно, хотелось бы детям.

В любом возрасте, на любом этапе развития важна мотивация. Чаще всего, в формировании круга чтения мотивы определены как чисто развлекательные (для молодежи также и функциональные – получение образования). Скорыми темпами развивающаяся медиа-сфера, активный рост технологий, связанных с интернетом перемещают на второй план давно сформированное строение процесса чтения – как для широкого круга общественности, так и «престижного»; это, безусловно, характерно для молодежи. К примеру, В.П. Чудинова – автор большого количества печатных изданий по проблемам подросткового и детского чтения – характеризует сложившиеся

обстоятельства следующим образом: «Чтение подрастающего поколения становится все более функциональным и утилитарным. Подростки все чаще читают как взрослые: с одной стороны, чтение – это получение нужной для учебы информации, с другой – это «легкое чтение» как развлечение (чтение иллюстрированных журналов, комиксов, книг с более легкими, простыми и короткими текстами, как правило, не высоких художественных достоинств)» [1 : 112 с.].

Какую мотивацию могут дать преподаватели ученикам на средней ступени обучения? Для начала нам необходимо четко определить цели чтения, которые можно поставить перед любым обучающимся: удовольствие, воздействие на чувства и эмоции, а также расширение кругозора. По этим трем мишеням нам впоследствии и нужно будет «ударять» в первую очередь.

Затем следует вопрос: с какого литературного произведения лучше последовательно развивать умения и навыки при обучении английскому языку? Здесь существует множество подходов и методических рекомендаций, суть которых заключается в том, чтобы сделать обучающихся активными участниками образовательного процесса, по-настоящему заинтересовать их изучаемым предметом. Попробуем осуществить целостное развитие навыков у обучающихся при помощи сказок: как минимум, три или четыре сказки сходу может назвать каждый ребенок, будь то русские народные или сказки из различных сборников зарубежных авторов. Так что заинтересованность на первом этапе, в принципе, вами обеспечена. Сказки на английском языке помогут:

- 1) в увлекательной форме существенно расширить словарный запас;
- 2) расширить кругозор учащихся благодаря познанию культуры страны изучаемого языка;
- 3) улучшить восприятие англоязычной речи на слух.

Последний пункт будет более актуальным при использовании на уроке записанных аудио-сказок самими носителями языка, а не будучи прочтенными вслух преподавателем. Кроме того, сказки на английском языке позволяют в большей мере усовершенствовать скорость чтения и будут в целом благоприятствовать развитию прогресса в англоязычном произношении и дикции [2 : 239 с.].

Язык сказок прост. Как правило, в ней присутствует небольшое количество героев, событий и мест, а описаны они могут быть с самых разных аспектов по ходу всего текста. Возьмем, к примеру, сказку Л.Н. Толстого – «Лев и мышь». По спящему льву пробегала мышь, лев поймал ее. Та попросила отпустить, сказав, что еще поможет ему добром. Тот, рассмеявшись, отпустил. Однако, когда льва поймали и привязали веревкой к дереву, именно мышь его и выручила, так как перегрызла злополучную веревку [3 : 35 с.]. В сказке лишь около ста слов. Большой процент слов повторяется несколько раз. Кроме того, на уроках чтения в начальной школе учащиеся столкнулись с текстом сказки на русском языке, что делает понимание его на английском значительно проще.

Тексты сказок предлагают прекрасную возможность для создания дискуссии в классе. Преподавателю только нужно задать проблемный вопрос, на который обучающиеся дадут различные ответы. Естественно, для жаркого спора учащимся не хватит собственной имеющейся лексики, поэтому преподаватель, предвосхищая процесс, может приготовить заранее карточки с развернутыми ответами или объяснениями той или иной точки зрения. Они, безусловно, помогут обучающимся отстаивать свою позицию во время дебатов.

Следует заметить, что уровень сложности понимания той или иной сказки напрямую зависит от ее содержания. Уровни проникновения в содержание текста, в свою очередь, связаны с коммуникативными задачами, так, понимание основного содержания (уровень глобального понимания) соотносится с задачей понимать основную мысль текста, самые существенные факты, отображающие логическую последовательность развития фабулы сказки (какой персонаж что делает, где, когда), тогда как уровень критического понимания соотносим с коммуникативной задачей определения собственной позиции по отношению к происходящим в тексте событиям, явлениям, правильно ли поступил тот или иной персонаж и почему [4 : 46 с.]. То есть, в зависимости от того, какая коммуникативная задача поставлена перед обучающимися, на том уровне проникновения в содержание текста они и должны оказаться (понять текст полностью или избирательно).

Работая над текстами сказок, преподавателям следует уделять особое внимание методу проектов, который базируется на активной устной работе каждого ученика в классе. Главной мыслью здесь является то, что обучение не должно быть ограничено только приобретением обучающимися знаний, навыков и умений; занятия выходят на качественно новый уровень практической деятельности, когда в процесс включаются эмоции и чувственная сфера вообще. Благодаря этому мотивация при изучении английского (и любого другого иностранного) языка существенно усиливается. Если обучающимся открыть путь для творчества, пусть и в рамках некоей темы, они покажут более высокие результаты, чем от них ожидают в обычной ситуации работы с текстом.

Подводя итоги размышлений по вопросу применения текстов сказок при обучении иностранному языку, хотелось бы отметить, какое воспитательное значение имеют сказки в образовательном процессе. Они помогают учащимся осознать взаимосвязь природы и человека, а также его место в мире; сказки формируют довольно распространенные общеизвестные понятия добра и зла; они обеспечивают все условия для зарождения и развития в ребенке дружелюбности, благожелательности, любви к природе и окружающему миру, а также для позиционирования себя как части этого большого мира [5]. Сказки воспитывают в ребенке множество хороших качеств: честность, доброту, смелость, трудолюбие и милосердие. Использование для чтения на иностранном языке русских народных сказок, к тому же, может стать одним из звеньев формирования патриотизма и чувства оптимизма, веры по отношению к своей родной стране.

В завершение необходимо сказать, что использование текстов сказок в процессе изучения иностранного языка – это прекрасное начало для реализации возможности обучать современных детей так, как не обучали нас – вызывая интерес [6], поощряя творчество, иллюстрируя значимость идеи.

#### *Литература*

1. Голубева, Е.И., Чудинова, В.П. Юный читатель и книжная культура России: материалы исследования: сб. статей – М.: РГДБ, 2003. – 112 с.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

3. Толстой, Л.Н. Рассказы для детей. Перевод на английский: Яков Гуральский. – М.: Прогресс, 1977. – 35 с.
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М., 2000. – 46 с.
5. Социальная сеть работников образования. URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/ispolzovanie-tekstov-skazok-ln-tolstogo-naurokah-angliyskogo> (дата обращения : 16.11.2013).
6. Библиотека Гумер. Гуманитарные науки. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/galag/31.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/31.php) (дата обращения : 17.11.2013).

## **ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ**

*Ю. Н. Тютерева*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: Н. В. Дубровская, к.филол.н.,  
доц. каф. лингвистики и лингводидактики

В настоящее время, интерес к иностранным языкам растет с каждым днем. Сейчас английский язык является обязательным предметом в школе, и дети начинают знакомство с ним в раннем возрасте. Однако фонетике уделяется намного меньше внимания, чем, например, лексике и грамматике. Это обуславливается некомпетентностью учителя, недостатком времени или же другими причинами, поскольку за 45 минут урока нужно успеть изложить всю запланированную информацию.

Произношению следует уделять большое внимание уже на начальном этапе изучения. Постановка правильного произношения – основа изучения любого языка. Для формирования навыков устной речи, аудирования, письма и чтения необходимо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, а затем и как эти слова соединяются в предложения.

В естественной языковой среде это происходит одновременно. В условиях неязыковой среды, то есть на уроке иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделять значительное внимание. Не менее важным является также знание того, как интонационно оформляются английские предложения, какие члены предложения ударны, а какие безударны и другие фонетические особенности английского языка [1, с. 65].

Произносительные навыки можно разбить на две большие группы:

- Ритмико-интонационные
- Слухо-произносительные

Ритмико-интонационные навыки – навыки интонационно и ритмически правильного оформления иноязычной речи (ударение, ритм, мелодика, распределение пауз и т. д.) [1, с. 29].

Именно отсутствие данных навыков выдает нас как иностранцев. Только одного правильного произношения и хорошей артикуляции недостаточно, люди слышат в первую очередь интонацию. Интонация – это сложное единство мелодики, ударения, ритма, темпа и тембра. Каждому языку свойственна присущая только ему интонация, овладение которой является необходимым условием при изучении иностранного языка [4].

Следует помнить о том, что с помощью интонации, ударения и паузации можно менять смысл всего сказанного. Данные знания составляют часть социалингвистической компетенции.

Слухо-произносительные навыки – навыки правильного произнесения и понимания звуков в устной речи [1, с. 29]. Они делятся на аудитивные и собственно произносительные.

Аудитивные, или слуховые, навыки предполагают действия и операции по узнаванию и различию отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т. д.

Произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях [2, с. 17].

Упражнения для формирования фонетических навыков:

- Произнесите следующие словосочетания... Обратите внимание на разницу в долготе гласного в ударном и безударном слогах;
- Расставьте ударения в предложениях и прочитайте их;
- При произнесении звуков вспомните как, как звенит комар, шипит змея и т. д.
- Прохлопайте фразу в ритме скорого поезда, прыгающего мяча и т. д.;
- Прослушайте несколько предложений и отметьте те, которые произнесены с вежливой интонацией. Произнесите их сами;



- Определите, сколько слов в каждой фразе вы слышите;
- Повторите стихотворение строка за строкой по принципу снежного кома, испорченной пластинки и др.;
- Произнесите фразы с разной эмоциональной оценкой (радостью, сожалением, восторгом, возмущением, громко, тихо, шепотом);
- Прослушайте диалог, повторите реплики в паузах за диктором, затем инсценируйте его;
- Выберите из двух колонок слова, которые рифмуются и произнесите их.

В методике известны два основных подхода при обучении говорению: артикуляционный и акустический.

Артикуляционный подход предусматривает выделение трех основных групп фонем:

- Совпадающие в обоих языках;
- Несовпадающие;
- Частично совпадающие.

Наиболее трудными для усвоения следует признать последние две группы, причем частично совпадающие фонемы будут вызывать наибольшую сложность в силу того, что отличия в артикуляции для нетренированного уха не слишком заметны.

Итак, обучая согласным звукам, следует обращать особое внимание на артикуляцию, палатализацию и аспирацию.

Что касается гласных звуков, то при работе с ними, помимо долготы и краткости следует обращать внимание на дифтонги [3, с. 67].

Основные положения артикуляторного подхода:

1. Начинать обучение надо с вводного фонетического курса – постановки звуков.
2. Каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности.
3. Для обеспечения чистоты произношения необходимо изучать работу органов артикуляции при произнесении каждого звука.
4. Формирование произносительных и слуховых навыков происходит раздельно.

Основные этапы работы со звуком:

1. Ориентировка. Учащиеся внимательно знакомятся с положением органов артикуляции при произнесении звука.

2. Планирование. Поняв суть инструкции, учащиеся должны поставить свои органы артикуляции в нужное положение.

3. Артикулирование. Собственно произнесение звука.

4. Фиксирование. Произнеся звук, необходимо на некоторое время сохранить органы артикуляции в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать это положение.

5. Отработка звука в системе фонетических упражнений, построенных с учетом внутриязыковой и межъязыковой интерференции. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками в словах и словосочетаниях, знание перевода которых совершенно необязательно [2, с. 18].

Плюсами данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию фонетических навыков стали уделять заслуженное внимание. Несмотря на все плюсы данного подхода, есть и значительные недостатки. Некоторые ученые считают, что подобные вводные фонетические курсы отнимают много времени, при этом, не производя нужного эффекта. Обучение произношению без слуховых навыков также не принесет особой пользы.

Акустический подход.

Е.Н. Соловова отмечает, что в данном подходе акцент делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и её имитацию. Усвоение звуков происходит не изолировано, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение, или имитация. В этом случае фонетическому навыку не передается большого значения. Для общеобразовательной школы данный подход не годится, так как процент ошибок довольно велик [3, с. 67].

На сочетании перечисленных выше подходов, широкое применение сегодня получил дифференцированный подход.

Суть – использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. Большое внимание уделяется графемно-фонемным соответствиям, а также использование транскрипции. Именно этот подход на данный момент применяется в большинстве школ и других учебных заведениях.

Фонетическая зарядка.

Данному виду деятельности уделяется довольно большое внимание. Это не удивительно, так как в данном случае цель оправдывает средства.

Цель – предвосхищение и снятие появления возможных фонетических сложностей любого порядка – слуховых, произносительных, ритмико-интонационных; отработка фонетических навыков, которые по какой-либо причине оказались недостаточно сформированными [3, с. 71].

Примеры:

- Чтение слов, предложений, диалогов, стихов, скороговорок;
- Чтение сложных в фонетическом отношении частей предложения;
- Слушание с целью определения ошибок;
- Произнесение одной и той же фразы с различной интонацией в зависимости от речевой задачи;
- Повторение в паузу и т. д.

Изучив представленные подходы, упражнения и навыки, можно сделать вывод, что фонетике, как и другим аспектам языка нужно уделять должное внимание и не забывать о постоянной практике. Также, из перечисленных подходов дифференциальный подход имеет ряд преимуществ, что поможет ученикам интенсивнее развивать интерес к иностранному языку.

#### *Литература*

1. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Минск, «ТетраСистемс», 2006. С. 29–32.
2. Опарина Е. А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Рязань, 2005. С. 17–18.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Москва, «Просвещение», 2006. С. 64–77.
4. Английская интонация. URL: <http://your-english.ru/articles/2010/03/23/angliyskaya-intonatsiya> (дата обращения: 20.11.2013).

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

*А. П. Фахретдинова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: А. В. Обсков

В связи с глобализацией и ростом мировой экономики каждое государство, так или иначе, перестраивает свою систему образования для обучения компетентных специалистов в разных областях. В условиях международного сотрудничества России в различных областях возрастает необходимость государства в компетентных, мобильных и конкурентоспособных специалистах. Сегодня рынок труда требует модернизации образования. Именно поэтому преподаватели, на разных ступенях образования, вынуждены искать новые пути повышения компетенции и мотивации своих обучающихся. Существует огромное количество различных методик, помогающих преподавателю осуществлять различные виды деятельности и развивать отдельные навыки.

В традиционной организации учебного процесса, в качестве способа передачи информации, используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении обучающимся. Обучающийся находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая лишь позицию воспринимающего. Иногда односторонность может нарушаться (например, когда обучающийся что-либо уточняет или задает вопрос), и тогда возникает двусторонняя коммуникация. Однако, при таком виде коммуникации, преподаватель сам больше заинтересован в результате, чем ученики, находящиеся в процессе обучения. [1, с. 5]

Кардинально противоположная организация учебного процесса применяется в применении и использовании интерактивного обучения. Интерактивное обучение – особая форма организации учебного процесса, при которой происходит постоянное, активное взаимодействие всех его участников. По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с учителем: его активность уступает место активности учащихся, задача учителя – создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт учителя, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Учитель выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует вза-

имодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли консультанта учитель обращается к профессиональному опыту учеников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т. д.

Интерактивное обучение предполагает отличную от обычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через использование. Опыт и знания студентов становятся источником их взаимообучения. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных заключается в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже известного материала, сколько на изучение нового. Во время интерактивного обучения студенты учатся общению, конструктивно мыслить, принимать продуманные решения.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «*interact*» («*inter*» – «взаимный», «*act*» – «действовать»). Но в современной педагогике понятие «интерактивное обучение» трактуют по-разному. Одни ученые считают, что интерактивное обучение – тип учебного процесса, другие – психолого-педагогическая система организации учебно-познавательной деятельности, третьи – технология обучения [2, с. 12] Интерактивное обучение подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. [3, с. 38].

Также, стоит более детально рассмотреть интерактивные методы обучения. Прежде всего – это совокупность приемов и подходов, отражающих форму взаимодействия обучающихся и преподавателя в процессе обучения, а также способы и приемы педагогического воздействия, которые побуждают обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей для решения разнообразных задач учебной и научно-исследовательской деятельности. [4, с. 34]

Интерактивные методы являются способом целенаправленного усиленного взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития. Для преподавателей иностранного языка актуальной является проблема

поиска новых, усовершенствованных методов и методик для повышения познавательного интереса учащихся к изучению иностранного языка, укрепления мотивации в учебном процессе. Одной из возможностей решения данной проблемы является использование интерактивных методов обучения иностранному языку. Интерактивные методы позволяют спланировать и построить обучение таким образом, чтобы все учащиеся (независимо от их количества в учебной группе) могли принимать участие в образовательном процессе, т. е. быть реально вовлеченными в активную языковую практику на учебном занятии. [5]

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах... в учебном процессе, должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. [6, с. 121]

Таким образом, образовательный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. [7, с. 59]

В свете интерактивного обучения ключевым понятием, определяющим смысл данных методов, является «взаимодействие». Взаимодействие понимается, в данном контексте, как прямая межличностная коммуникация, особенностью кото-

рой является способность человека «принимать и понимать роль другого», становиться на его место, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно понимать и чувствовать ситуацию, а также планировать собственные действия.

Педагогическое взаимодействие при использовании интерактивных методов характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, их коммуникации, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия. На совершенствование моделей поведения обучающихся и деятельности участников педагогического процесса направлены интерактивное педагогическое взаимодействие, реализация интерактивных педагогических методов. В данном случае взаимодействие (интеракция) воспринимается как коллективная деятельность в социальной ее организации.

Б.Д. Парыгин, в работе «Практикум по социально-психологическому тренингу» (Изд-е третье, испр. и доп. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2000 г. – 352 с.), рассматривает общение как двустороннее явление: по содержанию – это «коммуникативный процесс взаимного выражения психического состояния и обмена информацией», по форме – это поведенческий аспект, «реализуемый в процессе интеракции, то есть взаимодействия людей, их поведения по отношению друг к другу».

Отмечая роль преподавателя в учебном процессе, то можно заметить, что при использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется. Она перестаёт быть центральной, главенствующей и преподаватель лишь регулирует процесс обучения, занимаясь непосредственно его общей организацией, то есть готовит заранее различные задания, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Также, при использовании интерактивных форм и методов обучения можно проследить о приобретении обучающимися таких навыков как: развитие личностной рефлексии и компетенции в различных областях знаний, освоение нового опыта взаимодействия с практической областью знания; а также личной заинтересованностью в предмете в целом. Для учебной

группы характерно развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе; поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации; формирование ценностно-ориентационного единства группы; принятие нравственных норм и правил совместной деятельности; развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии; развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам; нестандартное отношение к организации образовательного процесса.

Таким образом, используя интерактивный подход и интерактивные методы обучения, можно оптимизировать процесс обучения на различных его этапах, применяя различные формы взаимодействия и тем самым повышая как мотивацию к самообучению, так и обучению в группе.

#### *Литература*

1. Косолапова, М.А., Ефанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.
2. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. педвузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ЕГПУ, 2006. – 135 с.
4. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Обсков, А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе / А.В. Обсков // Вестник ТГПУ. 2012. С. 120–124. № 11.
6. ФГОС, 7 раздел «Требования к условиям реализации основных образовательных программ», п. 7.3
7. Борытко, Н.М. Теория обучения. Учебник для ст-тов пед. вузов – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 72 с.
8. Практикум по социально-психологическому тренингу. // Под ред. Б.Д. Парыгина. Изд-е третье, испр. и доп. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2000 г. – 352 с.



## **ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*А. Б. Фельгауэр*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель: М. А. Русина, ассистент кафедры Лил ТГПУ

В настоящее время английский язык является неотъемлемой частью жизни человека, как взрослого, так и ребенка. Здесь не подразумевается постоянное общение на иностранном языке, однако люди, не задумываясь, используют иностранные слова в повседневной жизни. На сегодняшний день развивается сфера международных отношений, осуществляется обмен знаниями и научными достижениями. Как известно, английский язык является языком международного общения. Поэтому задача современной школы, а в частности учителей иностранного языка, состоит не только в обучении базовым навыкам, но и их качественном развитии до более высокого уровня.

Целью данной статьи является изучение игрового метода в процессе обучения лексическим навыкам на средней ступени обучения.

Лексические навыки можно назвать основой всего обучения иностранному языку, так как уровень владения лексикой иностранного языка, хорошее знание семантики слова, использование синонимов, а также уместность и адекватность использования лексических единиц в определенном контексте является залогом успешности овладения такими формами общения как устное и письменное [1, с. 287]. При изучении лексики ученик должен знать не только графическую и фонетическую формы слова, но и знать значение данного слова и способы его употребления в различных контекстах. Таким образом, обучение лексике становится сложным многоступенчатым процессом. Что доказывается наличием нескольких компонентов в содержании обучения лексике, разделением работы над лексическим словарем на несколько этапов, а также разделением всей лексики на продуктивную и рецептивную [2, с. 82].

При формировании лексических навыков, необходимо учитывать такие компоненты как лингвистический, методологический

и психологический. Правильный подбор упражнений и использование различных методик с учетом психологических особенностей учеников является основой для достижения идеального результата в обучении лексики. Таким результатом считается самостоятельная и продуктивная работа учеников над лексикой. Нужно отметить, что все изучаемые лексические единицы должны быть активны, то есть к ним стоит возвращаться время от времени. В этом и заключается методологический компонент [2, с. 83–84].

С точки зрения психологии лексический навык – это не только способность вызывать слово, его фонетическую и графическую формы, и значение из долговременной памяти в зависимости от ситуации общения, но и правильно включать его в повествование, не нарушая его логичности и корректности смысловой стороны высказывания [2, с. 85]. Поэтому работа с лексикой, а также формирование лексического навыка делиться на такие этапы как ознакомление с новым материалом, первичное закрепление и развитие навыков и умений использования лексических единиц в разных ситуациях и формах общения [1, с. 296]. С одной стороны все кажется простым, однако именно в данном процессе обучения лексическим навыкам возникает большинство проблем, как и у учителей, так и у учеников.

Всем известно, что на уроке от учителя требуется не только преподавательское мастерство, но и мастерство организатора и мотиватора. Для каждой возрастной группы характерны различные виды мотивации, побуждающие к определенной деятельности. Однако игровой деятельности уделяется большое внимание не только детьми младшего возраста, но и школьниками младшей и средней ступеней обучения. Нужно отметить, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью ребенка становится общение со сверстниками, а именно интимно-личностное. Основной целью для подростка на данный период становится самоопределение, формирование самосознания, а также определение своего положения в обществе [3, с. 246]. Через проведение на уроке различных видов игровой деятельности можно удовлетворить не только потребности подросткового возраста, но и провести качественное обучение лексическим навыкам. В настоящее время есть несколько классификаций игр. Чаще всего игры подразделяют по характеру игровой методики:

ролевые, сюжетные, имитационные, игры-драматизации. Если же рассматривать игры с точки зрения педагогического процесса, то можно выделить: обучающие, познавательные, репродуктивные и коммуникативные [4, с. 28]. Из данной классификации можно легко понять функции той или иной игры, а также цель ее применения. В первую очередь, с помощью игры можно создать творческую атмосферу общения, в которой будут легче отрабатываться не только лексические навыки, но и другие, а также будут вспоминаться знания, пройденные ранее [5, с. 3–4].

На сегодняшний день игра как психологическое явление исследовано еще не полностью. Большинство ученых определяют игру, как процесс первичного познания, как человеком, так и животными [6, с. 15]. Данный вид деятельности – это социальная природа человека, поэтому игра является частью многих воспитательных теорий. Таким образом, по средствам игры на уроке иностранного языка можно «воспитать» тот или иной необходимый навык. Важно подчеркнуть, психологи утверждают, что игра, как деятельность имеет ближайшее отношение к потребностям ребенка. Именно в этом процессе создается эмоционально-действенная ориентация. А также данный процесс способствует возникновению новых мотивов к определенной деятельности и выполнению различных задач [6, с. 323–324]. То есть с помощью игрового процесса учитель иностранного языка может научить учеников распознавать смысл или понятие слова, создать определенный образ в памяти учеников на данное слово, а также показать, как правильно использовать данную лексическую единицу в определенных контекстах и как можно систематизировать и группировать различные слова.

Как уже отмечалось, формирование лексических навыков – сложный психологический процесс. Однако игровое наполнение урока не только разнообразит деятельность учеников, превращает рутинные задания в увлекательное занятие, но и снимает психологическое напряжение [7, с. 14]. Этим игра, как средство обучения, развивает интерес учащихся к изучаемому материалу, способствует развитию творческих способностей, погружает учащихся в среду изучаемого языка, а главное облегчает введение и закрепление материала, на основе которого формируются различные навыки [8, с. 48].

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время проведено, как отечественными методистами, так и зарубежными, большое количество экспериментов и исследований, целью которых было изучить, что представляет собой игровой метод на практике. Например, в середине XX века Ивановский государственный педагогический институт в своем исследовании игры, как средства повышения эффективности уроков, заключил, что игра вызывает непроизвольное внимание учащихся, а это способствует лучшему запоминанию нового материала. Игровой процесс погружает участников в непринужденную языковую среду, тем самым вызывает интерес к изучению и способствует полноценному общению на иностранном языке. Игра – это не только эффективный способ обучения, но и способ приобщения к дисциплине, а также неординарный способ контроля знаний учащихся [9, с. 53–55]. М. Ф. Стронин пришел к выводам, что игровой момент на уроке показывает ученикам необходимость овладения иностранным языком. Во время игрового процесса и озвучивания результатов, ученики испытывают радость, что снимает психологическое напряжение в атмосфере урока [8, с. 48]. Обращаясь к более современным исследованиям, можно выделить статью группы ученых из Ноттингемского университета, опубликованную в апреле 2013 года. В этом исследовании изучается влияние игр и наглядных пособий на изучение слов. Эта статья показала, что такой способ обучения является продуктивным для изучающих иностранный язык, так как участники эксперимента формировали образ слова в своей памяти, его значение, а затем связывали значение с орфографической и фонетической формами слова. Кроме того эффект такого изучения сохранялся как на следующий день, так и через неделю [10].

Таким образом, лексический навык представляет собой сложную структуру, состоящую из нескольких компонентов. Но в тоже время данный навык является основой изучения иностранного языка. Однако при обучении лексике на среднем этапе возникает большое количество проблем, связанных с психологическим напряжением и непониманием учеников. Нужно отметить, что от современного выпускника школы требуется качественное знание иностранного языка, соответственно учитель должен обучить на соответствующем уровне всем навыкам, в том числе и лексическим. Игровая методика

обучения лексическим навыкам на уроке способствует облегчению изучения нового лексического материала. Также такая методика способствует развитию познавательной активности учащихся, позволяет им проявить свою самостоятельность и активно использовать весь накопленный лексический материал. Игру можно использовать на всех этапах обучения иностранному языку [8, с. 48], но при этом содержание языкового материала и характер заданий должен варьироваться в зависимости от ступени обучения. Важно, чтобы игра гармонично входила в структуру урока, была правильно подобрана, не превышала интеллектуальных возможностей учащихся и не была затянутой. При этих условиях игра станет эффективным способом обучения, создаст необходимую атмосферу для речевого общения, поможет решить такие задачи, как обучение и развитие не только лексических, но и других навыков.

#### *Литература*

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: АКАДЕМА, 2006. 336 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
3. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
4. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: Тетра Системс, 2003. 175 с.
5. Федорова Г. Н. Игры на уроках английского языка. М.: МарТ, 2005. 128с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
7. Кукушин В. С. Иностранные языки. Сценарии творческих уроков. М.: МарТ, 2005. 127 с.
8. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 1979. № 1. С. 48–53.
9. Родкин К. А. Игра как средство повышения эффективности уроков английского языка. Иваново: Ивановский Гос. Пед. Ин-т, 1961. 55 с.
10. <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0060912> (дата обращения: 20.11.13).

## **ВИДЫ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Я. С. Черникова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к.пед.н., доц.*

С переходом отечественной системы образования на новые стандарты обучения появилась необходимость более детального рассмотрения и тщательного изучения активных и интерактивных форм обучения, как одной из важных составляющих в современной науке. Целью данной статьи является рассмотрение видов активных и интерактивных форм обучения в ВУЗе.

В Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования одним из требований к организации учебного процесса в ВУЗе является необходимость использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий для формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций.

Как отмечают некоторые исследователи (Т. С. Панина, А. П. Панфилова, С. Б. Ступина), в последнее десятилетие предпочтение отдается интерактивной модели обучения.

Е. А. Реутова отмечает, что понятие «интеракция» (от англ. Interaction – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. В психологии интеракция – это процесс взаимодействия, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком) [1, с. 27]. Следовательно, «интерактивный» означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или кем-либо. Интерактивное обучение – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. «Интерактивные формы» можно перевести как «методы, позволяющие студентам взаимодействовать между собой».

Похожую точку зрения выражает Т.С. Панина в своем пособии «Современные способы активизации обучения»: интерактивное обучение рассматривается как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [2, с. 91]. Это и есть сущность интерактивных методов, которая состоит в том, что обучение происходит во взаимодействии всех студентов и преподавателя.

Ю. В. Гушин пишет, что интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному под-

ходу, так как они предполагают коллективное обучение, обучение в сотрудничестве, причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта [3, с. 2].

В общем смысле интерактивность можно определить как способность взаимодействовать. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Целями интерактивного обучения являются повышение эффективности образовательного процесса, достижение высоких результатов, усиление мотивации к изучению дисциплины, формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся, формирование коммуникативных навыков и т. д.

А. Г. Аронова выделяет следующие виды интерактивных форм обучения:

Деловая игра. В наиболее общем виде деловую игру можно определить как метод имитации (подражания, изображения, отражения), принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам.

Ролевая игра – это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся (например, аттестация, защита или презентация какой-либо разработки, конфликт с однокурсниками и др.). Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры.

Психологические и иные тренинги. Тренинг – один из интерактивных форм обучения и социально-психологического развития личности. Тренинги состоят из комплекса разнообразных упражнений и игр, объединенных в систему небольшими теоретическими модулями (по 5–15 минут). Они достаточно разнообразны по своему целевому назначению (от обучающих и развивающих до психокоррекционных и психотерапевтических), содержанию, формам.

Групповая, научная дискуссия, диспут. Дискуссия – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций [4, с. 4].

У Е. А. Реутовой мы находим следующие разновидности дискуссии: «круглый стол», «мозговой шторм», панельная дискуссия, техника «аквариума», техника «снежный ком» [1, с. 11].

Ю. Э. Краснов особенно выделяет метод проектов. Он описывает проекты как форму обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы [5, с. 205].

Кроме того, формами интерактивного обучения являются нетрадиционные виды лекций, которые подробно описаны в работах Е. А. Реутовой и Г. А. Ароновой, среди них:

Лекция пресс-конференция. Преподаватель просит студентов письменно в течение 2–3 минут задать ему интересующий каждого из них вопрос по объявленной теме лекции. Далее преподаватель в течение 3–5 минут систематизирует эти вопросы по их содержанию и начинает читать лекцию, включая ответы на заданные вопросы в ее содержание.

Лекция-диалог. Содержание подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции.

Бинарная лекция (лекция вдвоем). Представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих как между собой, так и с аудиторией. В диалоге преподавателей и аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений.



Лекция с заранее запланированными ошибками (лекция-провокация). После объявления темы лекции преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа: содержательные, методические, поведенческие и т. д. Студенты в конце лекции должны назвать ошибки.

Проблемная лекция. Преподаватель в начале и по ходу изложения учебного материала создает проблемные ситуации и вовлекает студентов в их анализ. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, обучаемые самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний.

Лекция-визуализация. В данном типе лекции передача преподавателем информации студентам сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм и т. п., с помощью ТСО и ЭВМ (слайды, видеозапись, дисплеи, интерактивная доска и т. д.) [1, с. 47].

Отдельным видом можно считать кейс-технологии. И. К. Масалков описывает кейс-технологии следующим образом «Кейс» – от англ. «case» – «происшествие» или «событие» [6, с. 226]. Е. А. Реутова отписывает кейс-технологии как метод активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач [1, с. 25].

Метод кейсов (Кейс-стади) – это вид учебного занятия, сочетающий в себе несколько методов и форм обучения. Речь идет о таком виде аудиторного занятия, на котором студенты, предварительно изучив информационный пакет учебного материала (кейс), ведут коллективный поиск новых идей, а также определяют оптимальные пути, механизмы и технологии их реализации. Результатом использования «кейс-стади» являются не только полученные знания, но и сформированные навыки профессиональной деятельности, профессионально-значимых качества личности.

К формам интерактивного обучения относят также: вузовские, межвузовские видео – телеконференции, проведение форумов, компьютерные симуляции, компьютерное моделирование и практический анализ результатов, презентации

на основе современных мультимедийных средств, семинар в диалоговом режиме (семинар-диалог), разбор конкретных ситуаций.

На основе представленных выше форм обучения можно заключить, что интерактивное обучение предполагает регулярное обновление и использование электронных учебно-методических изданий, использование для проведения учебных занятий современных мультимедийных средств обучения, частое обращение к сети Интернет.

Активные и интерактивные формы обучения получают все большее распространение в практике отечественной высшей школы, поскольку обладают целым рядом преимуществ. Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным. Интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей. Использование интерактивных технологий обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным [7, с. 123].

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Современное образование практически не возможно без использования интерактивных методов и мультимедийных технологий. Это позволяет представить учебный материал не только в традиционном, но и в более доступном восприятии для студентов визуально-вербальном виде. Наибольший эффект для обучаемых интерактивные методы приносят при их комплексном применении в процессе освоения учебной дисциплины. В сочетании с традиционными видами учебной работы достигается более высокая эффективность в подготовке специалистов.

#### *Литература*

1. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. 58 с.
2. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
3. Гущин Ю. В. Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal № 2, 2012. 118 с.
4. Аронова, Г. А. Методика обучения взрослых : особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – 2012. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513950/>
5. Краснов, Ю. Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» (реферативный обзор источников, включая рассмотрение концепции Дж. Равена о развитии компетентностей высшего уровня посредством проектного обучения) / Ю. Э. Краснов // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. 241 с.
6. Масалков, И. К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И. К. Масалков, М. В. Семина. – М. : Академический Проект ; Альма Матер, 2011. 443 с.
7. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

## ИНТЕНСИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЯЗЫЧИЯ КАК КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО, КОРЕЙСКОГО И ЯПОНСКОГО ЯЗЫКОВ

*В. А. Шелбогаев*

Научный руководитель: Н. В. Халина, д.филол.н., проф. кафедры  
общего и исторического языкознания ФМКФип АлтГУ

*Алтайский госуниверситет, Барнаул, Россия*  
*Алтайская государственная академия культуры, Барнаул, Россия*

1. Реализация принципа личносно ориентированной направленности обучения в полиязычной лингвистической компетентности

«Dives est qui, sapient est» (лат.) – Богат тот, кто мудр.

Общедидактический принцип личносно ориентированной направленности обучения является в определённом смысле связанным и с принципом воспитывающего и развивающего обучения, и с принципом индивидуализации обучения [1, с. 141].

Основываясь на кодах отечественной культуры («культурных архетипах», «бессознательном культуры») как на базовой матрице российского общества – выражение С. А. Лебедева [2, с. 141], в качестве последующих опор-ориентиров для изучения китайского, корейского и японского языков представляется возможным рассматривать культурные универсалии китайского, корейского и японского народов в их онтологических, гносеологических, аксиологических и антропологических проявлениях. При этом количество и содержание, индивидуальное качество знаний, умений и навыков формирующейся вторичной языковой личности обучаемых в когнитивной, интеллектуальной и эмотивной сферах проходят проверку и тренировку в коммуникативной деятельности, в построении меж- и поликультурного коммуникативного пространства.

Как отмечает М. Э. Рябова, «динамика коммуникативного пространства актуализирует не только переосмысление и расширение предмета социальной философии, но и выдвигает на первый план проблему философско-методологических оснований анализа лингвистической компетенции как важного фактора развития личности» [3, с. 24]. Соглашаясь с данным утверждением, рассмотрим развитие личности в лингвокультурном плане, а именно как формирование комплексной спо-

способности к межкультурной коммуникации в форме полиязычной и поликультурной способности освоить универсум коммуникативного пространства.

2. Применение компетентностного подхода для развития полиязычной коммуникативной компетентности выпускников вузов.

«πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος» (греч.) –  
Мера всех вещей – человек.

При сравнении трёх типов обобщённых гипотез обучения – научения иностранному языку в условиях образования, т. е. «контрастивной гипотезы», «гипотезы идентичности» и «межъязыковой гипотезы», мы приходим к выводу о том, что последняя гипотеза по совокупности признаков является наиболее применимой к процессам межкультурной коммуникации [1, с. 152]. Однако именно обучение – научение иностранному языку в понятиях и теоретических конструктах «межъязыковой гипотезы» требует от личности максимально активного, творческого и критического характера познания. Чтобы добиться решения задач результативной коммуникации с представителями иных языков и культур, личность обучаемого должна найти в себе желание и готовность перестраивать сложившуюся картину мира с целью понимания её с т. зр. представителя инокультуры, выстраивать и собственные ментальные техники понимания и оперирования инокультурными кодами, умение воспринимать и понимать ценности иного мировосприятия. Не вызывает сомнения, что к такому развитию событий готовы не все обучаемые. Тем не менее, как показывает сам факт существования достаточно большого количества людей, владеющих двумя и более языками, достижение разных уровней иноязычной коммуникативной компетентности всё же реально.

3. Трансформация традиционного компетентностного подхода в лингвистике и лингводидактике в современных условиях

«刮目相看» (Кит.) – Смотреть друг на друга по-новому.

Согласно мнению А.Б. Быковской, существует различие между понятиями «компетенция» и «компетентность»: «компетенция» есть способность делать что-либо достаточно

эффективно, соответствовать квалификационным требованиям и способности выполнять особые трудовые функции, а «компетентность» есть обладание исчерпывающими знаниями специалиста в какой-либо профессиональной области [4, с. 84]. По нашему мнению, понятие «компетентность» нуждается в расширении: как цель компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании она должна удовлетворять новым требованиям конкурентоспособности выпускника с точки зрения потенциальности региона и страны успешно отвечать на вызовы современности и предлагать новые возможности сотрудничества окружающим экономическим и культурным субъектам (уровень государства), а также включать в себя осознанную потребность и способность постоянного обновления знаний и умений, высокую социальную и профессиональную активность, способность быстро принимать эффективные решения в условиях неопределенности и одновременно избытка информации разного рода (уровень поликультурной личности). С учётом высказанных соображений задача достижения заданного уровня компетентности выпускника вуза, аналитика, творца и практика в рамках единой поликультурной полиязычной личности, в современных условиях нарастающего дисбаланса между ростом объема и сложности информации, с одной стороны, и когнитивными возможностями обучаемых, с другой стороны, обуславливает необходимость поиска новых подходов к учебному процессу. Как попытка такого изменения рассматривается зарегистрированная в 2013 г. в качестве объекта интеллектуальной собственности АлтГУ и автора статьи «технология интенсивного формирования комплексной иноязычной коммуникативной компетентности – ТИФКИКК», сочетающая в себе два основных процесса: 1) повышение посредством специально разработанных упражнений (на лингвокультурном материале изучаемых языков) продуктивности интеллектуальной деятельности обучаемых; 2) интенсивное изучение грамматических форм, синтаксических построений и лексики с помощью выделения существующих языковых и культурных универсалий.

Необходимо отметить, что образующие полиязычное и поликультурное образование проблемы, методики, технологии, процессы не могут быть консолидированы в единое состоя-

ние образовательной Системы посредством какого-либо одного методологического подхода либо совокупности подходов однообразного типа; недостаточно, по нашему мнению, и возможностей междисциплинарного подхода для реализации потенциала гуманитарных, художественно-эстетических, естественнонаучных и специальных учебных дисциплин. Лишь применение мульти-, или полидисциплинарного подхода, описание особенностей которого выходит за рамки данной статьи, позволит сформировать спектр компетенций по настоящему поликультурного и полиязычного специалиста с осознанной потребностью пожизненного профессионального самообучения как сотворения востребованных на данный момент времени компетентностей.

Представленные в настоящей статье основания позволяют полагать, что выстроенная на основе разработанных российским и международным научным сообществом философских, правовых, культурных, лингвистических и методологических парадигм при условии адаптации к конкретным социально-экономическим реалиям окружающей действительности полиязычная компетентность выпускника вуза может рассматриваться как эффективный инструмент активной личности для достижения целей поликультурной коммуникации.

#### *Литература*

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М.: Академический Проект, 2008. – 692 с.
3. Рябова М. Э. Философско-методологические основания анализа лингвистической компетенции как фактора развития личности / М. Э. Рябова // Регионоведение. – № 4. – 2013. М. Э. Рябова//URL: <http://regionsar.ru/node/1164> (Дата обращения 19.03.2014).
4. Быковская А. Б. Компетентностный подход в образовании / А. Б. Быковская // URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovanii> (Дата обращения 12.03.2014).

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

|   |    |
|---|----|
| Сопоставительный анализ британского и американского вариантов английского языка в деловой лексике<br><i>А. Ахвердиева</i> .....                                       | 3  |
| Говорящие имена и фамилии в произведении Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин колец»<br><i>Е. А. Гавриш</i> .....   | 6  |
| Отношения антонимии в лексике английского языка<br><i>Е. С. Кундик</i> .....  | 12 |
| Особенности фразеологических единиц в текстах технической документации на примере русского и английского языков<br><i>А. А. Лобков</i> .....                          | 17 |
| Использование стилистических средств при описании внутреннего мира героев на примере произведения Дж. Остин «Гордость и предубеждение»<br><i>М. В. Матюхина</i> ..... | 21 |
| Историческое развитие и современный уровень британского варианта английского языка<br><i>А. В. Мяло</i> .....   | 26 |
| Образная фразеология в романе Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба»<br><i>П. Е. Никифорова</i> .....  | 33 |
| Выявление латинских заимствований в современных газетных текстах<br><i>А. А. Парфенова</i> .....  | 37 |
| Французские заимствования в английском языке на примере произведения «Луна и грош» У.С. Моэма<br><i>А. А. Савенкова</i> .....   | 42 |
| Вербальный уровень представления языковой личности автора в произведении Джона Донна «Обращения к Господу в час нужды и бедствий»<br><i>О. Б. Стесивцева</i> .....    | 48 |
| Американский молодежный сленг и его использование в музыке и кинематографе<br><i>А. И. Стоянова, М. А. Смокотина</i> .....  | 54 |

### ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

|  |    |
|--|----|
| Способы достижения адекватности перевода художественного текста<br><i>Л. Р. Айтыкина</i> .....                                       | 59 |
| К вопросу о переводе «Ложных друзей переводчика» в русском и французском языках<br><i>А. П. Вознюк</i> .....                         | 64 |
| Особенности перевода медицинских текстов с немецкого языка на русский язык<br><i>Гербель</i> .....                                   | 68 |
| Речевая характеристика второстепенных героев в рассказе О. Уайльда «Счастливый принц» и его переводах<br><i>К. А. Зяцькова</i> ..... | 73 |
| Концептуальный анализ символа <i>money</i> в контексте языковой картины мира<br><i>Л. Г. Обрусник</i> .....                          | 77 |
| Отражение образа семьи во фразеологизмах немецкого языка с компонентом <i>Ehe</i><br><i>И. С. Фанакина</i> .....                     | 82 |

### ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И СТРАНОВЕДЕНИЕ

|   |    |
|---|----|
| Современные Золушки и их мечты<br><i>Д. Качурина, А. Анжина</i> ..... | 87 |
|---|----|



|   |     |
|---|-----|
| Университеты Англии<br><i>И. Ю. Артахова</i> .....  | 90  |
| Сопоставительное исследование лексико-семантического поля цвета<br>и его оттенков в русском и английском языках<br><i>А. Н. Илларионова</i> ..... | 94  |
| Средства выражения концепта «Conflict» в английском языке<br><i>Д. А. Качурина</i> .....  | 98  |
| История возникновения славянской письменности<br><i>А. П. Вознюк, Р. П. Колосов</i> .....   | 102 |
| Традиции и обычаи Великобритании. Рождество<br><i>В. В. Лукьяненко</i> .....  | 106 |
| Средства массовой информации в Великобритании. Газеты<br><i>Н. В. Меркулова</i> .....   | 112 |
| Традиционная кухня Великобритании<br><i>У. Р. Нероденко</i> .....   | 118 |
| Ностратические языки<br><i>К. Д. Склизкова</i> .....  | 122 |
| <b>ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА</b>   |     |
| Система средств выражения модальных значений в немецком языке<br><i>А. А. Бекасова</i> .....  | 127 |
| Современная музыка Франции (XX век)<br><i>Е. М. Бондаренко, Т. Ю. Цыбина</i> .....  | 132 |
| «Черные паруса»: истинный облик пиратов<br><i>Р. Ф. Гимазов</i> .....   | 136 |
| Формирование лингвострановедческой компетенции на основе аутентичных текстов<br><i>М. А. Гольц</i> .....  | 138 |
| Лексико-семантические особенности немецкого литературного языка в Австрии<br><i>Н. С. Давыдова</i> .....  | 142 |
| Письменные памятники древневерхнегерманского периода<br><i>Е. А. Зорина</i> .....   | 146 |
| Народная смеховая культура во французской литературе<br><i>С. В. Ишевская</i> .....   | 151 |
| Концепт «женщина-сыщик» в романистике А. Кристи<br><i>И. Н. Кривоносенко</i> .....  | 154 |
| История германской письменности<br><i>А. С. Ласькова</i> .....  | 158 |
| Особенности немецкого литературного языка в Швейцарии<br><i>А. В. Лилкина</i> .....   | 163 |
| Трансформация образа Одина в романе Нила Геймана «Американские боги»<br><i>Е. Е. Лисицына</i> .....   | 168 |
| Проблемы формирования и развития диалогической речи на иностранном языке<br><i>Е. С. Нурманова</i> .....  | 174 |
| Томск глазами французов<br><i>А. С. Рябухина</i> .....  | 180 |
| Средства создания комического в произведении Генриха Гейне «Путешествие по Гарцу»<br><i>Ю. С. Серягина</i> .....                                  | 184 |
| Роль Мартина Лютера в формировании немецкого национального языка<br><i>В. М. Тарасов</i> .....  | 189 |

|   |     |
|---|-----|
| Сильные женщины Франции<br><i>Ю. А. Трошина, С. С. Захаренко</i> .....  | 193 |
| Категория относительного времени в немецком языке<br><i>Ю. Н. Тютерева</i> .....                              | 199 |
| Категория абсолютного времени в немецком языке<br><i>А. Б. Фельгауэр</i> .....                                | 202 |
| Развитие неологии в Европе и в Азии (на примере немецкого и китайского языков)<br><i>Е. А. Яковлева</i> ..... | 206 |

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

|   |     |
|---|-----|
| Пабы и их названия<br><i>А. С. Борисова</i> .....   | 211 |
| Политкорректность и языковые средства ее выражения<br><i>Ч. М. Донгак</i> .....   | 215 |
| Влияние северогерманских языков на формирование английского языка<br><i>Э. Р. Кельбежекова</i> .....                              | 218 |
| Сравнение английских и русских фамилий<br><i>О. Д. Коробов</i> .....  | 223 |
| Британские мужские и женские имена<br><i>А. В. Кравец</i> .....   | 226 |
| Основные причины и пути проникновения англоязычных слов в состав русской лексики<br><i>С. В. Лепина</i> .....                     | 231 |
| Типология сокращенных слов и аббревиатур и их функциональное использование<br><i>А. А. Ломовцева</i> .....                        | 237 |
| Расхождения между британским и американским вариантами<br>английского языка в области фразеологии<br><i>Л. В. Савенкова</i> ..... | 240 |
| Национальная специфика речевого этикета во французской и китайской культурах<br><i>В. С. Семитко</i> .....                        | 245 |
| Некоторые аспекты английской пунктуации<br><i>А. Н. Черемисина</i> .....  | 251 |

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

|  |     |
|--|-----|
| Лексема «sweet» и её дериваты как прямые и косвенные репрезентанты<br>вкусовой перцепции<br><i>А. В. Коробецкая</i> .....                                    | 256 |
| Краткосрочные курсы русского языка как одна из форм адаптации<br>иностраннных студентов в России<br><i>М. А. Кырам</i> .....                                 | 259 |
| Угасание парадигмы бытийных глаголов в нарымском диалекте<br>селькупского языка как результат языковой аттриции<br><i>С. В. Ковылин</i> .....                | 266 |
| К проблеме классификации лексики селькупского языка<br><i>Е. О. Собашикова</i> .....   | 271 |
| Ситуация как метод совершенствования навыков диалогической формы общения<br><i>В. М. Тарасов</i> .....   | 276 |
| К вопросу об особенностях функционирования тополекем в фольклорных<br>прозаических текстах (на материале селькупских сказок)<br><i>А. В. Терещенко</i> ..... | 279 |

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

|  |     |
|--|-----|
| Формирование лексических навыков для младшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе на основе игр на уроках английского языка<br><i>Н. Г. Барковская</i> ..... | 285 |
| Дедуктивный и индуктивный подходы к обучению диалогической форме общения<br><i>А. А. Бекасова</i> .....  | 288 |
| Образовательные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку младших школьников<br><i>В. В. Головина</i> .....   | 293 |
| Диалог культур как средство формирования социокультурной компетенции современных школьников<br><i>Е. А. Зорина</i> .....   | 296 |
| Приемы развития межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам<br><i>А. В. Обсков, О. Н. Карнович</i> .....  | 301 |
| Компьютерные технологии и видео как средство развития социокультурной компетенции школьников<br><i>А. С. Ласькова</i> .....  | 306 |
| Методические аспекты использования лингвистического корпуса для развития лексических навыков студентов-лингвистов<br><i>С. С. Мартынова</i> .....                            | 310 |
| Основные направления преподавания китайского языка на современном этапе<br><i>А. В. Миронова</i> .....   | 315 |
| Имитационная (моделирующая) технология как средство развития профессиональной компетентности бакалавров языкового факультета педвуза<br><i>М. А. Русина</i> .....            | 320 |
| Развитие иноязычной коммуникативной компетенции на основе активных методов на средней ступени обучения<br><i>М. А. Русина, Т. Г. Залевская</i> .....                         | 325 |
| Развитие социокультурной компетенции студентов ступени СПО на основе культуроведческого материала<br><i>Е. С. Сидорова</i> .....   | 330 |
| Формирование фонетических навыков на младшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе на основе видео<br><i>А. С. Терре</i> .....                                | 333 |
| Использование текстов сказок на уроке английского языка<br><i>О. А. Ткаченко</i> .....   | 338 |
| Обучение фонетическим навыкам как основа овладения иноязычной коммуникативной компетенцией<br><i>Ю. Н. Тютерева</i> .....  | 343 |
| Применение интерактивных методов при обучении иноязычной диалогической речи<br><i>А. П. Фахретдинова</i> .....   | 347 |
| Игра как средство формирования лексических навыков иностранного языка на средней ступени обучения общеобразовательной школы<br><i>А. Б. Фельгауэр</i> .....                  | 353 |
| Виды активных и интерактивных форм обучения в вузе<br><i>Я. С. Черникова</i> .....   | 357 |
| Интенсивное формирование полиязычия как компетентности при изучении китайского, корейского и японского языков<br><i>В. А. Шелбогашев</i> .....                               | 364 |

*Научное издание*

**IV Всероссийский фестиваль науки  
XVIII Международная конференция  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Наука и образование»  
(21–25 апреля 2014 г.)**

**ТОМ II  
ФИЛОЛОГИЯ**

**Часть 2  
Актуальные проблемы лингвистики  
и методики преподавания иностранных языков**

Статьи публикуются в авторской редакции

Технический редактор: Н. Н. Сафронова  
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная  
Печать: трафаретная  
Усл. печ. л.: 18,5  
Уч. изд. л.: 22,3

Сдано в печать: 6.10.2014 г.  
Формат: 60×84/16  
Заказ: 824/Н  
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60  
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93  
e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)